

Rahim Schaufelberger

**Postsekundäre Bildungsentscheidungen und Effekte sozialer Herkunft:  
Eine Analyse im Kontext des Nationalen Bildungspanels**

Dortmund, 2021

Diese Arbeit hat an der „Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie“  
der Technischen Universität Dortmund als Dissertation vorgelegen.

Erstgutachter: Prof. Dr. Wilfried Bos i. R.

Zweitgutachter: Prof. Dr. Tobias C. Stubbe

Tag der Disputation: 28.05.2020

Mein Dank gilt allen, die zur Entstehung dieser Arbeit beigetragen haben.

Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Startkohorte Klasse 9, doi:10.5157/NEPS:SC4:9.1.0. Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde. Seit 2014 wird NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LifBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt.

## **Zusammenfassung**

Bildungserfolg hängt in Deutschland nach wie vor mit der sozialen Herkunft zusammen. Personen aus Familien mit hohem sozialem Status verfügen über höhere schulische Kompetenzen als Personen aus Familien mit niedrigem sozialem Status (primäre Herkunftseffekte). Darüber hinaus weisen Bildungsentscheidungen auch unter Konstanthaltung der Kompetenzen einen Zusammenhang mit der sozialen Herkunft auf (sekundäre Herkunftseffekte). Insbesondere diese an Bildungsübergängen auftretenden sekundären Herkunftseffekte führen zu systematischen Benachteiligungen von Personen aus Familien mit niedrigerem sozialen Status.

Untersuchungen zu sozialen Disparitäten an unterschiedlichen Gelenkstellen im deutschen Bildungssystem konnten zeigen, dass sekundäre Herkunftseffekte erfolgreich mit Hilfe der Rational-Choice-Theorie erklärt werden können. Die sozialen Disparitäten lassen sich demnach auf herkunftsspezifische Unterschiede in den Einschätzungen von Kosten, Erfolgswahrscheinlichkeiten und drohendem Statusverlust zurückführen.

Während der Bildungsübergang in die Sekundarstufe I sowie der Bildungsübergang in die Sekundarstufe II bereits vergleichsweise umfassend untersucht wurden, gibt es wenige Studien, die den Übergang an die Hochschule in den Blick nehmen.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Studienintentionen am Ende der Sekundarstufe II. Es wird untersucht, welcher Zusammenhang zwischen den Hintergrundmerkmalen der Schülerinnen und Schüler und ihren Studienintentionen besteht.

Die empirischen Analysen können zeigen, dass (a) soziale Disparitäten in den Studienintentionen am Ende der Sekundarstufe II vorliegen, die (b) auch unter Kontrolle der schulischen Kompetenzen bestehen bleiben und (c) mit Hilfe der Rational-Choice-Theorie erklärt werden können.

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung .....</b>	<b>1</b>
1.1 Primäre und sekundäre Herkunftseffekte .....	1
1.2 Zentrale <i>Gatekeeper</i> der Studienentscheidung .....	2
1.3 Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebote an der Schnittstelle Schule-Hochschule .....	6
1.4 Ausgangsüberlegungen dieser Arbeit .....	9
<b>2. Theoretischer Hintergrund.....</b>	<b>11</b>
2.1 Bildungsentscheidungen und Rational-Choice-Theorie .....	11
2.2 Strukturelle Rahmenbedingungen von Bildungsentscheidungen .....	25
2.3 Schulformen als differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus .....	27
2.4 Psychologische Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen.....	28
2.5 Entwicklung eines theoretischen Modells .....	31
<b>3. Sekundäre Herkunftseffekte beim Hochschulzugang – der Forschungsstand .....</b>	<b>37</b>
<b>4. Forschungsfragen und Hypothesen .....</b>	<b>48</b>
<b>5. Daten und Methoden .....</b>	<b>54</b>
5.1 Anlage des Nationalen Bildungspanels (NEPS).....	54
5.2 Untersuchungsstichprobe .....	64
5.3 Umgang mit fehlenden Werten.....	64
5.4 Operationalisierung .....	67
5.5 Multivariate Methoden .....	76
<b>6. Empirische Analysen.....</b>	<b>77</b>
6.1 Studienintention.....	80
6.2 Soziale Herkunft .....	80
6.3 Institutionelle Rahmenbedingungen .....	83

6.4 Individuelle Merkmale .....	87
6.5 Gesamtmodell der Bildungsentscheidung .....	91
6.6 Werterwartungstheorie .....	93
6.7 Gesamtmodell der Bildungsentscheidung unter Berücksichtigung der Werterwartungstheorie .....	96
<b>7. Zusammenfassung und Diskussion .....</b>	<b>99</b>
7.1 Beantwortung der Forschungsfragen.....	99
7.2 Erklärung von sekundären Herkunftseffekten mit Hilfe der Rational-Choice-Theorie .....	106
7.3 Diskussion der Ergebnisse.....	107
7.4 Forschungsdesiderate .....	108
<b>8. Verzeichnisse.....</b>	<b>110</b>
8.1 Literaturverzeichnis .....	110
8.2 Abbildungsverzeichnis .....	120
8.3 Tabellenverzeichnis .....	121
<b>9. Anhang.....</b>	<b>124</b>

## 1. Einleitung

Bildungserfolg hängt in Deutschland nach wie vor mit der sozialen Herkunft zusammen (Berkemeyer, Bos, Hermstein, Abendroth & Semper, 2017). So erweisen sich Bildungschancen von Personen aus sozial weniger privilegierten Familien als erheblich geringer als die Bildungschancen von Personen aus sozial privilegierteren Familien.

Langfristig angelegte Studien der soziologischen Bildungsforschung konnten zeigen, dass Zusammenhänge zwischen der sozialen Herkunft und Bildungschancen trotz Bildungsexpansion und zahlreicher Reformen im Bildungssystem in den letzten Jahrzehnten in relativ unveränderter Weise kontinuierlich wirksam geblieben sind (z. B. Becker, 2003; Hadjar & Becker, 2017). Insofern ist „die Hartnäckigkeit des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungsentscheidungen der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland erklärungsbedürftig“ (Blossfeld, Blossfeld & Blossfeld, 2019).

### 1.1 Primäre und sekundäre Herkunftseffekte

Boudon (1974) trifft eine Unterscheidung in primäre Herkunftseffekte und sekundäre Herkunftseffekte. Primäre Herkunftseffekte schlagen sich in den Schulleistungen nieder, während sekundäre Herkunftseffekte Bildungsentscheidungen beeinflussen. Der Annahme zufolge erbringen Personen aus niedrigeren sozialen Schichten also nicht nur geringere schulische Leistungen, sondern treffen auch bei gleichem schulischem Leistungsniveau Bildungsentscheidungen in Abhängigkeit ihrer sozialen Herkunft. Insbesondere diese an Übergängen im Bildungssystem auftretenden sekundären Herkunftseffekte führen zu einer systematischen Benachteiligung von Personen aus sozial weniger privilegierten Familien (Ehmke & Jude, 2010). Während der Übergang in die Sekundarstufe I (vgl. z. B. Stubbe, Bos & Schurig, 2017) sowie der Übergang in die Sekundarstufe II (vgl. z. B. Lorenz, 2017) bereits vergleichsweise umfassend untersucht wurden, gibt es wenige Studien, die den Übergang an die Hochschule in den Blick nehmen.

Da der Fokus dieser Arbeit auf sekundären Herkunftseffekten beim Übergang an die Hochschule liegt, werden in Kapitel 2 ausführlich die theoretischen Überlegungen



zur Erklärung von sekundären Herkunftseffekten thematisiert und in Kapitel 3 der Forschungsstand zu sekundären Herkunftseffekten beim Hochschulzugang zusammengetragen.

## **1.2 Zentrale *Gatekeeper* der Studienentscheidung**

Der Übergang an die Hochschule ist (wie auch frühere Bildungsübergänge) von einer Reihe von Einflussfaktoren abhängig. Es lassen sich drei zentrale *Gatekeeper* unterscheiden (Pasternack, 2019). Neben einem ganz offensichtlichen und gesellschaftlich weitgehend anerkannten Einflussfaktor, nämlich den formalen Bildungsabschlüssen, lassen sich zwei unveränderliche Personenmerkmale identifizieren, die im Kontext der Erforschung des Zugangs zur Hochschulbildung eine zentrale Rolle spielen: Das Geschlecht und die soziale Herkunft.

### *Formale Bildungsabschlüsse*

Die Entkopplung von Schulabschlüssen und Schulformen gehört zu den wesentlichen Entwicklungen aller Bundesländer und umfasst sowohl den allgemeinbildenden als auch den beruflichen Teil des Schulsystems (Bellenberg, Hovestadt & Klemm, 2004). So stellen Baumert, Trautwein und Artelt (2003, S. 315) Folgendes fest: „Wenn man an einem gegliederten Schulsystem festhält, liegt in der Öffnung des Systems wahrscheinlich ein wichtiges Modernisierungspotenzial“. Nicht nur Haupt- und mittlere Schulabschlüsse sind über viele parallele Wege zu erreichen, sondern auch die höchsten Schulabschlüsse. Innerhalb des deutschen Schulsystems kann die allgemeine Hochschulreife prinzipiell von jeder Schulform aus erreicht werden. Bellenberg et al. (2004) fragen in diesem Zusammenhang: „Wurden also trotz gegliederter Schulstruktur nicht gleiche, aber gleichwertige Bildungswege und Abschlüsse realisiert? Hat sich die Modernisierung gegen die Beharrlichkeit einer überkommenen Schulstruktur hinterrücks durchgesetzt und die Schulstrukturfrage damit auf ‚kaltem Weg‘ geklärt?“ (S. 125) und kommen zu folgender Einschätzung:

Für die Beantwortung dieser Frage ist entscheidend, ob es sich bei den Öffnungen um Bildungswege und um Abschlüsse handelt, die tatsächlich gleichwertig sind. Im Folgenden werden unter verschiedenen Aspekten Ungleichwertigkeiten verdeutlicht. Die Ungleichwertigkeit der Bildungswege bezieht sich auf den erforderlichen Zeitaufwand der Schüler sowie die differenziellen Schulumilieus; die Ungleichwertigkeit der Abschlüsse bezieht sich auf die mit den Abschlüssen erreichten Kompetenzen, die Berechtigungen sowie die Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen. (Bellenberg et al., 2004, S. 125)

Dass eine Entkopplung von Schulabschlüssen und Schulformen theoretisch zu einer Ausweitung der Offenheit des deutschen Schulsystems beigetragen hat, muss vor dem Hintergrund der von Bellenberg et al. (2004) benannten Ungleichwertigkeiten interpretiert werden. Im Kontext einer Auseinandersetzung mit sozialen Disparitäten des Hochschulzugangs müssen besonders die differenziellen Schulumilieus bedacht werden. So trägt das anregungsreichere Lern- und Entwicklungsmilieu von Gymnasien gegenüber anderen Schulformen zu einer höheren Chance bei, das Abitur zu erreichen und in Folge studienberechtigt zu sein (Baumert, Stanat & Watermann, 2006).

### *Schulnoten*

Neben der formalen Hochschulzugangsberechtigung an sich, müssen auch die Noten bedacht werden, denn Kompetenzen bzw. deren Rückmeldung über leistungsbezogene Informationen sind ein zentraler Prädiktor für Studienentscheidungen sowie der erfolgreichen Bewältigung von Studienanforderungen (Heine & Quast, 2009). Zudem ist für zahlreiche Studiengänge ein bestimmter Notendurchschnitt eine Zugangsvoraussetzung. Zu berücksichtigen ist auch, dass Noten nicht nur an sich ein zentrales Selektionskriterium im Bildungssystem und insbesondere an Bildungsübergängen darstellen, sondern zusätzlich noch in einer weiteren Weise zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beitragen können. Untersuchungen konnten nämlich zeigen, dass auch unter Kontrolle der schulischen Leistungen ein Zusammenhang zwischen Noten und der sozialen Herkunft von Schülerinnen und Schülern besteht (z. B. Stubbe & Bos, 2008).

### *Geschlecht*

Hinsichtlich des Geschlechts konnten Studien für einen langen Zeitraum zeigen, dass Frauen mit gleich guten oder sogar besseren Abiturnoten seltener studierten als Männer (Cortina, Baumert, Leschinsky, Mayer & Trommer, 2008). Der Einfluss des Geschlechts auf die Aufnahme eines Hochschulstudiums hat sich allerdings mittlerweile relativiert und männliche und weibliche Hochschulzugangsberechtigte entscheiden sich mit derselben Sicherheit für die Aufnahme eines Hochschulstudiums (Ramm, Multrus, Bargel & Schmidt, 2014).

### *Soziale Herkunft*

Wenngleich sich die allgemeine Bildungssituation in der Bundesrepublik Deutschland innerhalb der letzten Jahrzehnte erheblich verändert hat und Geschlechterdisparitäten des Hochschulzugangs nicht mehr bestehen, hat die soziale Herkunft weiterhin eine exkludierende Bedeutung hinsichtlich des Zugangs zur Hochschulbildung. Hochschulzugangsberechtigte aus sozial weniger privilegierten Familien haben eine größere soziale Distanz zum Hochschulstudium und nehmen seltener ein Studium auf (Ramm et al., 2014; Middendorff et al., 2017). Die vorliegenden Untersuchungen zum Hochschulübergang legen nahe, dass die soziale Selektion an diesem Übergang sogar noch ausgeprägter ist als an den früheren Bildungsübergängen (z. B. Lörz & Schindler, 2011). Im Fokus dieser Untersuchungen steht in der Regel die Frage, inwieweit die Wahrscheinlichkeit eines Übergangs an die Hochschule nach sozioökonomischem Status oder sozialer Klassenzugehörigkeit variiert. Besonders hervorzuheben ist der in diesen Untersuchungen gefundene Effekt, den die soziale Herkunft jenseits der schulischen Leistungen hat. Denn auch unter Kontrolle der schulischen Leistungen ist ein höherer sozialer Status verbunden mit einer höheren Wahrscheinlichkeit einer Entscheidung für ein Studium (z. B. Watermann & Maaz, 2010). Watermann, Daniel und Maaz (2014, S. 235) kommentieren diese Befunde folgendermaßen: „Wenngleich derartige Befundmuster sozialer Ungleichheit an früheren Übergängen im Bildungsverlauf gut dokumentiert sind, ist die Konsistenz der Befundlage an dieser

relativ späten Gelenkstelle im Bildungsverlauf durchaus bemerkenswert“. Das Bemerkenswerte ist, dass die meisten Studien die Übergänge an die Hochschule nämlich nach dem Transitionsmodell von Mare (1980) analysiert haben, weshalb die Population der Hochschulzugangsberechtigten untersucht wurde. Das bedeutet, die untersuchten Personen hatten bereits alle vorherigen Selektionsstufen des Bildungssystems erfolgreich bewältigt. Mare (1980) zufolge sollte die Selektivität des Hochschulzugangs mit sich bringen, dass bereits jeder vorangegangene Bildungsübergang die Effekte der sozialen Herkunft reduziert hat. Dafür kann in zweierlei Hinsicht argumentiert werden: Erstens nehmen Leistungsunterschiede zwischen unterschiedlichen Herkunftsgruppen im Bildungsverlauf ab, sodass sie am Übergang an die Hochschule nicht mehr diskriminieren (Watermann et al., 2014). Zweitens gleichen sich Bewertungen und Erwartungen entscheidungsrelevanter Faktoren ebenfalls im Bildungsverlauf zwischen unterschiedlichen Herkunftsgruppen an (Schindler & Reimer, 2010).

In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass sich Personen unterschiedlicher sozialer Herkunft nicht nur in der Entscheidung pro oder contra Aufnahme eines Studiums unterscheiden, sondern auch gewisse Unterschiede bestehen, wenn die Entscheidung für die Aufnahme eines Studiums tatsächlich getroffen wird. Diese Unterschiede betreffen die Wahl der Hochschulart, des Studienfaches und des Studienortes (Pasternack, 2019). So studieren Personen aus sozial weniger privilegierten Familien eher an Fachhochschulen als an Universitäten (Cortina et al., 2008), entscheiden sich seltener für Fachrichtungen, die zu den klassischen Professionen (wie Jurisprudenz oder Medizin) führen, und wählen häufiger nahegelegene Hochschulen aus (Lörz, 2008).

### *Migrationshintergrund*

Da neben dem Geschlecht und der sozialen Herkunft in der empirischen Forschung zu Bildungsungleichheit üblicherweise der Migrationshintergrund als weiteres unveränderliches Personenmerkmal fokussiert wird, wird er auch in dieser Arbeit berücksichtigt.

Auch der Migrationshintergrund weist den Ergebnissen von Schulleistungsstudien zufolge einen Zusammenhang mit schulischen Kompetenzen auf (z. B. Wendt, Schwippert & Stubbe, 2016; Wendt & Schwippert, 2017). Operationalisiert wird ein Migrationshintergrund häufig mit Hilfe von Angaben zum familiären Sprachgebrauch oder zum Geburtsland der Eltern (und eventuell Großeltern). Der Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und schulischen Leistungen ist in Deutschland im internationalen Vergleich relativ hoch (vgl. z. B. Wendt et al., 2016; Wendt & Schwippert, 2017). Personen mit Migrationshintergrund stammen häufiger als Personen ohne Migrationshintergrund aus Familien mit geringerem sozialem Status und es stellt sich die Frage, was diese ungünstigere soziale Herkunft für die Bildungsentscheidungen von Personen mit Migrationshintergrund bedeutet. Eine ungünstigere soziale Herkunft in Hinblick auf die Bildungsabschlüsse der Eltern führt bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (bei gleichen schulischen Voraussetzungen) nicht dazu, dass sie sich häufiger für betriebliche Ausbildungen entscheiden, obwohl dies bei Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund der Fall ist (Beicht & Granato, 2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund neigen stattdessen eher zum Besuch der Fachoberschule und zu schulischen Bildungsgängen (Beicht & Granato, 2011). Bezogen auf den Zugang zur Hochschule berichtet Becker (2011), dass Eltern mit Migrationshintergrund auch bei ungünstigen Schul- und Berufsabschlüssen stärkere Bildungsaspirationen für ihre Kinder haben und stärker an einem Hochschulstudium als an einer Berufsausbildung orientiert sind.

### **1.3 Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebote an der Schnittstelle Schule-Hochschule**

Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebote bilden einen Schwerpunkt der Projekte des *Qualitätspaktes Lehre*, der seit 2011 von Bund und Ländern gefördert wird (Banscherus, 2019). Derartige Angebote sollen aus hochschulpolitischer Sicht einen Beitrag zum erfolgreichen Start ins Studium und perspektivisch zum erfolgreichen Abschluss des Studiums leisten (Schubarth & Mauermeister, 2017). Da sich rund ein Viertel aller Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Schulzeit schlecht über Studien- und Ausbildungsmöglichkeiten informiert fühlen, wurden in den letzten Jahren Projekte

und Initiativen etabliert, die niedrigschwellige Informations- und Beratungsangebote an Schulen und Unterstützungsangebote in der Studieneingangsphase miteinander verzahnen (Banscherus, 2019). Für die meisten Schülerinnen und Schüler sind die Eltern die wichtigste Unterstützung in Fragen der Berufs- und Studienwahl (Heine, Spangenberg & Willich, 2007). Schülerinnen und Schüler nutzen ausbildungs- und berufsbezogene Erfahrungen ihrer Eltern als „Folie, vor der sie ihre eigenen Ziele und Erwartungen reflektieren“ (Kracke, Hany, Driesel-Lange und Schindler, 2013, S. 164). Bezogen auf die Option eines Hochschulstudiums haben Schülerinnen und Schüler, deren Eltern selbst ein Studium absolviert haben, wesentlich mehr Gelegenheiten über die Anforderungen eines Studiums zu reflektieren als Schülerinnen und Schüler, deren Eltern selbst kein Studium absolviert haben. Demnach sind Schülerinnen und Schüler, deren Eltern kein Studium absolviert haben, selbst bei guten schulischen Leistungen häufiger unsicher, ob sie die Anforderungen eines Studiums bewältigen können. Ein Beispiel für ein Projekt zur Kompensation fehlender Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner sowie Unterstützerinnen und Unterstützer im persönlichen Umfeld ist die *Initiative Arbeiterkind.de*, zu deren Aktivitäten

Informationsveranstaltungen vor Studienbeginn, informelle Beratungsangebote wie „Stammtische“ oder eine Telefonhotline gehören. In der Studieneingangsphase kommt teilweise auch die Vermittlung von Mentorinnen und Mentoren hinzu. Zielgruppe sind in erster Linie Schülerinnen und Schüler mit einem nichtakademischen Bildungshintergrund. Von diesem ‚Peer-Learning-Ansatz‘ wird ein niedrigschwelliger Kontakt erwartet, der sich in einem eher als formal erlebten Setting bspw. in Beratungseinrichtungen an Hochschulen häufig nicht realisieren lässt. (Banscherus, 2019, S. 108f)

Die Evaluation der Initiative zeigt, dass ein Beitrag zur Verbesserung der Studienorientierung von Schülerinnen und Schülern aus nichtakademischen Elternhäusern geleistet werden kann. Jedoch kommt das Evaluationsteam zur Einschätzung, dass eine langfristige Begleitung notwendig ist, wenn man Einstellungen nachhaltig beeinflussen und zur Aufnahme eines Studiums motivieren möchte (Daniel, Döring, Maaz & Watermann, 2015).

An der Westfälischen Hochschule in Gelsenkirchen wurde nach jahrelanger Entwicklungs- und Erprobungsarbeit ein im Hochschulbereich der Bundesrepublik Deutschland einzigartiges *Talentscouting* etabliert, welches einen aufsuchenden, individuellen und langfristigen Ansatz verfolgt (Kottmann, 2019).

Talentscouts begleiten Talente dabei, berufliche Interessen, Potenziale, Träume und Ziele zu entdecken und weiterzuentwickeln. Die Beratung des Talentscouts ist ergebnisoffen. Erst im individuellen Beratungsprozess stellt sich heraus, ob ein (duales) Studium oder eine Berufsausbildung angestrebt wird und ob externe Fachleute hinzugezogen werden. Welche Ausbildung, welches (duale) Studium und welche Hochschule angestrebt werden, entscheidet letztlich immer der Jugendliche selbst. (Kottmann, 2019, S. 205f)

Der Ansatz verfolgt das Ziel, Schülerinnen und Schüler, die „trotz z. T. schwieriger Rahmenbedingungen herausragende Leistungen im Lebenskontext erbringen“ (Kottmann, 2019, S. 206) über einen längeren Zeitraum zu begleiten und bei der Bewältigung von Problemen zu unterstützen. Es sollen (potenzielle) Studienanfängerinnen und Studienanfänger aus hochschulfernen Schichten angesprochen werden, die keine akademischen Erfahrungsträgerinnen und Erfahrungsträger in ihrem persönlichen Umfeld haben, aber über die Eignung für ein Studium verfügen (Yilmaz & Kottmann, 2013). „Mut machen, Visionen für die berufliche Zukunft entwickeln, Wege aufzeigen, hilfreiche Netzwerke schaffen und gemeinsam Barrieren überwinden“ (Kottmann, 2019, S. 206f) gehören ebenso in den Aufgabenbereich der Talentscouts, wie die Lehrerarbeit.

Nicht nur für die *Initiative Arbeiterkind.de* und das *Talentscouting*, sondern für die gesamte Bandbreite der Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebote an der Schnittstelle Schule-Hochschule lässt sich festhalten, dass sie das Ziel verfolgen, „die Studierenden auf dem Weg in und durch das Studium zu begleiten und zu unterstützen, sie also in die Lage zu versetzen, im bestehenden System zurechtzukommen“ (Hanft, Maschwitz & Hartmann-Bischoff, 2013, S. 113).

## 1.4 Ausgangsüberlegungen dieser Arbeit

Ausgangspunkt dieser Arbeit ist, dass die soziale Herkunft in Deutschland zu den wichtigsten Faktoren zählt, die Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern beeinflussen. So zeigt die empirische Bildungs- und Ungleichheitsforschung für sämtliche Übergänge im Bildungssystem eine enge Kopplung mit der sozialen Herkunft. Wenngleich der Übergang an die Hochschule im Vergleich zu den vorherigen Bildungsübergängen weniger erforscht ist, stellt er keine Ausnahme dar. Vielmehr deuten die Ergebnisse der bereits vorliegenden Untersuchungen sogar auf eine engere Kopplung hin.

Durch das Nationale Bildungspanel (NEPS) liegt eine Datenbasis vor, die Analysen zum Übergang von der Sekundarstufe II an die Hochschule ermöglicht. Die Daten des NEPS sind in der Lage „die auf die Instrumentierung, die Repräsentativität der Stichprobe sowie auf das längsschnittliche Forschungsdesign bezogenen Limitationen“ (Watermann et al., 2014, S. 244) der bereits vorliegenden Untersuchungen zu kompensieren. In der „Indikatorisierung handlungstheoretischer Modelle und der stetigen Optimierung entsprechender Befragungsinstrumente“ (Watermann et al., 2014, S. 244) liegen Vorzüge der bislang fortschrittlichsten Datengrundlage und mit seiner Instrumentierung kann das NEPS durch die „Verbindung aus Kompetenz- und Entscheidungssäule nochmals deutlich zur Steigerung der Datenqualität beitragen“ (Watermann et al., 2014, S. 256).

### *Aufbau der Arbeit*

Zu Beginn dieses einleitenden Kapitels wurden die Relevanz und die Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit im deutschen Bildungswesen mit Fokus auf den Hochschulzugang überblicksartig dargestellt, worauf exkursartig beispielhafte Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebote an der Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule vorgestellt wurden. Im Folgenden wird zum Abschluss dieses einleitenden Kapitels der Aufbau dieser Arbeit beschrieben.

Das zweite Kapitel beginnt mit einer Beschreibung der Genese von Bildungsentscheidungen in Anlehnung an die Theorie von Boudon (1974). Dazu



werden die soziologischen Entscheidungsmodelle von Erikson und Jonsson (1996), Breen und Goldthorpe (1997) und Esser (1999) herangezogen. Im Anschluss daran folgt eine Beschreibung des Mikro-Makro-Modells der soziologischen Erklärung nach Esser (1999), welches geeignet ist, um die gesellschaftliche Ebene in einem Modell zur Erklärung von Bildungsentscheidungen zu berücksichtigen. Als ein entscheidungsrelevanter Faktor auf der gesellschaftlichen Ebene gelten die Schulformen, welche daraufhin als differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus beschrieben werden, bevor der Umgang mit psychologischen Modellen zur Erklärung der Genese von Bildungsentscheidungen thematisiert wird. Zum Abschluss des zweiten Kapitels werden die thematisierten Komponenten in ein Modell zur Erklärung der Genese von Bildungsentscheidungen integriert, welches den theoretischen Rahmen der empirischen Analysen dieser Arbeit darstellt.

Im dritten Kapitel wird der Forschungsstand zu sekundären Herkunftseffekten beim Hochschulzugang thematisiert. In diesem Zusammenhang wird zunächst ein Überblick über die zentralen Studien gegeben, die es ermöglichen, empirische Analysen zu primären und sekundären Herkunftseffekten beim Hochschulzugang durchzuführen. Danach wird in diesem Kapitel auf die Arbeiten eingegangen, die die Wirkungsweise sekundärer Herkunftseffekt beim Hochschulzugang auf Basis soziologischer Entscheidungsmodelle untersucht haben.

Von den theoretischen Überlegungen und dem skizzierten Forschungsstand ausgehend werden im vierten Kapitel dieser Arbeit Forschungsfragen und Hypothesen konkretisiert.

Im fünften Kapitel wird zunächst die NEPS-Studie beschrieben, welche die Datenbasis für die empirischen Analysen zur Verfügung stellt. Es werden außerdem die verwendeten Daten und Variablen sowie die multivariaten Analysemethoden beschrieben.

Im Anschluss daran werden im sechsten Kapitel dieser Arbeit die Ergebnisse der empirischen Analysen vorgestellt.

Das siebente und letzte Kapitel dient einer Zusammenfassung der Ergebnisse dieser Arbeit und schließt mit einer Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund der Forschungsfragen und dem Verweis auf Forschungsdesiderate.

## 2. Theoretischer Hintergrund

### 2.1. Bildungsentscheidungen und Rational-Choice-Theorie

*Boudon*

In seiner Arbeit *Education, Opportunity, and Social Inequality* unterscheidet Boudon (1974) beim Einfluss der sozialen Herkunft auf Ungleichheiten in den Bildungschancen zwischen zwei unterschiedlich wirkenden Effekten, die er als primäre und sekundäre Herkunftseffekte bezeichnet.

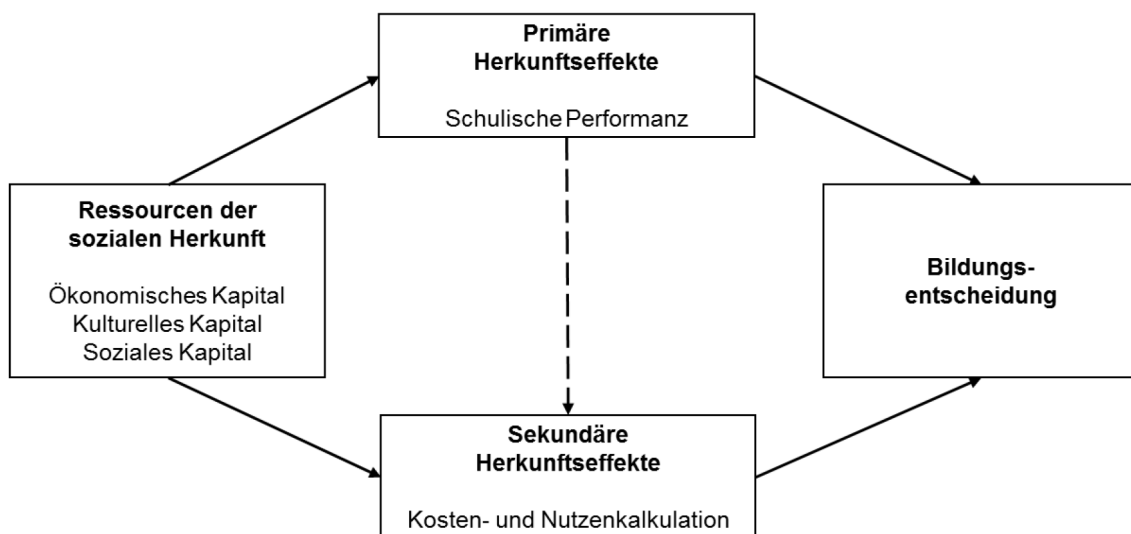
Unter primären Herkunftseffekten versteht er sozialschichtspezifisch variierende Einflüsse auf die Entwicklung von Leistungsfähigkeit und Kompetenz. Seiner Annahme zufolge lassen sich Leistungs- und Kompetenzvorsprünge von Personen aus höheren sozialen Schichten auf höheres kulturelles Kapital in der Familie zurückführen. Unterschiede im kulturellen Kapital der Familien äußern sich beispielsweise in der Sprachkultur, motivationalen Einstellungen und metakognitiven Kompetenzen und führen zu herkunftsbedingten Sozialisationseffekten mit höherer Leistungs- und Kompetenzförderlichkeit in bildungsnäheren Familien gegenüber bildungsferneren Familien. Da die beschriebenen Herkunftseffekte gemäß Boudon ausschließlich sozialschichtspezifische Leistungs- und Kompetenzunterschiede erklären können, Bildungserfolg aber mehr umfasst, beschreibt er als weitere Facette den sekundären Herkunftseffekt, der in anderer Weise in Abhängigkeit von der sozialen Position wirkt.

Mit sekundären Herkunftseffekten bezeichnet Boudon schichtspezifische Unterschiede in der Einschätzung von zur Verfügung stehenden Bildungsalternativen. Der Annahme zufolge variieren die Bewertungen der Bildungsalternativen zwischen den Sozialschichten anhand wahrgenommener Erträge und wahrgenommener Kosten und die Wahl eines Bildungsweges ist Konsequenz rationaler Entscheidungsprozesse. In Anlehnung an die *Social Position Theory* von Keller und Zavalloni (1964) geht Boudon davon aus, dass der Erwerb eines möglichst hohen Bildungsabschlusses für Familien aus höheren sozialen Schichten ein Mittel zum Statuserhalt beziehungsweise ein Mittel gegen den Statusverlust darstellt. Prestigeträchtigeren Bildungsalternativen wird von ihnen demnach ein höherer Ertrag beigemessen als von Familien mit niedrigerem

Status, da Letzteren zum Stuserhalt auch vergleichsweise niedrigere Bildungsabschlüsse dienlich sein können. Hinsichtlich der Kosten werden ebenfalls sozialschichtspezifische Unterschiede postuliert, da Angehörige höherer sozialer Schichten durch in ihrer Familie verfügbare ökonomische Ressourcen und eine kürzere Distanz zu höherer Bildung geringere Hindernisse wahrnehmen.

Zusammengefasst geht Boudon davon aus, dass Angehörige höherer sozialer Schichten gegenüber Angehörigen niedrigerer sozialer Schichten zum einen von sozialisationsbedingten Leistungs- und Kompetenzvorteilen profitieren (primärer Herkunftseffekt) und sich zum anderen bei vergleichbarem Leistungs- und Kompetenzniveau für höhere Bildungsalternativen entscheiden (sekundärer Herkunftseffekt) (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Vereinfachtes Modell zur Genese von Bildungsentscheidungen nach BOUDON



Quelle: Maaz, Hausen, McElvany & Baumert, 2006, Abbildung 1

*Erikson & Jonsson*

In Anlehnung an die sekundären Herkunftseffekte nach Boudon (1974) gehen Erikson und Jonsson (1996) von rationalen Bildungsentscheidungen aus, denen sozialschichtspezifische Abwägungsmuster der Nutzen und Kosten unterschiedlicher Bildungswege zugrunde liegen. Die Einflussfaktoren Nutzen und Kosten ergänzen sie um die Erfolgswahrscheinlichkeit, den Nutzen des jeweiligen Bildungsangebotes zu erhalten. Diese Weiterentwicklung der Annahmen Boudons wird von Erikson und Jonsson (1996) in ein formales Modell übersetzt. In diesem Modell bezeichnet B (*benefits*) den Nutzen, der durch die erfolgreiche Absolvierung des Bildungsweges erreicht werden kann. Die damit verbundenen Kosten werden durch C (*cost*) bezeichnet. Als P (*probability*) wird die Erfolgswahrscheinlichkeit des Absolvierens des Bildungsweges bezeichnet. Nutzen und Kosten werden in derselben nichtmonetären Einheit gemessen und stellen keine ökonomische, sondern eher eine psychologische Kategorie mit beliebiger Skala dar, obwohl sie durchaus an ökonomische Überlegungen geknüpft sind. Im Falle eines ausbleibenden Erfolges beim Absolvieren des Ausbildungsweges bleiben die Kosten unverändert, während der Nutzen auf null gesetzt werden kann. Für den als U (*utility*) bezeichneten Nettonutzen ergibt sich die folgende Gleichung:

$$U = (B - C)P - C(1 - P) \quad (1)$$

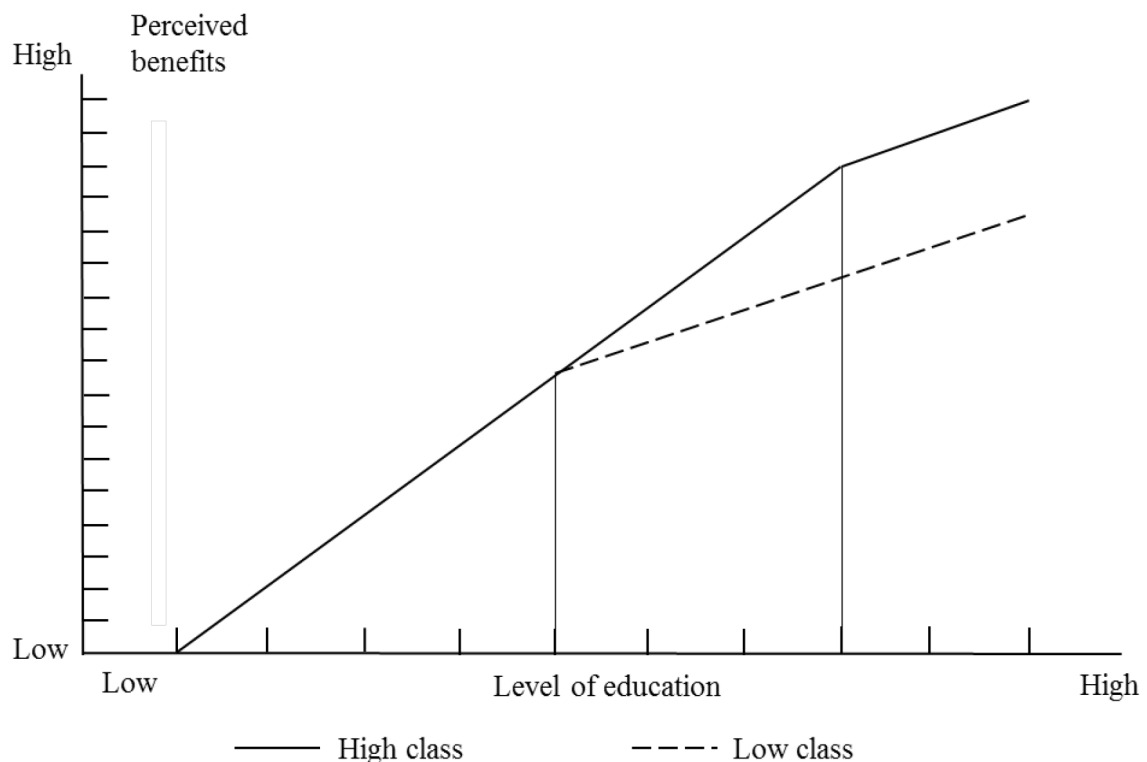
Die Gleichung kann folgendermaßen vereinfacht werden:

$$U = PB - C \quad (2)$$

Erikson und Jonsson (1996) stellen für die in ihrem Modell berücksichtigten Faktoren eine Reihe von Hypothesen zur Erklärungen schichtspezifischer Einschätzungen auf, die zu unterschiedlichem Entscheidungsverhalten und sozialen Disparitäten im Bildungserfolg führen. Sie gehen dabei von sich systematisch unterscheidenden Einschätzungen in B, C und P aus, die von der sozialen Herkunft abhängig sind.

Sie postulieren bezüglich des Nutzens (B), dass zunächst unabhängig von der sozialen Schicht alle einem höheren Bildungsweg für den Fall eines erfolgreichen Absolvierens einen höheren Nutzen beimessen. Mit Bezug auf Boudons (1974) Theorie nehmen Erikson und Jonsson (1996) an, dass das Motiv des Stuserhalts zu einer höheren Einschätzung eines hohen Bildungsabschlusses seitens privilegierter Schichten führt und sie höhere Bildungserträge durch Vermeidung eines Statusverlustes in der Familie erwarten. Diese Vermeidung des sozialen Abstiegs durch Personen aus privilegierten Schichten fällt der Annahme zufolge im Vergleich zur Absicht des sozialen Aufstiegs durch höhere Bildungsabschlüsse seitens Personen aus weniger privilegierten Schichten stärker ins Gewicht.

Abbildung 2: Stylized relation between level of education and perceived benefits for two social classes



Quelle: Erikson & Jonsson, 1996, Figure 1

Abbildung 2 veranschaulicht einen zunächst sozialschichtunabhängigen, (unterstellten) linearen Zusammenhang zwischen Bildungsabschüssen und ihrem wahrgenommenen Nutzen. Ab einem bestimmten Punkt unterscheiden sich die wahrgenommenen Bildungserträge in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft, wobei lediglich das Niveau der weiteren Steigung schichtspezifisch variiert. Demnach geht ein hoher Bildungsabschluss für alle sozialen Klassen mit einem hohen Nutzen einher, jedoch ist der Anstieg des wahrgenommenen Nutzens ab einem bestimmten Bildungsniveau umso geringer, je niedriger der soziale Status der Familie ist. Da Familien mit höherem Status den Stuserhalt sichern wollen, kommt hinzu, dass diese gleichzeitig den Bildungsabschlüssen, die den Stuserhalt eben nicht sichern können, geringere Bedeutung hinsichtlich der Bildungserträge beimessen.

Für den Faktor Kosten (C) gehen sozialschichtspezifische Unterschiede in der Bewertung auf Unterschiede im Besitz ökonomischen Kapitals zurück. So stellen für Familien aus höheren sozialen Schichten finanzielle Aufwendungen für zusätzliche Bildung aufgrund des höheren ökonomischen Kapitals eine geringere Belastung dar, wodurch sie die Kosten als niedriger wahrnehmen. Bildungsbezogene Investitionskosten werden in Familien mit vergleichsweise niedrigerem Einkommen überschätzt und Bildungsrenditen niedriger wahrgenommen.

Die tatsächliche und erwartete Wahrscheinlichkeit des erfolgreichen Absolvierens eines höheren Bildungsweges (P) ist umso höher, je höher der soziale Status der Familie ist. Dies kann hinsichtlich der tatsächlichen Wahrscheinlichkeit auf die besseren Möglichkeiten zur Unterstützung in schulischen Angelegenheiten zurückgeführt werden, über die Familien mit höherem sozialen Status verfügen. Diese besseren Möglichkeiten sind wiederum auf Kenntnisse zurückzuführen, die für den Bildungserfolg relevant sind, wie beispielsweise adäquateres Wissen über das Bildungssystem. Hinsichtlich der erwarteten Wahrscheinlichkeit kommen Unterschiede in Abhängigkeit von der sozialen Lage hinzu, indem in Familien aus niedrigeren sozialen Schichten die Anforderungen eines höheren Bildungsganges häufig überschätzt werden.

Erikson und Jonsson (1996) fassen die folgenden fünf Mechanismen sozialschichtabhängiger Bildungsentscheidungen zusammen:

1. Die schulischen Leistungen Angehöriger höherer sozialer Schichten fallen besser aus.
2. Die tatsächlichen Kosten für Bildung fallen für Angehörige niedriger sozialer Schichten höher aus. Dies betrifft insbesondere den Übergang ins tertiäre Bildungssystem.
3. Die tatsächliche Wahrscheinlichkeit einen höheren Bildungsweg erfolgreich zu absolvieren ist umso höher, je höher das Bildungsniveau der Eltern ist. Dies lässt sich auf bessere Möglichkeiten zur Unterstützung in schulischen Angelegenheiten sowie Wissen über das Bildungssystem zurückführen.
4. Bildungserträge werden von Personen aus höheren sozialen Schichten als bedeutsamer wahrgenommen, da die Motivation zur Vermeidung eines sozialen Abstiegs stärker ins Gewicht fällt als die Motivation zur Erreichung eines sozialen Aufstiegs.
5. Die erwartete Wahrscheinlichkeit, einen höheren Bildungsweg erfolgreich zu absolvieren, ist zu früheren Zeitpunkten im Bildungsverlauf umso niedriger, je niedriger der soziale Status der Familie ist.

Zur Frage, welchen Mechanismen in der Erklärung von schichtspezifischen Unterschieden die größte Bedeutung beigemessen werden kann, nehmen Erikson und Jonsson (1996) an, dass schichtspezifische Leistungsunterschiede in Bildungsverläufen relativ stabil sind, während die Bedeutung der anderen Mechanismen zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Bildungsverlauf folgendermaßen variieren:

1. Bei frühen Bildungsentscheidungen (z. B. dem Übergang nach der Grundschule) spielen die wahrgenommenen Erträge sowie die tatsächlichen und wahrgenommenen Wahrscheinlichkeiten des erfolgreichen Absolvierens eine wichtige Rolle.
2. Bei mittleren Bildungsentscheidungen (z. B. dem Übergang nach der Sekundarstufe I) sind die wahrgenommenen Erträge am bedeutsamsten, aber Kosten und Erfolgswahrscheinlichkeiten spielen ebenfalls eine Rolle.
3. Bei späteren Bildungsentscheidungen (z. B. dem Übergang ins tertiäre Bildungssystem) spielen Kosten die größte Rolle, aber wahrgenommene Erträge und Erfolgswahrscheinlichkeit sind ebenfalls von Bedeutung.

*Breen & Goldthorpe*

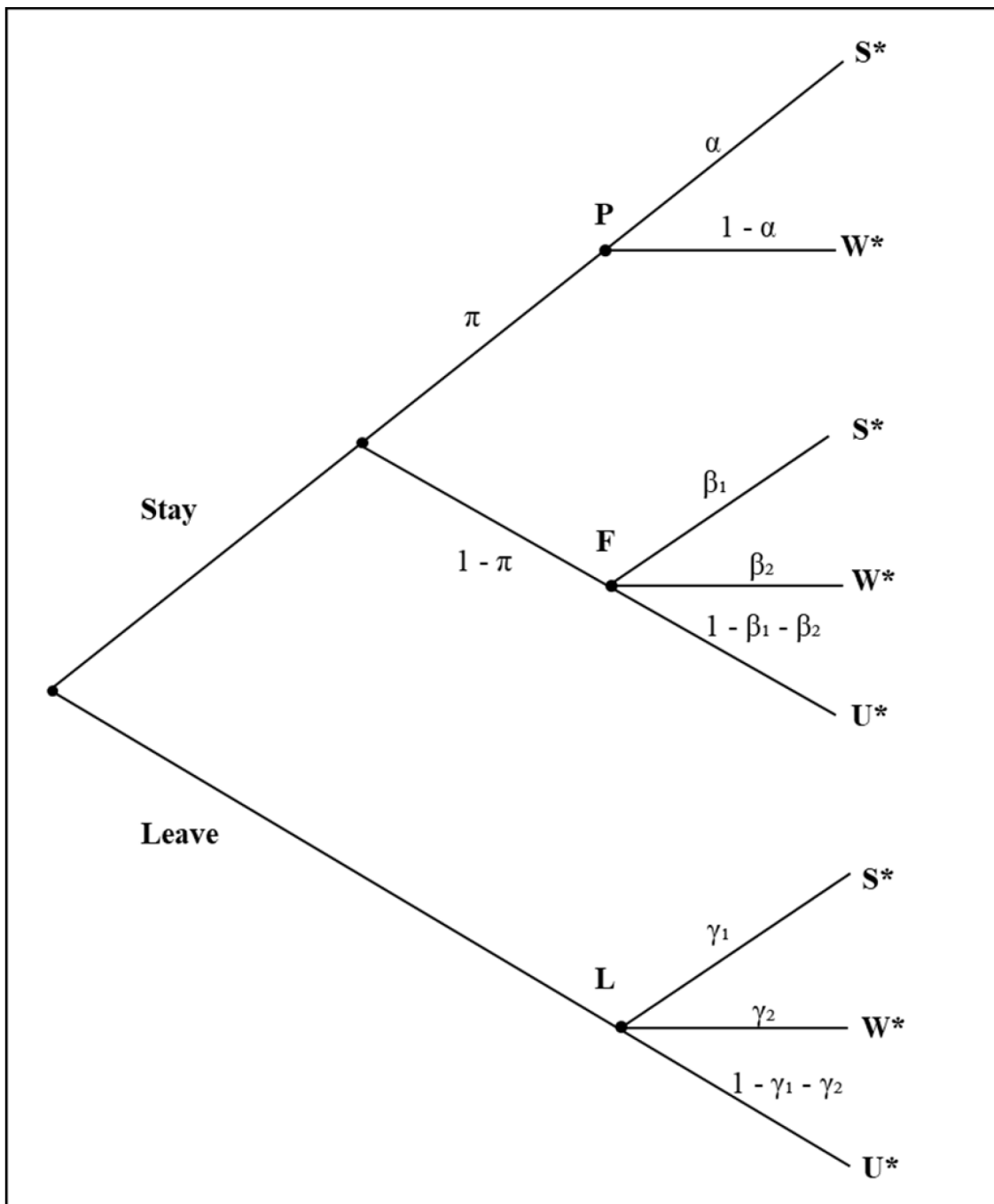
Auch Breen und Goldthorpe (1997) entwickeln ein Modell zur Erklärung von sozialen Disparitäten im Bildungserfolg, in dem sie von sozialschichtspezifischen Bildungsentscheidungen ausgehen. In ihrem Modell betonen sie die Sequenzialität von Entscheidungen im Bildungsverlauf und gehen davon aus, dass Personen in einer Bildungsentscheidungssituation zunächst zwischen den Optionen *Leave* (L) und *Stay* (S) wählen müssen. Entscheidet sich die Person für den Verbleib im Bildungssystem, so wird sie den Annahmen zufolge mit den beiden möglichen Ausgängen *Pass* (P) und *Fail* (F) konfrontiert. Somit ergeben sich drei mögliche Handlungsergebnisse:

1. Man verlässt das Bildungssystem.
2. Man bleibt im Bildungssystem und hat keinen Erfolg.
3. Man bleibt im Bildungssystem und hat Erfolg.

Am Ende dieser drei Handlungsergebnisse stehen unterschiedlich hohe Wahrscheinlichkeiten des Zugangs zu den drei hierarchisch geordneten Gruppen *Service Class* (S), *Working Class* (W) und *Underclass* (U) (vgl. Abbildung 3). Breen und Goldthorpe (1997) zufolge unterscheiden sich die Personen unterschiedlicher sozialer Schichten in zwei Hinsichten, die zu unterschiedlichem Entscheidungsverhalten führen. Zum einen gehen sie von Leistungsunterschieden aus, wobei Personen aus niedrigeren sozialen Schichten im Durchschnitt geringere Leistungen erbringen als Personen aus höheren sozialen Schichten. Zum anderen verfügen Personen aus niedrigeren sozialen Schichten über weniger Ressourcen, die eingesetzt werden können, um die durch Bildung entstehenden Kosten zu decken. Diese Unterschiede zwischen den sozialen Schichten führen zu unterschiedlichen Bildungsentscheidungen, obwohl die gleichen Mechanismen zugrunde liegen.



Abbildung 3: Single decision tree



Quelle: Breen & Goldthorpe, 1997, Figure 1

Breen und Goldthorpe (1997) führen sozialschichtspezifisches Entscheidungsverhalten auf die drei folgenden Faktoren zurück:

1. *Relative Risk Aversion*: Die Autoren gehen davon aus, dass in Familien der Wunsch besteht, in der nächsten Generation zumindest den sozialen Status zu erhalten oder aber einen höheren sozialen Status zu erreichen. Für Personen aus niedrigeren sozialen Schichten sind niedrigere Bildungsabschlüsse nötig, um zumindest den gleichen Status wie die Eltern zu erreichen. Demgegenüber müssen Personen aus höheren sozialen Schichten für den Stuserhalt höhere Bildungsabschlüsse erreichen, weshalb sie in Entscheidungssituationen eher den Verbleib im Bildungssystem wählen als Personen aus niedrigeren sozialen Schichten.
2. *Differences in Ability and Expectations of Success*: Geringere Leistungen von Personen aus niedrigeren sozialen Schichten führen dazu, dass sie häufiger nicht das Leistungsniveau erreichen, das für den Verbleib im Bildungssystem und somit für den Erwerb höherer Bildungsabschlüsse notwendig ist. Zusätzlich führen die geringeren erbrachten Leistungen zu geringeren Erwartungen, einen anschließenden höheren Bildungsabschluss erfolgreich erwerben zu können.
3. *Differences in Resources*: Familien aus höheren sozialen Schichten verfügen häufiger über Ressourcen, um die Kosten zu decken, die mit dem Verbleib im Bildungssystem zusammenhängen.

Diese Unterschiede zwischen den sozialen Schichten führen Breen und Goldthorpe (1997) zufolge zu unterschiedlichen Wahrscheinlichkeiten bestimmte Entscheidungen in Bildungsentscheidungssituationen zu treffen.

*Esser*

Mit seiner Werterwartungstheorie schließt Esser (1999) an die Überlegungen von Erikson und Jonsson (1996) an und geht ebenfalls von rational handelnden Akteuren und schichtspezifischen Bildungsgangentscheidungen aus. Esser (1999) zufolge muss an jeder Verzweigung im Bildungssystem eine Entscheidung über den weiteren Verlauf getroffen werden, wobei er vereinfachend von zwei Alternativen ausgeht. In seinem Beispiel geht er für die Entscheidung am Ende der vierten Jahrgangsstufe von den beiden Möglichkeiten auf die Hauptschule überzugehen ( $A_n$ ) und auf eine höhere Schulform überzugehen ( $A_b$ ) aus. Beide Alternativen gehen mit erwarteten Renditen

einher, welche er als  $U$  bezeichnet. Die Wahrscheinlichkeit, auf dem gewählten Weg erfolgreich zu sein, wird mit  $p$  bezeichnet. Die Kosten, die durch die Entscheidung für den höheren Weg anfallen können, werden als  $C$  bezeichnet. Anders als Erikson und Jonsson (1996) und in Anlehnung an Breen und Goldthorpe (1997) berücksichtigt Esser (1999) in seinem Modell die Komponente des Stuserhalts bzw. Statusverlustes. Er geht davon aus, dass der hohe Status der Eltern von den Kindern nur durch einen höheren Bildungsabschluss gehalten werden kann. Eine Entscheidung gegen einen höheren Bildungsabschluss würde demzufolge mit hoher Wahrscheinlichkeit einen Statusverlust nach sich ziehen. Diesen Statusverlust bezeichnet Esser als  $SV$  und die Wahrscheinlichkeit, dass dieser Statusverlust eintritt als  $c$ .

Wenn man sich für die Hauptschule entscheidet, entfallen die zusätzlichen Kosten ( $C$ ) sowie der höhere Nutzen ( $U$ ), der durch den höheren Bildungsabschluss hätte erreicht werden können. Im Falle eines hohen sozialen Status der Eltern droht durch diese Entscheidung ein Statusverlust ( $SV$ ) mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit ( $c$ ), sodass Folgendes für den erwarteten Nutzen ( $EU$ ) gilt:

$$EU(A_n) = c(-SV) \quad (3)$$

Entscheidet man sich hingegen für eine höhere Schulform als die Hauptschule, kann mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit ( $p$ ) ein sich daraus ergebender Nutzen ( $U$ ) erwartet werden. Auch im Falle dieser Entscheidung besteht eine gewisse Wahrscheinlichkeit ( $c$ ), dass ein Statusverlust ( $SV$ ) eintritt, zumal der angestrebte Abschluss womöglich nicht erreicht wird. Da der Statusverlust beim Nichterreichen des angestrebten Abschlusses allerdings nicht definitiv eintreten muss, bleibt eine Gegenwahrscheinlichkeit bestehen, sodass für den erwarteten Nutzen Folgendes gilt:

$$EU(A_b) = pU + (1 - p)c(-SV) - C \quad (4)$$

Zur Erklärung der zwischen den Sozialschichten variierenden Ausprägungen der Variablen formuliert Esser die sogenannten Brückenhypothesen. Diese folgen den Argumentationslinien von Erikson und Jonsson (1996) sowie Breen und Goldthorpe (1997) hinsichtlich sozialschichtspezifischer Präferenzen und Rahmenbedingungen. So

geht er beispielsweise davon aus, dass Personen aus Familien mit niedrigem sozialem Status geringere Bildungsabschlüsse benötigen als Personen aus Familien mit höherem sozialem Status, um einen Stuserhalt zu gewährleisten. Für Letztere ist zusätzliche Bildung eine notwendige Bedingung um einen Statusverlust abzuwenden. Auch Esser (1999) beschreibt sozialschichtspezifische Unterschiede in den erwarteten Wahrscheinlichkeiten, einen Bildungsabschluss erfolgreich erwerben zu können, als einen Grund für eine niedrigere Bereitschaft von Personen mit niedrigerem sozialem Status, in Bildung zu investieren. Die Entscheidung für eine höhere Schulform als die Hauptschule wird also getroffen, wenn gilt:

$$EU(A_b) > EU(A_n) \quad (5)$$

Wenn die Entscheidungsparameter eingesetzt werden, dann gilt demnach Folgendes:

$$pU + (1 - p)c(-SV) - C > c(-SV) \quad (6)$$

Durch Umformung erhält man:

$$pU - cSV + pcSV - C > -cSV \quad (7)$$

$$p(U + cSV) > C \quad (8)$$

$$U + cSV > C/p \quad (9)$$

Esser bezeichnet den linken Term der Ungleichung 9 als ‚Bildungsmotivation‘, da er die Renditen und den Stuserhalt umfasst. Den rechten Term bezeichnet er als ‚Investitionsrisiko‘. Er beschreibt, dass die durch Bildung entstehenden Kosten mit der Wahrscheinlichkeit gewichtet werden, mit der der angestrebte Bildungsabschluss erreicht wird.

Essers Modell zufolge sind also die höhere Bildungsmotivation von Personen aus Familien mit höherem sozialem Status sowie deren geringeres Investitionsrisiko Faktoren, die zur Erklärung von sekundären Herkunftseffekten herangezogen werden

können, obwohl der Nutzen ( $U$ ) sowie die Kosten ( $C$ ) nicht schichtspezifisch sind. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass Personen aus niedrigeren sozialen Schichten zum einen nicht von einem Statusverlust betroffen sein können und zum anderen eine niedrigere Wahrscheinlichkeit haben, einen höheren Bildungsabschluss erfolgreich zu erwerben. Letzteres führt er wiederum auf primäre Herkunftseffekte sowie auf Unterschiede hinsichtlich elterlicher Unterstützungsmöglichkeiten zugunsten von Personen mit höherem sozialem Status zurück. Essers Ausführung, dass nur die Mittelschicht von einem Statusverlust betroffen sein könne, resultiert in einem schichtspezifischen Unterschied der Ungleichung 9. Für Personen aus der Unterschicht sieht sie folgendermaßen aus:

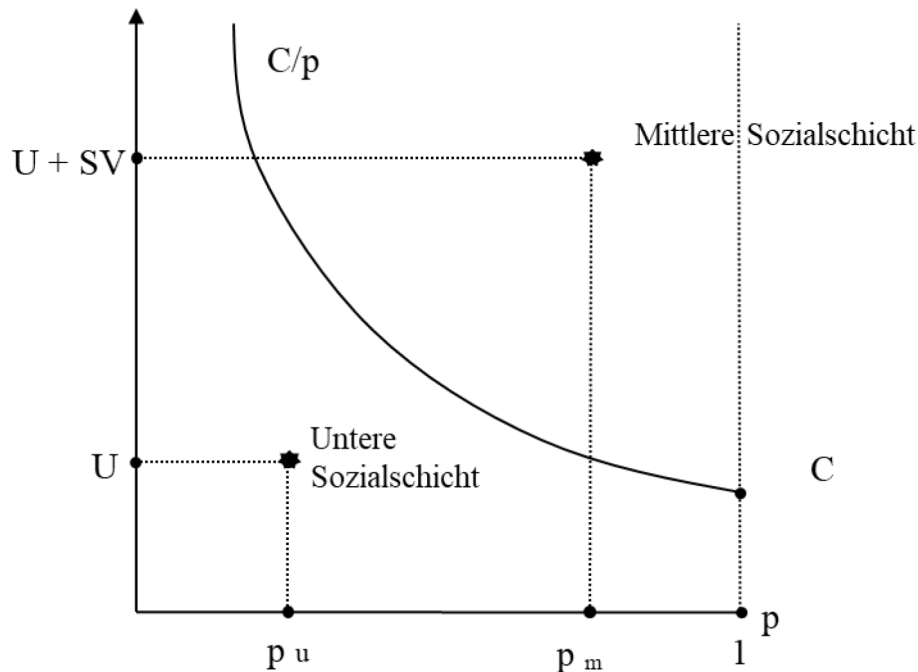
$$U > C/p \quad (10)$$

In einem Vergleich der Unterschicht und der Mittelschicht beschreibt Esser aber nicht nur, dass ein Statusverlust für Personen aus der Unterschicht unmöglich sei, sondern auch, dass ein Statusverlust bei Personen aus der Mittelschicht bei Verzicht auf den Erwerb eines höheren Bildungsabschlusses mit Sicherheit eintreten werde, weshalb in diesem Fall  $c$  (die Wahrscheinlichkeit eines Statusverlustes) 1 ist, woraus sich die folgende Ungleichung ergibt:

$$U + SV > C/p \quad (11)$$

Es ergeben sich also bei gleich hohen Renditen aus Bildung sowie gleich hohen Kosten für Bildung sozialschichtspezifische Bildungsentscheidungen. Die Bildungsmotivation in der Mittelschicht liegt also durch die Bestrebung einen Statusverlust zu vermeiden über der Bildungsmotivation der Unterschicht.

Abbildung 4: Die Entscheidungssituation beim Bildungsverhalten in den unteren und den mittleren sozialen Schichten



Quelle: Esser, 1999, Abb. 7.1, modifiziert

In Abbildung 4 wird deutlich, wie sich Entscheidungssituationen beim Bildungsverhalten für Angehörige der unteren Sozialschicht und Angehörige der mittleren Sozialschicht unterscheiden. Durch das Stuserhaltmotiv weisen Angehörige der mittleren Sozialschicht eine höhere Bildungsmotivation auf, wodurch sie früher bereit sind, einen höheren Bildungsabschluss anzustreben. Gleichzeitig weisen Angehörige der mittleren Sozialschicht eine höhere Erfolgswahrscheinlichkeit auf, was ebenfalls dazu beiträgt, dass sie sich früher dafür entscheiden, einen höheren Bildungsabschluss anzustreben.

*Zwischenfazit*

Die vorgestellten Theorien zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Ungleichheiten in Bildungsentscheidungen deutlich von Effekten der sozialen Herkunft geprägt sind. Neben primären Herkunftseffekten, also Leistungsvorsprüngen von Personen aus bildungsnahen Familien, liegen sekundäre Herkunftseffekte vor. Das bedeutet, dass auch unter Kontrolle dieser Leistungsunterschiede Bildungsverlaufsentscheidung in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft getroffen werden. So werden unter anderem Bildungsrenditen unterschiedlich bewertet, zumal Personen aus Familien mit niedrigerem sozialem Status durch den Verzicht auf höhere Bildungsabschlüsse kein sozialer Abstieg drohen kann. Darüber hinaus werden die Kosten, die durch höhere Bildung entstehen können, von Personen aus Familien mit niedrigerem sozialem Status höher eingeschätzt, da es ihnen schwerer fällt, die nötigen Ressourcen aufzuwenden. Die zentralen Argumentationslinien der vorgestellten Theorien weisen allerdings auch Uneinigkeiten auf. So sind bei Boudon (1974) die wahrgenommenen Bildungserträge das zentrale Kriterium von Bildungsentscheidungen. Die erwartete Erfolgswahrscheinlichkeit dient dabei als Bewertungsgrundlage der Erträge. Erikson und Jonsson (1996) und Esser (1999) messen der erwarteten Erfolgswahrscheinlichkeit einen anderen Stellenwert bei. Sie gehen nämlich davon aus, dass die Kosten, die zum Erreichen der Bildungserträge aufgewendet werden müssen, in Abhängigkeit von der erwarteten Erfolgswahrscheinlichkeit eingeschätzt werden, wobei die Kosten umso höher ausfallen, je niedriger die Erfolgswahrscheinlichkeit ist. Dieses von Esser als ‚Investitionsrisiko‘ bezeichnete Risiko kann die Kosten bei entsprechend geringer Erfolgswahrscheinlichkeit so hoch erscheinen lassen, dass sie selbst bei vergleichsweise hoher Bildungsmotivation zu einer Entscheidung gegen einen höheren Bildungsabschluss führen können, obwohl die Bildungserträge als sehr hoch eingeschätzt werden. Selbst wenn gleich stark ausgeprägte Bildungsaspirationen vorliegen, werden von Personen aus Familien mit niedrigerem sozialem Status die Bildungserträge geringer eingeschätzt, da bei ihnen den theoretischen Annahmen zufolge der zusätzliche Bildungsertrag ausbleibt, der sich aus dem Stuserhalt ergibt, sodass in Folge die Motivation geringer ausfällt. Nach Esser (1999) liegen sekundäre Herkunftseffekte also in zweifacher Weise vor. Denn es bestehen eben diese

Unterschiede in der Bildungsmotivation sowie die zuvor genannten Unterschiede im Investitionsrisiko, welche dazu führen, dass Personen aus Familien mit niedrigem sozialem Status ihre Erfolgswahrscheinlichkeit besonders hoch einschätzen müssen, um das Investitionsrisiko zu minimieren und die durch das fehlende Statuserhaltungsmotiv geringer ausfallende Bildungsmotivation zu kompensieren.

Die Werterwartungstheorie von Esser (1999) wird in der empirischen Bildungsforschung am häufigsten als theoretische Grundlage genutzt, um soziale Disparitäten in Bildungsentscheidungen auf allen Stufen des Bildungssystems zu erklären.

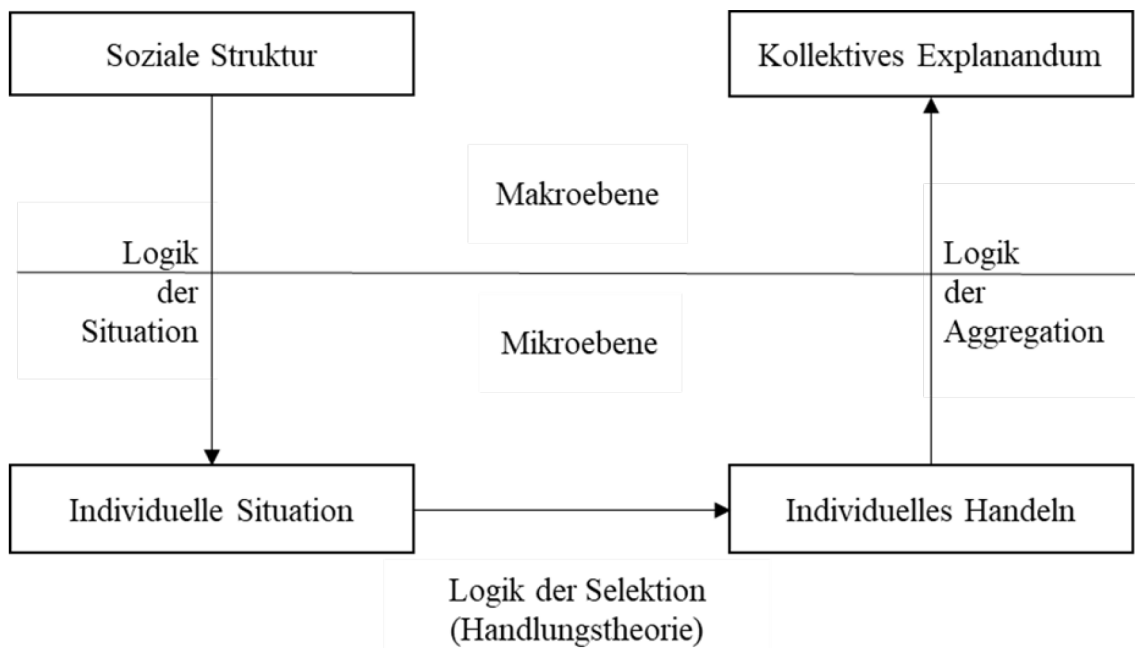
## 2.2 Strukturelle Rahmenbedingungen von Bildungsentscheidungen

Das Mikro-Makro-Modell der soziologischen Erklärung von Esser (1999) bietet sich an, um die gesellschaftliche Ebene in einem Modell zur Erklärung von Bildungsentscheidungen zu berücksichtigen. In Essers Erklärungsmodell können drei miteinander zusammenhängende Relationen identifiziert werden, die als „Logiken“ bezeichnet werden: Die *Logik der Situation*, die *Logik der Selektion* und die *Logik der Aggregation* (vgl. Abbildung 5). Mit Hilfe dieser drei Schritte können Phänomene auf der Makroebene über Prozesse erklärt werden, die auf der Mikroebene stattfinden und von der Makroebene bedingt werden.

Im ersten Schritt, der *Logik der Situation*, sind die Makroebene und die Mikroebene miteinander verknüpft. Dabei wird der sozialen Struktur zugeschrieben, Einfluss auf die individuelle Situation von Personen zu nehmen. Dies geschieht, indem sie die objektiven Gegebenheiten der Situation, wie beispielsweise institutionelle Rahmenbedingungen und Handlungsalternativen, bereitstellt und außerdem beeinflusst, über welche Ressourcen das Individuum verfügt. Diese jeweilige konkrete Situation wird von einem Akteur auf der Mikroebene individuell wahrgenommen und interpretiert. Esser spricht dabei auch von der *Definition der Situation* und geht davon aus, dass diese zwar subjektiv ist, aber den individuellen Interpretationen Einstellungen zugrunde liegen, die von Erfahrungen geprägt sind, die in der jeweiligen gesellschaftlichen Lage gemacht wurden.



Abbildung 5: Das Mikro-Makro-Modell der soziologischen Erklärung



Quelle: Hill, 2002, Abbildung 2, modifiziert durch Stubbe, 2009

Im zweiten Schritt, der *Logik der Selektion*, geht es um den Zusammenhang zwischen der individuellen Situation und dem individuellen Handeln. Konkret geht es um die individuelle Interpretation der Situation und ihrem Zusammenhang mit der Auswahl einer zur Wahl stehenden Handlungsalternative. Dem Mikro-Makro-Modell der soziologischen Erklärung zufolge bedarf es einer soziologischen Handlungstheorie um den Zusammenhang zu erklären. Als Rational-Choice-Theorie mit Berücksichtigung der Interpretation der Situation ist beispielsweise die Werterwartungstheorie nach Esser (1999) eine solche soziologische Handlungstheorie, die herangezogen werden kann, um Entscheidungsverhalten zu erklären.

Im dritten Schritt, der *Logik der Aggregation*, erfolgt abschließend der Übergang von der Mikroebene zurück auf die Makroebene. Dabei werden die Handlungsentscheidungen der einzelnen Individuen zusammengefasst und aus dem Ergebnis ein Phänomen auf der Makroebene abgeleitet.

Anhand des Mikro-Makro-Modells der soziologischen Erklärung können also mit den drei beschriebenen Schritten soziale Phänomene auf der Makroebene erklärt

werden. Jedoch wird an diesem Modell deutlich, dass für die Erklärung ein Zusammenwirken von Faktoren auf der Mikro- und Makroebene berücksichtigt werden muss.

### 2.3 Schulformen als differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus

„Wenn die Abschlüsse von den Schulformen entkoppelt werden, so bleiben die Bildungswege doch daran gebunden“ (Bellenberg et al., 2004, S. 127). So zeichnen sich die Schulformen durch unterschiedliche Entwicklungsmöglichkeiten aus, die sie ihren Schülerinnen und Schülern bieten, weshalb in diesem Zusammenhang die Rede von differenziellen Milieus ist. Konkret ist damit gemeint,

dass junge Menschen, *unabhängig von und zusätzlich zu* ihren unterschiedlichen persönlichen, intellektuellen, kulturellen, sozialen und ökonomischen Ressourcen je nach besuchter Schulform differentielle Entwicklungschancen erhalten, die schulmilieubedingt sind und sowohl durch den Verteilungsprozess als auch durch die institutionellen Arbeits- und Lernbedingungen und die schulformspezifischen pädagogisch-didaktischen Traditionen erzeugt werden. (Baumert et al., 2006, S. 99, Hervorhebung im Original)

Baumert et al. (2006) berichten davon, dass davon gleichermaßen die Leistungs- sowie die Persönlichkeitsentwicklung betroffen sind.

Wenn ein eigentlich ‚gymnasiales‘ Kind – was auch immer das sein mag – in der Hauptschule ‚landet‘, wird es dort bei der Entfaltung seiner Potentiale so ausgebremst, dass es den Anschluss an gymnasiale Klassen nur noch schwer findet. Mit jedem Tag, den es länger in dem seine Potentialentfaltung ausbremsenden Lernmilieu lernt, vergrößert sich sein Rückstand zu den Kindern und Jugendlichen, die in Realschulen oder Gymnasien lernen können. (Bellenberg et al., 2004, S. 130)

Bezogen auf die Bildungsabschlusserwartungen werden Schülerinnen und Schüler nicht nur von ihren erworbenen Kompetenzen geprägt, sondern auch von der Schulform, in der sie lernen (Bellenberg et al., 2004).

## 2.4 Psychologische Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen

Neben den zur Erklärung von Bildungsentscheidungen herangezogenen soziologischen Modellen gibt es psychologische Modelle, die herangezogen werden können.

### *Ajzen*

Ajzen (1991) entwickelte mit der Theorie des geplanten Verhaltens (*Theory of planned behavior*) ebenfalls ein Modell, das zur Erklärung von Bildungsentscheidungen genutzt werden kann. Wie die dazu herangezogenen soziologischen Erklärungsmodelle geht Ajzens Theorie von rational handelnden Akteuren aus. Den Handlungen liegen der Theorie zufolge subjektive Verhaltensintentionen zugrunde, die durch drei Einflussfaktoren bestimmt werden:

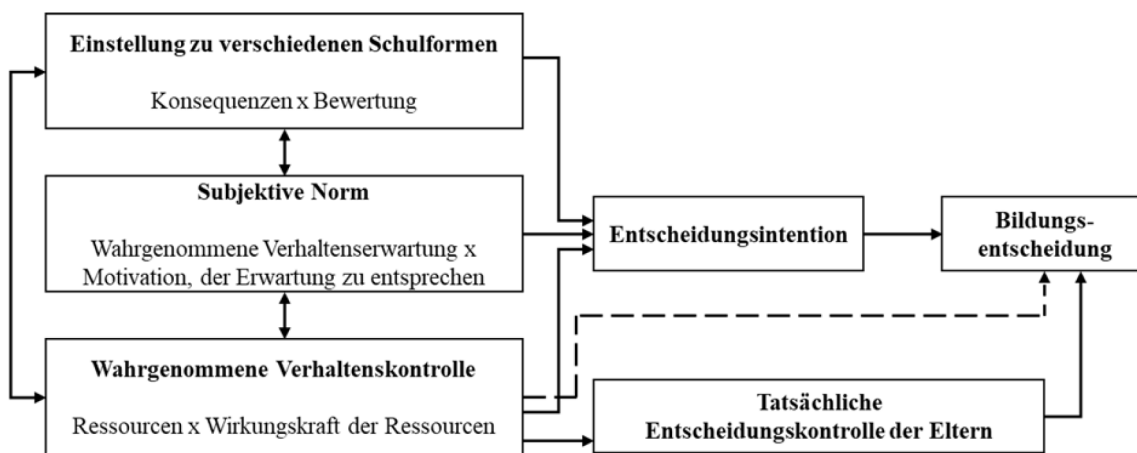
1. *Attitude towards the behavior*: Die Einstellung zum jeweiligen Verhalten wird determiniert durch die Konsequenzen, die das Individuum erwartet, sowie deren subjektive Bewertung.
2. *Subjective norm*: Die subjektive Norm richtet sich nach Annahmen über die Erwartungen der relevanten Bezugspersonen sowie der individuellen Motivation, diesen Erwartungen entsprechen zu wollen.
3. *Perceived behavioral control*: Die wahrgenommene Verhaltenskontrolle wird bestimmt durch die Annahme darüber, welche Faktoren erfüllt sein müssen, sowie die Bewertung, die Faktoren selbst zu erfüllen.

Anders als in den soziologischen Handlungstheorien, die zur Erklärung von Bildungsentscheidungen herangezogen werden, werden in Ajzens psychologischer Handlungstheorie nicht explizit die objektiven Rahmenbedingungen der Handlungssituation berücksichtigt. Im Gegensatz zu den Rational-Choice-Theorien zur Erklärung von Bildungsentscheidungen werden in der Theorie des geplanten Verhaltens

Hintergrundvariablen wie die soziale Herkunft und der sozioökonomische Status ebenfalls nicht explizit berücksichtigt.

Abbildung 6 zeigt eine Anpassung des Modells zur Erklärung von Bildungsentscheidungen, in diesem Fall für die Entscheidung am Ende der Grundschulzeit.

Abbildung 6: Vereinfachtes Modell der Genese von Bildungsentscheidungen nach den Grundannahmen der Theorie des geplanten Verhaltens von AJZEN



Quelle: Maaz et al., 2006, Abb. 4

### *Eccles*

Eccles (2005) hat ebenfalls ein psychologisches Modell entwickelt, das zur Erklärung von Bildungsentscheidungen genutzt werden kann. Mit ihrer Erwartungs-Wert-Theorie lässt sich das Verhalten von Menschen über den Wert der Konsequenzen einer Handlung sowie der erwarteten Wahrscheinlichkeit, dass diese Konsequenzen tatsächlich eintreten werden, erklären. Eine zentrale Stellung in der Theorie nimmt der subjektive Wert ein, den der Akteur einer Tätigkeit zuschreibt. Dieser *subjective task value* setzt sich aus vier Faktoren zusammen:

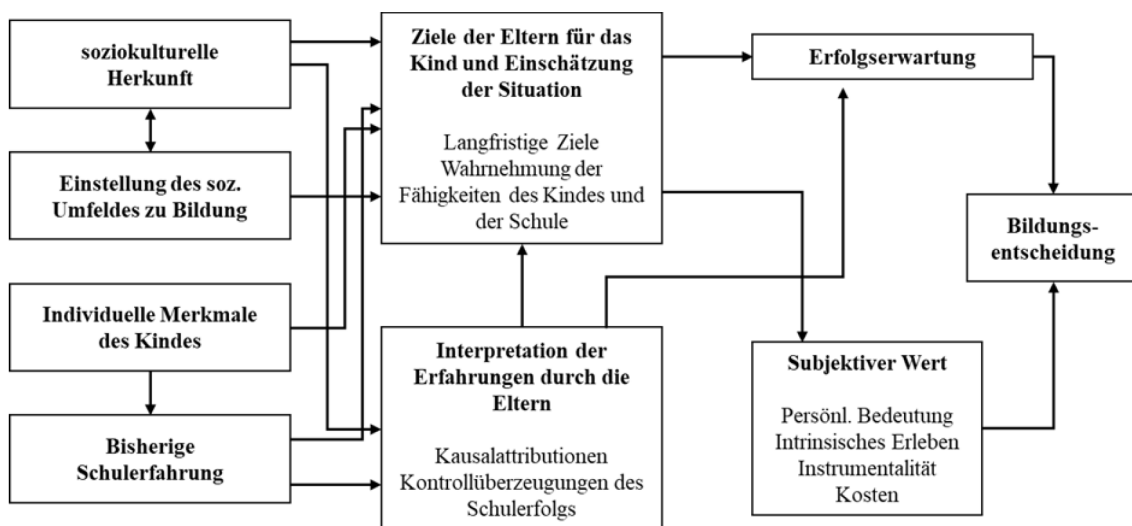
1. *Attainment value*: Die Wichtigkeit, die der Bewältigung einer Aufgabe beigemessen wird.

2. *Intrinsic value*: Das Vergnügen, das die Ausführung der jeweiligen Handlung dem Akteur bereitet.
3. *Utility value*: Die Nützlichkeit, die der Akteur der Tätigkeit für das Erreichen von (langfristigen) Zielen beimisst.
4. *Perceived cost*: Die Kosten, die der Akteur bei Ausführung der Tätigkeit in Kauf nehmen muss.

Die Ausprägungen dieser vier Komponenten werden durch verschiedene psychologische Komponenten (z. B. kompetenzbezogenen Selbstkonzepten) des Akteurs beeinflusst. Ähnlich wie in Ajzens Theorie des geplanten Verhaltens wird der sozialen Herkunft oder dem sozioökonomischen Status in der Erwartungs-Wert-Theorie von Eccles kein direkter Einfluss beigemessen. Stattdessen geht Eccles davon aus, dass der Einfluss indirekt über psychologische Eigenschaften des Akteurs vermittelt wird.

Abbildung 7 zeigt eine Anpassung des Erwartungs-Wert-Modells an die Bildungsentscheidung nach der Grundschulzeit.

Abbildung 7: Vereinfachtes Modell der Genese von Bildungsentscheidungen nach den Grundannahmen des erweiterten Wert-Erwartungs-Modells von ECCLES



Quelle: Maaz et al., 2006, Abb. 3

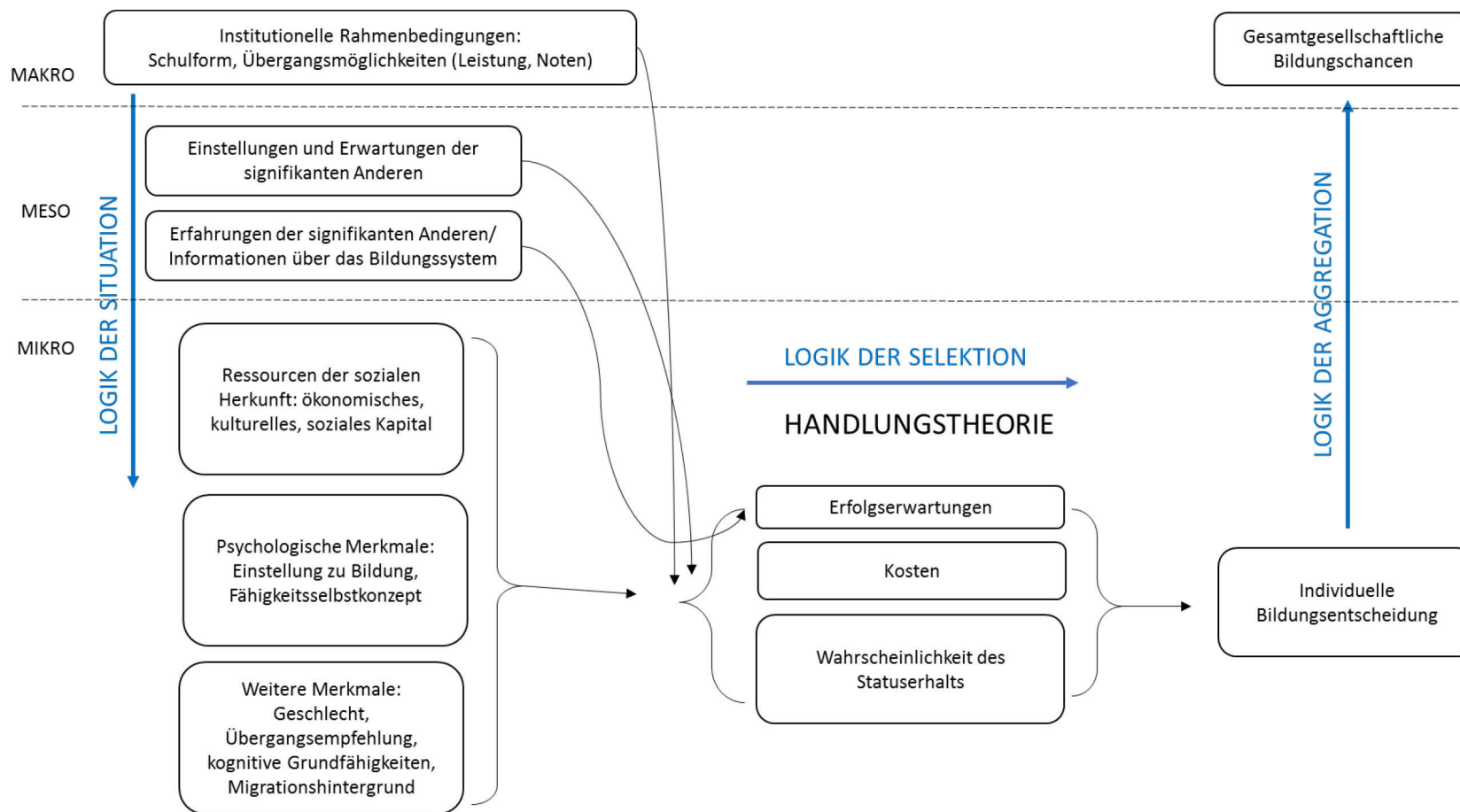
Die Bildungsentscheidung ergibt sich dabei maßgeblich aus dem Wert, der einer Handlungsalternative subjektiv beigemessen wird. Somit weist Eccles Modell in einem zentralen Aspekt Parallelen zu den soziologischen Rational-Choice-Theorien auf.

## **2.5 Entwicklung eines theoretischen Modells**

Die Werterwartungstheorie nach Esser (1999) wird in der empirischen Bildungsforschung am häufigsten als theoretische Grundlage genutzt, um soziale Disparitäten in Bildungsentscheidungen auf allen Stufen des Bildungssystems zu erklären. Auch in der vorliegenden Arbeit soll Essers Theorie als theoretische Basis dienen, sodass Vergleiche mit anderen Untersuchungen möglich sind. Ein weiteres Argument für die Auswahl dieser Theorie ist, dass die meisten soziologischen Handlungstheorien nicht gezielt für die Anwendung in der Analyse von Entscheidungssituationen im Bildungssystem konzipiert wurden, wohingegen Esser seine Theorie selbst für diesen Anwendungszweck angepasst hat.

Um die gesamtgesellschaftliche Ebene in ein Modell zur Erklärung von Bildungsentscheidungen zu integrieren, hat Lorenz (2017) Essers Mikro-Makro-Modell der soziologischen Erklärung erweitert (vgl. Abbildung 8). Mit Hilfe ihres Modells ist es möglich auf der Makroebene verortete institutionelle Einflussfaktoren von Bildungsentscheidungen mit individuellen handlungstheoretischen Einflussfaktoren zu verknüpfen. Das Bestehen eines derartigen Verknüpfungsbedarfes konnten verschiedene Studien zeigen. Beispielsweise konnte Becker (2000b) empirisch nachweisen, dass Entscheidungsspielräume der Akteure durch vorherrschende Rahmenbedingungen eingeschränkt werden können. Weiterhin konnten Schuchart und Maaz (2007) empirisch nachweisen, dass Rahmenbedingungen Effekte der sozialen Herkunft sowohl vermindern als auch verstärken können.

Abbildung 8: Theoretisches Modell zur Erklärung von Bildungsentscheidungen



Quelle: Lorenz, 2017, Abbildung 4.01

In Lorenz (2017) Erweiterung des Mikro-Makro-Modells der soziologischen Erklärung können in einem ersten Schritt über die *Logik der Situation* institutionelle Faktoren wie Schulformen oder Leistungen sowie Leistungsnachweise wie Noten integriert werden. In einem zweiten Schritt kann im Rahmen von Essers Mikro-Makro-Modell der soziologischen Erklärung über die *Logik der Selektion* unter Zuhilfenahme von Essers Werterwartungstheorie das individuelle Handeln der Akteure theoretisch modelliert werden.

Die Bildungsentscheidungen der Individuen auf der Mikroebene lassen dann im letzten Schritt, der *Logik der Aggregation*, Rückschlüsse auf die Bildungsungleichheit auf der Makroebene zu. Somit stellt Lorenz (2017) Erweiterung des Mikro-Makro-Modells der soziologischen Erklärung ein geeignetes Modell zur Erklärung von individuellen Bildungsentscheidungen unter Berücksichtigung institutioneller Rahmenbedingungen, die auf der Makroebene zu verorten sind, dar.

Für die vorliegende Arbeit wird das Modell von Lorenz (2017) übernommen und stellenweise modifiziert. Die Modifikationen werden im Folgenden begründet.

Zum einen leistet Lorenz (2017) in ihrer Arbeit in Weiterführung der Überlegungen Bourdieus (1983) und Erikson und Jonssons (1996) einen Beitrag zur Integration von Faktoren des sozialen Umfelds in Essers (1999) Werterwartungstheorie, indem sie *Einstellungen und Erwartungen der signifikanten Anderen* und *Erfahrungen der signifikanten Anderen* sowie deren *Informationen über das Bildungssystem* innerhalb Essers (1999) Mikro-Makro-Modells der soziologischen Erklärung auf der Mesoebene verortet integriert. Eine theoretische Weiterführung oder empirische Prüfung dieser Leistung ist kein Gegenstand dieser Arbeit, weshalb diese Faktoren des sozialen Umfelds auf der Mesoebene unberücksichtigt bleiben und sich das in dieser Arbeit verwendete Modell in Anlehnung an Essers (1999) Modell auf Faktoren der Makro- und Mikroebene beschränkt. Zum anderen integriert Lorenz (2017) mit den *generalisierten Einstellungen zu Bildung* und dem *akademischen Selbstkonzept* psychologische Merkmale auf der Mikroebene in ihr Modell. Wenngleich psychologische Modelle beziehungsweise der Einbezug ihrer theoretischen Annahmen mehr Möglichkeiten zur Erklärung von Entscheidungen ermöglichen als soziologische Modelle ist eine Erweiterung soziologischer Modelle um psychologische Komponenten nicht zwingend erforderlich, wenn es um die Erklärung sozialer Disparitäten geht. Letzteres ist das Ziel



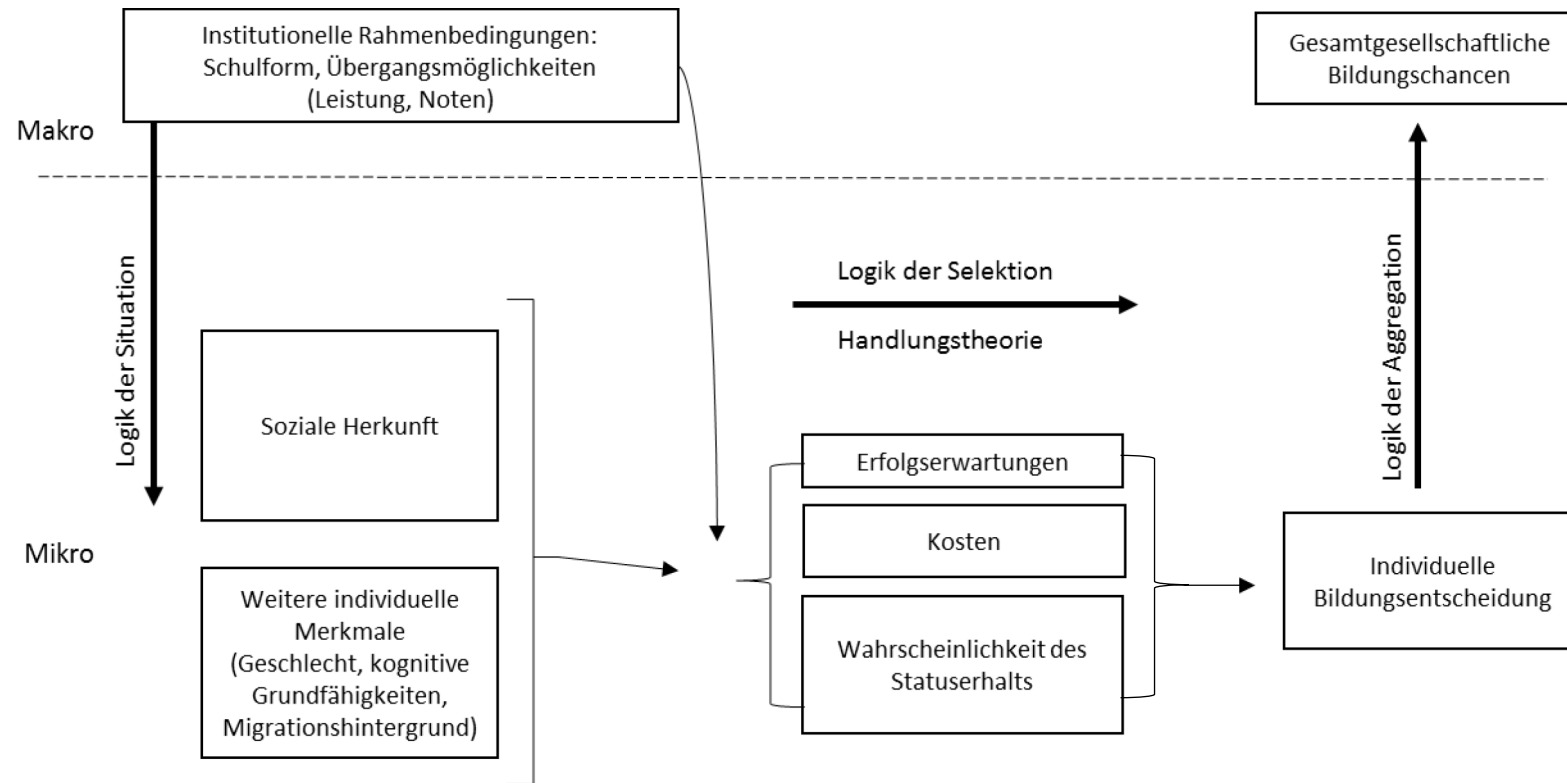
der vorliegenden Arbeit und auf die explizite Berücksichtigung psychologischer Komponenten individueller Bildungsentscheidungsprozesse wird wie bereits in anderen Untersuchungen zur Erklärung sekundärer Herkunftseffekte verzichtet.

So begründet beispielsweise auch Stubbe (2009) in einer Untersuchung zu Bildungsentscheidungen und sekundären Herkunftseffekten unter Verwendung der Rational-Choice-Theorie die Nichtberücksichtigung psychologischer Merkmale in Anlehnung an Esser (1999), demzufolge es für ein soziologisches Erklärungsmodell für Entscheidungsprozesse „gleichgültig ist, ob die Menschen jeweils auch ‚wirklich‘ über die Folgen ihres Tuns sinnhaft nachdenken oder nicht. Es genügt, daß sie so handeln, ‚als ob‘ die WE-Theorie auch ‚wirklich‘ zutreffen würde. Und das ist genug für die Zwecke der Soziologie, die ja keine Hirnphysiologie, keine Emotionsbiologie und keine Tiefenpsychologie betreiben wollen, sollen oder müssen und an den Einzelmenschen ohnehin nicht interessiert sind“ (Esser, 1999, S. 249). Außerdem stützt sich Stubbe (2009) in seiner Begründung auf Popper (1971), der ebenfalls keine Notwendigkeit dafür sieht, psychologische Komponenten in sozialwissenschaftlichen Untersuchungen zu berücksichtigen:

Eine *objektiv*-verstehende Sozialwissenschaft kann unabhängig von allen subjektiven oder psychologischen Ideen entwickelt werden. Sie besteht darin, daß sie die *Situation* des handelnden Menschen hinreichend analysiert, um die Handlung aus der Situation heraus ohne weitere psychologische Hilfe zu erklären. Das objektive ‚Verstehen‘ besteht darin, daß wir sehen, daß die Handlung objektiv *situationsgerecht* war. Mit anderen Worten, die Situation ist so weitgehend analysiert, daß die zunächst anscheinend psychologischen Momente, zum Beispiel Wünsche, Motive, Erinnerungen und Assoziationen, in Situationsmomente verwandelt wurden. Aus dem Mann mit diesen oder jenen Wünschen wird dann ein Mann, zu dessen Situation es gehört, daß er diese oder jene objektiven *Ziele* verfolgt. Und aus einem Mann mit diesen oder jenen Erinnerungen oder Assoziationen wird dann ein Mann, zu dessen Situation es gehört, daß er objektiv mit diesen oder jenen Theorien oder mit dieser oder jener Information ausgestattet ist. (Popper, 1971, S. 120, Hervorhebungen im Original)

Aus den ausgeführten Überlegungen ergibt sich für diese Arbeit das in Abbildung 9 dargestellte theoretische Modell zur Erklärung von Bildungsentscheidungen. Die Basis stellt Essers (1999) Werterwartungstheorie dar. Sie wird als Handlungstheorie in Essers (1999) Mikro-Makro-Modell der soziologischen Erklärung eingebettet. Dadurch wird es möglich, die Schulform sowie die Übergangsmöglichkeiten (Leistungen und Noten) als institutionelle Rahmenbedingungen auf der Makroebene mit den individuellen handlungstheoretischen Faktoren und weiteren individuellen Faktoren auf der Mikroebene zu verbinden. Als weitere individuelle Faktoren werden das Geschlecht, der Migrationshintergrund und die kognitiven Grundfähigkeiten berücksichtigt.

Abbildung 9: Theoretisches Modell zur Erklärung von Bildungsentscheidungen



### 3. Sekundäre Herkunftseffekte beim Hochschulzugang – der Forschungsstand

Es liegt bereits eine Reihe an Untersuchungen vor, die die Bedeutung von primären und sekundären Herkunftseffekten beim Übergang nach der Sekundarstufe I in den Blick nehmen (Becker, 2000a; Schnabel & Gruehn, 2000; Watermann & Maaz, 2004; Maaz, 2006; Becker & Hecken, 2007, 2008, 2009a, 2009b; Mayer, Müller & Pollak, 2007; Lörz & Schindler, 2009; Reimer & Pollak, 2010). Watermann et al. (2014) geben einen Überblick über die Datengrundlagen von Untersuchungen zur Relevanz primärer und sekundärer Herkunftseffekte beim Hochschulzugang sowie zum Erklärungsbeitrag handlungstheoretischer Modelle. Tabelle 1 zeigt eine Übersicht dieser Datengrundlagen.

Daten aus der *Deutschen Lebensverlaufsstudie* bzw. *German Life History Study* (vgl. Hillmert & Mayer, 2004), in der einmalige und teilweise auch mehrmalige Retrospektivbefragungen durchgeführt wurden, können eingesetzt werden, um Bildungsentscheidungen vor dem Hintergrund primärer und sekundärer Herkunftseffekte zu untersuchen. Ebenso können mit Hilfe des *Mannheimer Mobilitätsdatensatzes* (vgl. Müller & Pollak, 2007; Müller, Pollak, Reimer & Schindler, 2009), in dem Daten verschiedener repräsentativer Querschnittserhebungen (z. B. Erhebungen des ZUMABUS, des ALLBUS und des SOEP) integriert sind, institutionelle Übergänge untersucht werden. Allerdings liegen in beiden Fällen keine objektiven Leistungsdaten vor und es sind keine Analysen zu den Erklärungsbeiträgen handlungstheoretischer Modelle möglich, wodurch das Analysepotenzial zu diesen Forschungszwecken im Vergleich zu anderen Daten aus der Hochschulforschung und der schulischen Bildungsforschung geringer ausfällt.

Von besonderer Bedeutung im Bereich der Hochschulforschung ist die HIS-Studienberechtigtenbefragung (vgl. Heine, Quast & Beuß, 2010), die bereits seit den 1970er-Jahren regelmäßig durchgeführt wird. Seit dem Jahr 2005 werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Untersuchung bereits ein halbes Jahr vor dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung erstmalig befragt.

Tabelle 1: Datengrundlagen im Überblick

Studie	Autorinnen und Autoren (Jahr)	Datenlimitationen
German Life History Study	Hillmert & Mayer (2004)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• retrospektiv,</li> <li>• keine standardisierten Leistungsmaße</li> <li>• keine Operationalisierung handlungstheoretischer Modelle</li> </ul>
Mannheimer Mobilitätsdatensatz (mit ALLBUS und SOEP)	Müller & Pollak (2007)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• retrospektiv,</li> <li>• keine standardisierten Leistungsmaße</li> <li>• keine Operationalisierung handlungstheoretischer Modelle</li> </ul>
<i>Hochschulforschung</i>		
HIS-Untersuchungsreihe	Heine, Quast & Beuße (2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• keine standardisierten Leistungsmaße</li> </ul>
Sächsische Abiturientenstudie	Lenz, Wolter & Rosenkranz (2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• keine standardisierten Leistungsmaße</li> <li>• nicht repräsentativ für DE (nur SN)</li> </ul>
<i>Schulbezogene Bildungsforschung</i>		
TIMSS 1996	Baumert, Bos & Lehmann (2000)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• querschnittlich</li> </ul>
BIJU	Baumert et al. (1996)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nicht repräsentativ für DE (Nur BE, MV, ST &amp; NW)</li> </ul>
TOSCA	Köller, Watermann, Trautwein & Lüdtke (2004)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nicht repräsentativ für DE (nur BW)</li> </ul>

Die zweite Befragung findet dagegen ein halbes Jahr nach dem Schulabgang statt, was dem ersten Befragungszeitpunkt der ehemaligen Studienberechtigtenbefragungen des HIS entspricht, wodurch „ein Längsschnitt von Bildungsabsichten vor und deren Realisierung bzw. Veränderung nach dem Erlangen der Hochschulreife möglich“ (Heine et al., 2010, S. 8f) ist.

Schindler und Reimer (2010) nutzen die Daten der Kohorten der Jahre 1983, 1990, 1994 und 1999 um sekundäre Herkunftseffekte zu untersuchen. Den sozialen Hintergrund operationalisierten die Autoren durch die EGP-Klassen nach Erikson, Goldthorpe und Portocarero (1979) und fassten die Klassen zu drei Kategorien zusammen, die über die Zeit vergleichbar sind:

1. Dienstklassen (I und II);
2. Mittlere Klassen (III und IV);
3. Arbeiterklasse (V bis VIII).

Da die Daten der HIS-Untersuchung keine objektiven Leistungsindikatoren beinhalten, wurde das Ausmaß primärer Herkunftseffekte anhand der Gesamtnote des Abiturs gemessen. Um den Erklärungsgehalt der Indikatoren der sekundären Herkunftseffekte bestimmen zu können, wandten Schindler und Reimer (2010) eine Dekompositionsmethode an, die von Fairlie (2005) entwickelt wurde. Dabei stellten sie die Dienstklassen und die Arbeiterklassen gegenüber und ermittelten, welcher Anteil

des Unterschieds zwischen diesen Gruppen in der Wahrscheinlichkeit des Übergangs an die Hochschule durch die Gesamtnote des Abiturs sowie durch die Variablen, die als Indikatoren für die Einschätzung der Erträge, Kosten und Erfolgswahrscheinlichkeiten genutzt werden, erklärt werden können. Für die Erträge nutzten Schindler und Reimer (2010) Motive der Ausbildungswahl. Da die Autoren wie bei vielen Sekundäranalysen mit dem Problem konfrontiert waren, dass die Items nicht für diesen Verwendungszweck konzipiert wurden, können Letztere allerdings lediglich als Korrelate betrachtet werden. Schindler und Reimer (2010) kommen zu dem Ergebnis, dass die Kosten mit 15.46 – 24.21 % den größten Erklärungsbeitrag haben und hauptsächlich Grund für die Entscheidung gegen die Aufnahme eines Studiums sind (vgl. Tabelle 2). Die Erfolgswahrscheinlichkeit (4.23 – 6.56 %) und die Erträge (7.15 – 13.57 %) liefern ebenfalls signifikante Erklärungsbeiträge in allen vier Jahrgängen. Für den gesamten Untersuchungszeitraum erklären die Indikatoren der drei Faktoren nach Erikson und Jonssons (1996) Handlungstheorie 45.99 – 61.29 % des Unterschieds zwischen Dienstklassen und Arbeiterklassen. Insbesondere den großen Einfluss der Kosten interpretieren Schindler und Reimer (2010) als „konkreten Ansatzpunkt für politische Interventionen, wenn es darum geht, mehr bildungsfernen Gruppen den Weg ins Studium zu öffnen“ (Schindler & Reimer, 2010).

Tabelle 2: Nichtlineare Dekomposition des Unterschieds der Übergangsraten ins Studium zwischen Dienst- und Arbeiterklassen

	1983		1990		1994		1999	
Übergangsraten Dienstklassen	72,6		78,11		78,38		79,92	
Übergangsraten Arbeiterklassen	58,12		62,38		61,79		62,36	
Differenz der Übergangsraten	14,48		15,73		16,59		17,56	
<i>Erklärungsbeitrag der Variablen:</i>								
<i>Abiturnoten</i>	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2
Erklärungsbeitrag	2,64***	0,94***	3,52***	1,89***	3,56***	1,69***	3,52***	1,18***
Erklärungsanteil (%)	(18,25)	(6,49)	(22,38)	(12,03)	(21,48)	(10,19)	(20,04)	(6,74)
<i>Kulturelle Prägung</i>								
Interesse an wissenschaftl. Arbeit		1,97***		1,51***		1,99***		1,26***
Erklärungsanteil (%)		(13,57)		(9,60)		(12,02)		(7,15)
<i>Kosten</i>								
Finanzielle Unabhängigkeit		3,51***		2,43***		3,56***		3,90***
Erklärungsanteil (%)		(24,21)		(15,46)		(21,46)		(22,22)
<i>Berufliche Sicherheit</i>								
Sichere berufliche Zukunft		0,95***		0,67***		0,77***		0,96***
Erklärungsanteil (%)		(6,56)		(4,23)		(4,62)		(5,47)
<i>Alle Variablen</i>	2,64	6,69	3,52	7,15	3,56	8,8	3,52	10,78
Erklärungsanteil (%)	(18,25)	(45,99)	(22,38)	(45,31)	(21,48)	(52,88)	(20,04)	(61,29)
N Analysesample	6.334		8.915		8.002		4.331	

Die Koeffizienten bezeichnen den durch die Variable bedingten Unterschied der Übergangsraten; Schätzer stellen Durchschnittswerte aus 1.000 wiederholten Substichprobenziehungen dar; Signifikanzniveaus basieren auf Standardfehlern, die durch die Delta-Methode angenähert wurden

\*p < 0,05; \*\*p < 0,01; \*\*\*p < 0,001

Quelle: Schindler & Reimer, 2010, Tab. 5, gekürzt

In einer weiteren Untersuchung, in der Schindler und Lörz (2011) ebenfalls auf Basis der Daten der HIS-Studienberechtigtenpanels (Jahrgänge 1976–2002) sekundäre Herkunftseffekte untersuchten, konnte das Modell von Erikson und Jonsson (1996) ebenfalls bestätigt werden.

Auch Lörz (2012) untersuchte die Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Übergang ins Studium und nutzte dazu Daten aus dem HIS-Studienberechtigtenpanel des Jahres 2008. Im Gegensatz zu Schindler und Reimer (2010) und Schindler und Lörz (2011) musste Lörz (2012) allerdings nicht auf Korrelate ausweichen, sondern konnte passgenaue Variablen für die Erfolgswahrscheinlichkeit, die Kosten und die Erträge verwenden. Unter Verwendung von logistischen Regressionsmodellen und nichtlinearen Dekompositionen kommt er zu dem Ergebnis, dass sich soziale Unterschiede in der Entscheidung ein Studium aufzunehmen mit 15 % zu einem substanziellen Teil über Unterschiede in der Erfolgsaussicht erklären lassen (vgl. Tabelle 3). Wie Schindler und Reimer (2010) stellt auch Lörz (2012) fest, dass Kostenaspekte den Übergang ins Studium am stärksten bestimmen. Die Kostenaspekte erklären in seinem Modell 36 % der Herkunftsdifferenzen. Die erwarteten Erträge erklären weitere 12 %. Der Autor fasst die Ergebnisse seiner Studie wie folgt zusammen:

Die Erklärung [...] liegt in den unterschiedlich wahrgenommenen Kosten, Erträgen und subjektiven Erfolgsaussichten. Während sich nur ein kleiner Teil der herkunftsspezifischen Unterschiede über (objektive) leistungsbezogene Aspekte erklären lässt, liegt der Großteil der Erklärung in unterschiedlichen (subjektiven) Kosten- und Ertragsüberlegungen sowie Erfolgserwartungen. Bei genauer Betrachtung ist es insbesondere die höhere Kostensensibilität von Studienberechtigten aus Familien ohne Hochschulabschluss, die zu einer niedrigeren Studierbereitschaft führt“ (Lörz, 2012, S. 320)



Tabelle 3: Determinanten der Studienentscheidung – Ergebnisse der logistischen Regression und nicht-linearen Dekomposition (y-standardisierte Koeffizienten)

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	<b>D<sub>(MPS)</sub></b>
<i>Soziale Herkunft</i>							
Bildungsprestige (MPS)	0,23***	0,18***	0,13***	0,09**	0,05	0,05	
Akademiker (Nicht-Akad.)		0,06*	0,03	0,01	0,00	0,00	
<i>Fachlich-kulturelle Herkunft</i>							
Berufsfeld (Ref.: Anderer)							<b>0,08</b>
- Medizin		0,01	0,01	0,02	0,02	0,02	
- Jura		0,03	0,03	0,03	0,04	0,03	
- MINT		-0,06*	-0,05*	-0,04	-0,05*	-0,04	
- Wirtschaft		-0,05	-0,04	-0,03	-0,04	-0,03	
<i>Bücherbesitz (Ref.: 0 – 100)</i>							
- 101 bis 300 Bücher			0,04	0,03	0,02	0,03	<b>0,08</b>
- 301 bis 500 Bücher			0,08**	0,05	0,03	0,03	
- 501 Bücher und mehr			0,17***	0,10**	0,05	0,05	
<i>Schul. Rahmenbedingungen</i>							
Allg. Schule (Ref.: beruflich)				0,09**	0,06*	0,06*	<b>0,05</b>
Schwerpunkt (Ref.: Anderer)							
- Mathematik/Technik				0,06	0,09**	0,07*	
- Sprache				0,03	0,04	0,03	
- Wirtschaft				-0,02	0,01	-0,00	
<i>Erfolgswahrscheinlichkeiten</i>							
Durchschnittl. Abschlussnote				0,18***	0,15***	0,13***	<b>0,15</b>
Erfolgseinschätzung				0,17***	0,14***	0,14***	
Rel. Vorteil (Mathematik)				-0,01	-0,02	-0,03	
<i>Kostenüberlegungen</i>							
Einfluss von Kosten					-0,13***	-0,12***	<b>0,36</b>
Finanzielle Unabhängigkeit					-0,38***	-0,40***	
<i>Ertragsüberlegungen</i>							
Relative Berufsaussichten						0,17***	<b>0,12</b>
Hohes Ansehen erwerben						0,04	
Hohes Einkommen erwerben						0,03	
<i>Kontrollvariablen</i>							
Männlich (Ref.: weiblich)	0,11***	0,11***	0,11***	0,10***	0,11***	0,08**	<b>0,00</b>
Migrationshint. (Ref.: nein)	0,07**	0,07**	0,08**	0,09***	0,09***	0,08***	
<b>D<sub>(Insgesamt)</sub></b>							<b>0,84</b>
N	4579	4579	4579	4579	4579	4579	
Wald-Chi <sup>2</sup>	88	104	131	233	605	568	
Pseudo-R <sup>2</sup>	0,03	0,04	0,05	0,11	0,20	0,22	

Anmerkungen: D<sub>(MPS)</sub> = Erklärter Anteil der sozialen Unterschiede (Berufsprestige) durch die einzelnen Erklärungskomponenten. D<sub>(Insgesamt)</sub> = Erklärter Anteil der sozialen Unterschiede (Berufsprestige) durch alle Erklärungskomponenten. Die nichtlineare Dekomposition basiert auf 1000 Replikationen mit Randomisierung der Variablenreihenfolge mit Koeffizienten aus einem über beide Gruppen gepoolten Modell.

Signifikanzniveau: \* p < 0,05; \*\* p < 0,01; \*\*\* p < 0,001.

Datenbasis: HIS-Studienberechtigtenbefragung 2008, eigene Berechnungen.

Quelle: Lörz, 2012, Tabelle 3

Eine weitere Datenbasis aus der Hochschulforschung, die zur Erklärung von Herkunftseffekten herangezogen werden kann, liefern die sächsischen Abiturientenstudien (vgl. Lenz, Wolter & Rosenkranz, 2010). Dabei handelt es sich um eine seit 1996 durchgeführte Untersuchungsreihe, in deren Rahmen im Auftrag des sächsischen Staatsministeriums für Kultus „die Entscheidungsfindung der sächsischen Abiturientinnen und Abiturienten zu ihrem nachschulischen Bildungs- und Berufswegen circa drei Monate vor dem Abitur“ (Lenz et al., 2010, S. 2) untersucht wird.

Becker (2000a) hat mit Daten der sächsischen Abiturientenstudie die Annahmen der Werterwartungstheorie empirisch getestet. Regressionsanalytisch kommt er zu dem Ergebnis, dass alle Faktoren der Werterwartungstheorie die Studierneigung beeinflussen. Der Bildungsnutzen  $U$ , die Bildungsrendite  $B$  bzw. Höhe des Statusverlustes  $SV$ , die Wahrscheinlichkeit des Statusverlustes  $c$  und die Erfolgserwartung  $p$  weisen für die Abiturientinnen und Abiturienten der Jahrgänge 1996 und 1998 positive Effekte auf die Studierneigung auf. Die wahrgenommenen Kosten  $C$  weisen hingegen bei beiden Untersuchungsgruppen einen negativen Effekt auf die Studierneigung auf.

Auch Becker und Hecken (2007) nutzen die Daten der sächsischen Abiturientenstudie um die Annahmen der Werterwartungstheorie empirisch zu testen und gehen dabei regressionsanalytisch vor. Anders als Becker (2000a) kontrollieren sie dabei die Schulleistungen und die Sozialschicht. Allerdings umfassen die Daten der Studie keine objektiven Leistungsmaße, die zur Abbildung primärer Herkunftseffekte verwendet werden können und im Gegensatz zu den HIS-Untersuchungen liegen auch keine Noten vor, die stellvertretend als nicht-objektives Leistungsmaß herangezogen werden können, weshalb sie sich dabei auf die Selbsteinschätzung des schulischen Leistungsstandes stützen. Modell 4 in Tabelle 4 zeigt, dass der berufliche Nutzen  $U$ , die Wahrscheinlichkeit des Statusverlustes  $c$ , der Betrag des Statusverlustes  $-SV$ , die Wahrscheinlichkeit für Studienerfolg  $p$  sowie die Kosten für das Studium  $C$  unter Kontrolle der Schulleistung und der Sozialschicht einen Einfluss auf die Studienentscheidung haben. Außerdem kann Modell 4 entnommen werden, dass sekundäre Herkunftseffekte fast vollständig über die Variablen der Werterwartungstheorie vermittelt wurden.

Tabelle 4: Determinanten der Studienentscheidung (Logistische Regression: odds ratios)

Modell	1	2	3	4	5
Studienentscheidung					
Beruflicher Nutzen U		1.70***		1.72***	
Wahrscheinlichkeit für Statusverlust c		2.72***		2.69***	
Betrag des Statusverlust -SV		3.34***		3.36***	
Wahrscheinlichkeit für Studienerfolg p		4.75***		4.81***	
Kosten für Studium C		0.38***		0.40***	
Bildungsmotivation U + cSV			3.16***		3.16***
Investitionsrisiko C/p			0.37***		0.39***
Schulleistung P		1.89***	2.37***	1.86***	2.35***
Soziale Herkunft					
Un- und angeleitete Arbeiter	1			1	1
Facharbeiter, Vorarbeiter und Meister	1.26			0.78	0.88
Angestellte in einfacher Tätigkeit	0.89			0.52*	0.59
Angestellte mit qualifizierter Tätigkeit	1.35			0.81	0.94
Angestellte mit hochqualifizierter Tätigkeit	2.29***			1.05	1.19
Angestellte mit Leitungsaufgaben	2.03***			0.85	0.99
Beamte im einfachen oder mittleren Dienst	1.66			0.70	0.79
Beamte im gehobenen oder höheren Dienst	2.12***			0.99	1.07
Akademische Berufe und Professionen	4.75***			1.79	1.99
Selbstständige	1.88***			0.97	1.12
Pseudo-R <sup>2</sup> (McFadden)	0.026	0.199	0.111	0.204	0.117
N	4091	2559	2559	2559	2559
Quote	61.9 %	70.3 %	70.3 %	70.3 %	70.3 %

\*p ≤ 0.05; \*\*p ≤ 0.01; \*\*\*p ≤ 0.001

Quelle: Schülerbefragung in Sachsen 2000, 2002 und 2004 – eigene Berechnungen

Quelle: Becker &amp; Hecken, 2007, Tabelle 3

In einer weiteren Arbeit auf Basis der Daten der sächsischen Abiturientenstudie überprüften Becker und Hecken (2008) die *Ablenkungshypothese*<sup>1</sup> (vgl. Müller & Pollak, 2007) sowie deren Erweiterung, die *Umlenkungshypothese*<sup>2</sup> (vgl. Hillmert & Jacob, 2003). Um die Hypothesen zu prüfen wendeten sie die Werterwartungstheorie an. Sie konnten zeigen, dass Kosten und Investitionsrisiko zur Ablenkung von sächsischen Abiturientinnen und Abiturienten beitragen und dass leistungsstärkere Abiturientinnen und Abiturienten aus Familien mit niedrigerem sozialem Status mit einer höheren Wahrscheinlichkeit nach einer Berufsausbildung ein Studium aufnehmen wollen.

Auch die schulbezogene Bildungsforschung verfügt seit der *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS/III; vgl. Baumert, Bos & Lehmann, 2000)

1 Der Ablenkungshypothese zufolge werden leistungsstärkere Studienberechtigte wegen institutioneller Strukturen und kostengünstiger alternativer Bildungsangebote von einem Studium abgelenkt.

2 Der Umlenkungshypothese zufolge verzichten leistungsstärkere Studienberechtigte zunächst auf die Aufnahme eines Studiums und streben nach einer Berufsausbildung ein Studium an.

1996 über eine Datengrundlage, die zur Analyse von Herkunftseffekten in postsekundären Bildungsübergängen genutzt werden kann. In TIMSS/III wurden objektive Schulleistungstest in den Domänen Mathematik, Physik und mathematisch-naturwissenschaftlicher Grundbildung eingesetzt. Darüber hinaus wurden Befragungen mit den angehenden Abiturientinnen und Abiturienten durchgeführt, die in der nationalen Erweiterung unter anderem um Fragen zur Studienintention ergänzt wurden.

Eine weitere Datenbasis zur Analyse von Bildungsübergängen liefert die Längsschnittstudie *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugend- und frühen Erwachsenenalter* (BIJU; vgl. Baumert et al., 1996). In BIJU wurden ebenfalls die Schulleistungen von angehenden Abiturientinnen und Abiturienten erfasst und es wurden Befragungen durchgeführt, in denen es unter anderem um die Studienwahlmotive ging.

Auch die Studie *Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren* (TOSCA; vgl. Köller, Watermann, Trautwein & Lüdtke, 2004) bietet die Möglichkeit primäre und sekundäre Herkunftseffekte zu analysieren. Die Studie umfasst Schulleistungstests sowie Befragungen angehender Abiturientinnen und Abiturienten.

Sowohl TIMSS/III als auch BIJU und TOSCA weisen allerdings Beschränkungen auf. So ist TIMSS/III zwar auf Bundesebene repräsentativ, aber nicht längsschnittlich angelegt. Wohingegen BIJU und TOSCA Längsschnittstudien sind, die nicht für die gesamte Bundesrepublik Deutschland repräsentativ sind, sondern nur auf Landesebene, nämlich BIJU für Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen und TOSCA für Baden-Württemberg.

Maaz (2006) verwendete die TOSCA-Daten, um die Grundannahmen der Werterwartungstheorie nach Esser zu überprüfen. Eine Besonderheit seiner Analysen besteht darin, dass er durch die in TOSCA eingesetzten Leistungstests und die erfassten Abiturnoten die Möglichkeit hat, die primären Herkunftseffekte zu kontrollieren. Modell 1 in Tabelle 5 zeigt, dass die Erfolgserwartung  $p$  mit  $b = .25$  den größten Effekt auf die Studienintention hat. Aber auch der Bildungsnutzen  $U$ , der Statusverlust  $SV$ , die Wahrscheinlichkeit eines Statusverlustes  $c$  und die Kosten  $C$  weisen konform zu den Annahmen Essers (1999) Effekte auf die Studienintention auf. Bei Aufnahme des Geschlechts, des sozioökonomischen Status und der Abiturnote in Modell 2 bleiben die Effekte robust. Der Effekt der Erfolgswahrscheinlichkeit auf die Studienintention

verringert sich durch die Aufnahme der weiteren Variablen allerdings. Die Ergebnisse zeigen, dass der sozioökonomische Status keinen direkten Effekt auf die Studienintention hat, wenn alle Variablen des Handlungsmodells nach Esser (1999) kontrolliert werden. Somit werden die sekundären Herkunftseffekte vollständig über die Variablen des Handlungsmodells vermittelt.

Tabelle 5: Regression der Studienintention auf die Determinanten der Handlungstheorie von Esser, Geschlecht, sozioökonomische Stellung, Abiturnote und Schulform (standardisierte Regressionskoeffizienten und Standardfehler;  $N = 4.730$ )

	<i>r</i>	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
		<i>b</i>	<i>SE(b)</i>	<i>b</i>	<i>SE(b)</i>	<i>b</i>	<i>SE(b)</i>
Geschlecht (Ref. Männer)	.01			.03	.017	.04*	.017
Bildungsnutzen ( <i>U</i> )	.20	.16***	.017	.17***	.017	.17***	.017
Statusverlust ( <i>SV</i> )	.14	.12***	.015	.11***	.015	.12***	.014
Wahrscheinlichkeit für SV ( <i>c</i> )	.21	.15***	.019	.15***	.019	.15***	.019
Erfolgswahrscheinlichkeit ( <i>p</i> )	.29	.25***	.016	.11***	.021	.11***	.021
Kosten ( <i>C</i> )	-.14	-.09***	.016	-.05*	.022	-.05*	.022
ISEI	.13			.03	.022	.03	.023
Abiturnote	.32			.20***	.023	.20***	.022
Schulform (Ref. AG)						$F[3,72] = 1,19;$ $p = .319$	
EG/ArG/SG	-.04					.01	.018
TG	.00					.03	.021
WG	-.05					.01	.016
$R^2$		.160		.184		.186	

AG = Allgemein bildendes Gymnasium, EG = Ernährungswissenschaftliches Gymnasium, ArG = Agrarwissenschaftliches Gymnasium, SG = Sozialpädagogisches Gymnasium, TG = Technisches Gymnasium, WG = Wirtschaftswissenschaftliches Gymnasium; ISEI = Sozioökonomischer Status (*International Socio-Economic Index of Occupational Status*); Abiturnote: umgepolt; Kosten (*C*) (0 = mit Hochschulzertifikat, 1 = ohne Hochschulzertifikat); *r* = Pearson Correlation; *b* = Standardisierter Regressionskoeffizient; *SE(b)* = Standardfehler von *b*;  $R^2$  = Multipler Determinationskoeffizient; \*\*\* $p < .001$ , \* $p < .05$ .

Quelle: Maaz, 2006, Tabelle 10.13

Es kann zusammengefasst werden, dass Untersuchungen auf Basis der HIS-Studienberechtigtenbefragungen zu dem Ergebnis kommen, dass jeder Einflussfaktor des Handlungsmodells nach Erikson und Jonsson (1996) den sekundären Herkunftseffekt reduziert. Jedoch werden die sekundären Herkunftseffekte nur teilweise über die Variablen des Handlungsmodells vermittelt, was möglicherweise auf eine nicht passgenaue Operationalisierung der Einflussfaktoren nach Erikson und Jonsson (1996) zurückgeführt werden kann. Demgegenüber kommen Untersuchungen, in denen die Annahmen der Werterwartungstheorie nach Esser (1997) überprüft werden, zu Ergebnissen, die eine nahezu vollständige Vermittlung sekundärer Herkunftseffekte

zeigen. Von besonderer Relevanz sind dabei Einschätzungen der Erfolgswahrscheinlichkeit sowie die Einschätzungen der Kosten.

#### 4. Forschungsfragen und Hypothesen

In den vorangegangenen Kapiteln dieser Arbeit wurde darauf hingewiesen, dass in Deutschland Bildungserfolg trotz zahlreicher Reformen im Bildungssystem nach wie vor mit der sozialen Herkunft zusammenhängt und sich die Bildungschancen von Personen aus sozial weniger privilegierten Familien als erheblich geringer erweisen. Es wurde außerdem darauf hingewiesen, dass die Kopplung zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft sich nach Boudon (1974) durch primäre und sekundäre Herkunftseffekte erklären lassen. Da der Fokus dieser Arbeit auf sozialen Disparitäten des Hochschulzugangs liegt, wurde in Kapitel 3 der aktuelle Forschungsstand zu diesem Thema berichtet. Die Forschung zu diesem Thema zeigt, dass auch die Bildungsentscheidungen am Ende der Sekundarstufe II mit unterschiedlichen Hintergrundmerkmalen der Schülerinnen und Schülern beziehungsweise deren Familien zusammenhängen. Ähnlich wie bei vorangegangenen Bildungsentscheidungen weist auch die Bildungsentscheidung am Ende der Sekundarstufe II eine besonders enge Kopplung mit der sozialen Herkunft auf. Diese enge Kopplung ist erklärungsbedürftig und geht mit einer Notwendigkeit weiterer Untersuchungen einher, sodass Maßnahmen entwickelt werden können, die zu einer Reduktion sozialer Disparitäten beitragen können. Die in Kapitel 2 dieser Arbeit vorgestellte Rational-Choice-Theorie hat sich im Kontext der Erforschung sozialer Disparitäten in Bildungsentscheidungen als geeignetes wissenschaftliches Erklärungsmodell erwiesen. Das in Kapitel 2 entwickelte theoretische Modell zur Erklärung von Bildungsentscheidungen unter besonderer Berücksichtigung der Grundannahmen der Werterwartungstheorie nach Esser (1999) bietet den Rahmen, um an den in Kapitel 3 vorgestellten Forschungsstand anknüpfen. Aus den vorangehend dargestellten Überlegungen ergeben sich die folgenden Kernforschungsfragen:

1. Können soziale Disparitäten in Studienintentionen am Ende der Sekundarstufe II nachgewiesen werden?
2. Können sekundäre Herkunftseffekte auf Studienintentionen am Ende der Sekundarstufe II nachgewiesen werden?

3. Können sekundäre Herkunftseffekte auf Studienintentionen am Ende der Sekundarstufe II mit Hilfe der Werterwartungstheorie nach Esser (1999) erklärt werden?

Da die Forschung zum Übergang an die Hochschule gezeigt hat, dass dieser Übergang von einer Reihe an Einflussfaktoren abhängig ist, wird in dieser Arbeit der Zusammenhang zwischen der Studienintention am Ende der Sekundarstufe II und unterschiedlichen Hintergrundmerkmalen untersucht. Hinsichtlich der Studienintention werden zwei Optionen betrachtet: Nach dem Abitur ein Studium aufnehmen wollen und nach dem Abitur kein Studium aufnehmen wollen. Im Folgenden werden die zu prüfenden Hypothesen aufgestellt.

#### *Soziale Herkunft*

Unter den Hintergrundmerkmalen ist für diese Arbeit die soziale Herkunft von besonderer Bedeutung. Theoretische Annahmen und empirische Befunde legen nahe, dass die soziale Herkunft einen Einfluss auf die Studienintention hat. Dazu wird die folgende Hypothese formuliert:

*Hypothese 1: Je höher die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler ist, umso eher geben sie am Ende der Sekundarstufe II an, nach dem Abitur ein Studium aufnehmen zu wollen.*

#### *Schulform*

Ausgehend von der Annahme, dass Gymnasien anregungsreichere Lern- und Entwicklungsmilieus bieten als andere Schulformen wird die folgende Hypothese formuliert:

*Hypothese 2: Schülerinnen und Schüler an Gymnasien haben an Ende der Sekundarstufe II eher vor, nach dem Abitur ein Studium aufzunehmen.*



### *Schulnoten und schulische Leistungen*

Wie bei früheren Bildungsübergängen sind die schulischen Leistungen auch beim Übergang an die Hochschule ein relevantes Selektionskriterium. Zum einen ist für zahlreiche Studiengänge ein bestimmter Notendurchschnitt eine Zugangsvoraussetzung und zum anderen haben sich schulische Kompetenzen als zentraler Prädiktor für Studienentscheidungen erwiesen. Deshalb werden die Deutschnoten und die Ergebnisse von Leseleistungstests berücksichtigt. Hierzu werden die folgenden Hypothesen formuliert:

*Hypothese 3: Je besser die Deutschnoten der Schülerinnen und Schüler sind, umso eher geben sie am Ende der Sekundarstufe II an, nach dem Abitur ein Studium aufnehmen zu wollen.*

*Hypothese 4: Je besser die Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler sind, umso eher geben sie am Ende der Sekundarstufe II an, nach dem Abitur ein Studium aufnehmen zu wollen.*

### *Geschlecht*

Da das Geschlecht für einen sehr langen Zeitraum einen Einfluss auf die Aufnahme eines Studiums hatte, wird geprüft, ob das Geschlecht mit der Studienintention zusammenhängt, die Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe II berichten. Es wird die folgende Hypothese formuliert:

*Hypothese 5: Das Geschlecht hängt nicht mit der Studienintention am Ende der Sekundarstufe II zusammen.*

### *Migrationshintergrund*

Neben dem Geschlecht wird ein möglicher Migrationshintergrund als weiteres Personenmerkmal berücksichtigt und es wird geprüft, ob er mit der Studienintention am Ende der Sekundarstufe II zusammenhängt. Es wird die folgende Hypothese formuliert:

*Hypothese 6: Ein möglicher Migrationshintergrund hängt mit der Studienintention am Ende der Sekundarstufe II zusammen.*

### *Kognitive Grundfähigkeiten*

Als ein weiteres individuelles Merkmal werden die kognitiven Grundfähigkeiten berücksichtigt. Es wird die folgende Hypothese formuliert:

*Hypothese 7: Die kognitiven Grundfähigkeiten hängen mit der Studienintention am Ende der Sekundarstufe II zusammen.*

### *Gesamtmodell für die Bildungsentscheidung*

Nachdem die für diese Arbeit relevanten Hintergrundmerkmale separat fokussiert wurden, werden sie im Rahmen eines Gesamtmodells betrachtet. Der Hauptfokus dieser Betrachtung liegt auf der Rolle der sozialen Herkunft für die Studienintention am Ende der Sekundarstufe II. Dazu wird die folgende Hypothese formuliert:

*Hypothese 8: Unter Kontrolle der Schulform, der Deutschnoten, der Leseleistungen, des Geschlechts, eines möglichen Migrationshintergrundes und der kognitiven Grundfähigkeiten geben Schülerinnen und Schüler höherer sozialer Herkunft am Ende der Sekundarstufe II eher an, nach dem Abitur ein Studium aufnehmen zu wollen.*

*Werterwartungstheorie*

Als weitere Einflussfaktoren zur Erklärung der Studienintention am Ende der Sekundarstufe II werden im Sinne der Werterwartungstheorie nach Esser (1999) die Erfolgserwartungen der Schülerinnen und Schüler, ihre Einschätzungen der Kosten sowie das Motiv des Stuserhalts in die Analysen einbezogen. Es werden dazu die folgenden Hypothesen formuliert:

*Hypothese 9: Je höher Schülerinnen und Schüler ihre Chancen einschätzen, ein Studium erfolgreich abschließen zu können, umso eher geben sie am Ende der Sekundarstufe II an, nach dem Abitur ein Studium aufnehmen zu wollen.*

*Hypothese 10: Je geringer Schülerinnen und Schüler den Einfluss der Kosten eines Studiums auf ihre Entscheidung, ein Studium aufnehmen zu wollen, einschätzen, umso eher geben sie am Ende der Sekundarstufe II an, nach dem Abitur ein Studium aufnehmen zu wollen.*

*Hypothese 11: Je eher Schülerinnen und Schüler davon ausgehen, dass eine Berufsausbildung für ihren Stuserhalt nicht ausreicht, umso eher geben sie am Ende der Sekundarstufe II an, nach dem Abitur ein Studium aufnehmen zu wollen.*

*Gesamtmodell für die Bildungsentscheidung unter Berücksichtigung der Werterwartungstheorie*

Es wird geprüft, inwiefern die Elemente der Werterwartungstheorie, die soziale Herkunft, die institutionellen Rahmenbedingungen und die weiteren individuellen Merkmale gemeinsam die Studienintention am Ende der Sekundarstufe II vorhersagen können. Dabei wird geprüft, welche Bedeutung die soziale Herkunft unter zusätzlicher Berücksichtigung der Elemente der Werterwartungstheorie einnimmt. Dazu wird die folgende Hypothese formuliert:

*Hypothese 12: Unter Kontrolle der Erfolgserwartungen, der Einschätzung des Einflusses der Kosten eines Studiums auf die Entscheidung, ein Studium aufnehmen zu wollen, der Wahrscheinlichkeit des Stuserhalts, der Schulform, der Deutschnoten, der Leseleistungen, des Geschlechts, eines möglichen Migrationshintergrundes und der kognitiven Grundfähigkeiten hat die soziale Herkunft keinen Einfluss auf die Studienintention am Ende der Sekundarstufe II.*

## **5. Daten und Methoden**

Zu Beginn dieses Kapitels wird zunächst die NEPS-Studie (Blossfeld & Roßbach, 2019) vorgestellt, welche die Datenbasis für die empirischen Analysen zur Verfügung stellt. Danach werden die verwendeten Daten sowie die multivariaten Analysemethoden beschrieben, die in dieser Arbeit zum Einsatz kommen.

### **5.1 Anlage des Nationalen Bildungspanels (NEPS)**

Das Nationale Bildungspanel (NEPS) wurde in der ersten Förderphase von 2009 bis 2013 durch das Rahmenprogramm Förderung der empirischen Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert. Die Leitung und Koordination des NEPS waren in diesem Zeitraum am Institut für bildungswissenschaftliche Längsschnittforschung (INBIL) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg angesiedelt. Seit Januar 2014 liegt die Leitung und Koordination der NEPS-Studie beim Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LifBi).

Um mehr über Bildungserwerb und seine Folgen für individuelle Lebensverläufe zu erfahren, um zentrale Bildungsprozesse und -verläufe über die gesamte Lebensspanne zu beschreiben und zu analysieren, wird in Deutschland das Nationale Bildungspanel durchgeführt. Die Ziele dieser Studie beziehen sich auf Fragen, wie sich Kompetenzen im Lebenslauf entfalten, wie Kompetenzen Entscheidungsprozesse an verschiedenen kritischen Übergängen der Bildungskarriere beeinflussen (und umgekehrt), wie und in welchem Umfang Kompetenzen und Lerngelegenheiten in der Familie, der Gleichaltrigengruppe und der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen in Kindergarten, Schule, Hochschule und Berufsausbildung sowie Weiterbildung beeinflusst werden. Zudem soll geklärt werden, welche Kompetenzen für das Erreichen von Bildungsabschlüssen, welche für lebenslanges Lernen und welche für ein erfolgreiches individuelles und gesellschaftliches Leben maßgeblich sind. (NEPS, 2019b)

Im Gegensatz zu großangelegten Schulleistungsuntersuchungen wie z. B. PISA, IGLU und TIMSS, ist das NEPS nicht als Querschnittsuntersuchung angelegt, sondern verfolgt zur Erreichung der Ziele eine Lebensverlaufsperspektive und eine Erhebung von Längsschnittdaten.

Um Bildungsprozesse aus einer Lebensverlaufsperspektive abbilden zu können, ist das NEPS in acht Bildungsetappen und fünf inhaltliche Säulen strukturiert (vgl. Abbildung 10). Die Bildungsbiografie wird im NEPS in die acht folgenden Bildungsetappen untergliedert:

- Etappe 1: Neugeborene und frühkindliche Bildung;
- Etappe 2: Kindergarten und Übergang in die Grundschule;
- Etappe 3: Grundschule und Übergang in die Sekundarstufe I;
- Etappe 4: Wege durch die Sekundarstufe I und Übergänge in die Sekundarstufe II;
- Etappe 5: Wege durch die Sekundarstufe II und Übergänge in den tertiären Bereich oder Arbeitsmarkt;
- Etappe 6: Übergänge in die berufliche Bildung und in den Arbeitsmarkt;
- Etappe 7: Hochschulstudium und Übergang in den Beruf;
- Etappe 8: Bildung im Erwachsenenalter und lebenslanges Lernen.

Neben den acht Etappen der Bildungsbiografie untergliedert sich die Struktur des NEPS in die fünf folgenden thematischen Schwerpunktbereiche, die über den gesamten Bildungsverlauf relevant sind und im NEPS als Säulen bezeichnet werden (vgl. Blossfeld, von Maurice & Schneider, 2011):

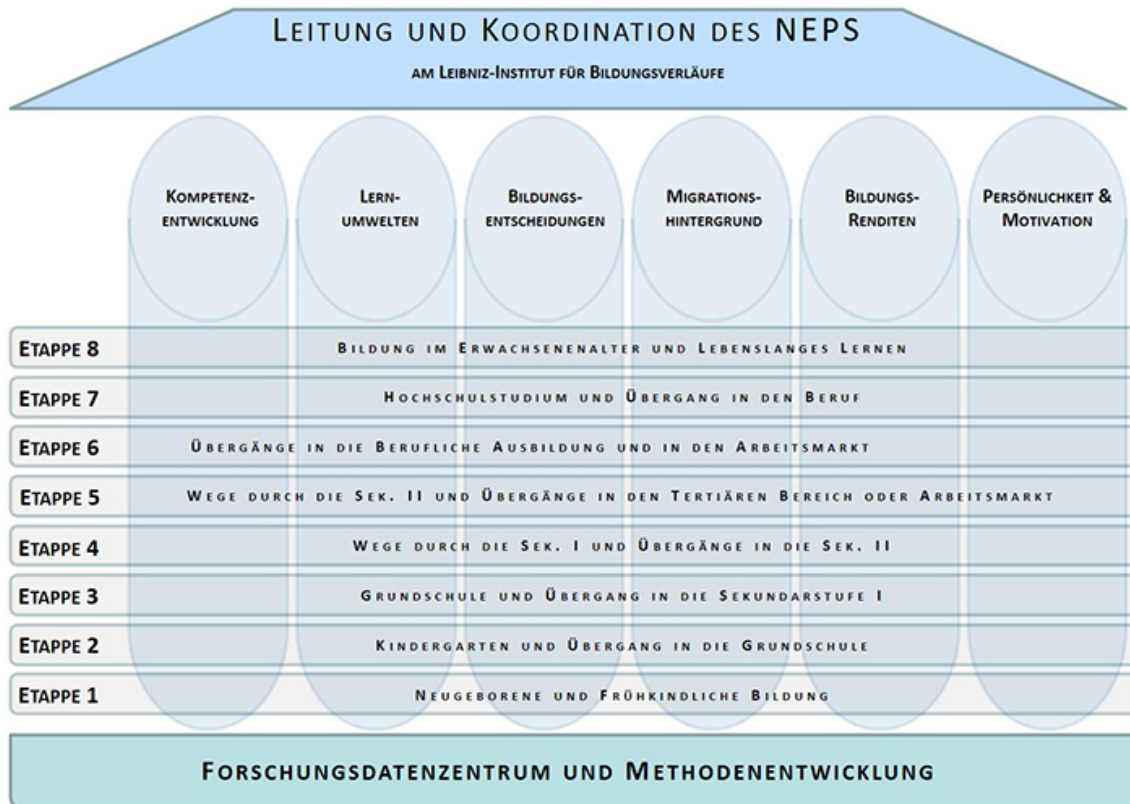
- Kompetenzentwicklung: Säule 1 erarbeitet Entwicklungsmodelle zur Ausdifferenzierung von Kompetenzen im Lebenslauf und untersucht Zusammenhänge zwischen Kompetenzerwerb und Bildungszertifikaten. Eine zentrale Aufgabe ist die Entwicklung von Testinstrumenten zur (längsschnittlichen) Erfassung von Basiskompetenzen, überfachlichen Kompetenzen sowie beruflichen Kompetenzen.
- Lernumwelten: Säule 2 befasst sich mit Prozessen, die innerhalb von Lernumwelten stattfinden, sowie mit Übergängen zwischen aufeinanderfolgenden und parallel existierenden Lernumwelten. In diesem Kontext untersucht sie die Bedingungen in den Lernumwelten sowie ihre Auswirkungen auf Kompetenzerwerb und

Bildungsprozesse. Untersucht werden dabei sowohl formale als auch nicht-formale und informelle Lernumwelten.

- **Bildungsentscheidungen:** Säule 3 beschäftigt sich mit dem Ausmaß und den Ursachen von Unterschieden in Bildungsentscheidungen in Abhängigkeit von sozialstrukturellen Merkmalen. Aus einer Lebensverlaufsperspektive umfasst dies die Einschulung, die Wahl einer weiterführenden Schule, Berufs- und Studienentscheidungen und die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. Unter anderem wird untersucht, inwieweit Bildungsaspirationen, Motivationen, Erfolgserwartungen und Bewertungen von Kosten sozialschichtspezifisch variieren. Neben der sozialen Herkunft ist das Geschlecht als Kriterium der Genese von Bildungsentscheidungen ein weiterer Schwerpunkt der Säule 3.
- **Migrationshintergrund:** Säule 4 fokussiert die Besonderheiten einer Migrationsgeschichte auf Bildungsentscheidungen und -prozesse sowie den Kompetenzerwerb. Berücksichtigt werden dabei beispielsweise auch die Beziehung zum Herkunftsland sowie die Einbettung in ethnische Gemeinden und Netzwerke. Eine weitere zentrale Aufgabe ist die Gestaltung von Messinstrumenten und Befragungssituationen, die eine Befragung von Migrantinnen und Migranten ermöglicht, die nicht in deutscher Sprache befragt werden können.
- **Bildungsrenditen:** Säule 5 befasst sich mit den Erträgen von Bildung und Bildungsrenditen im Sinne von ökonomischen Renditen wie Einkommenschancen, Arbeitsmarktchancen und Karrierechancen. Berücksichtigt werden aber auch nichtökonomische Renditen von Bildung wie politische Partizipation, soziales Engagement, Gesundheit und subjektives Wohlbefinden. Eine Erfassung dieser nichtökonomischen Erträge erfolgt bereits im Rahmen der Bildungsetappen, die zeitlich vor dem Eintritt in den Arbeitsmarkteintritt angesiedelt sind.
- **Persönlichkeit und Motivation:** Neben den fünf Säulen gibt es im NEPS einen weiteren thematischen Schwerpunkt mit Relevanz für die gesamte Lebensspanne, der von einem weiteren gesonderten Arbeitsbereich abgedeckt wird, dem Arbeitsbereich Persönlichkeit und Motivation. Dieser Arbeitsbereich beschäftigt sich unter anderem mit der Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen, Lernmotivationen, dem akademischen Selbstkonzept, Interessenorientierungen und Aspekten sozialer Kompetenz. Im Fokus der Untersuchung stehen unter anderem

der Einfluss von Persönlichkeitseigenschaften und motivationalen Aspekten auf Bildungsentscheidungen und -verläufe und umgekehrt.

Abbildung 10: Theoretische Rahmenkonzeption des Nationalen Bildungspanels



Quelle: NEPS, 2019a

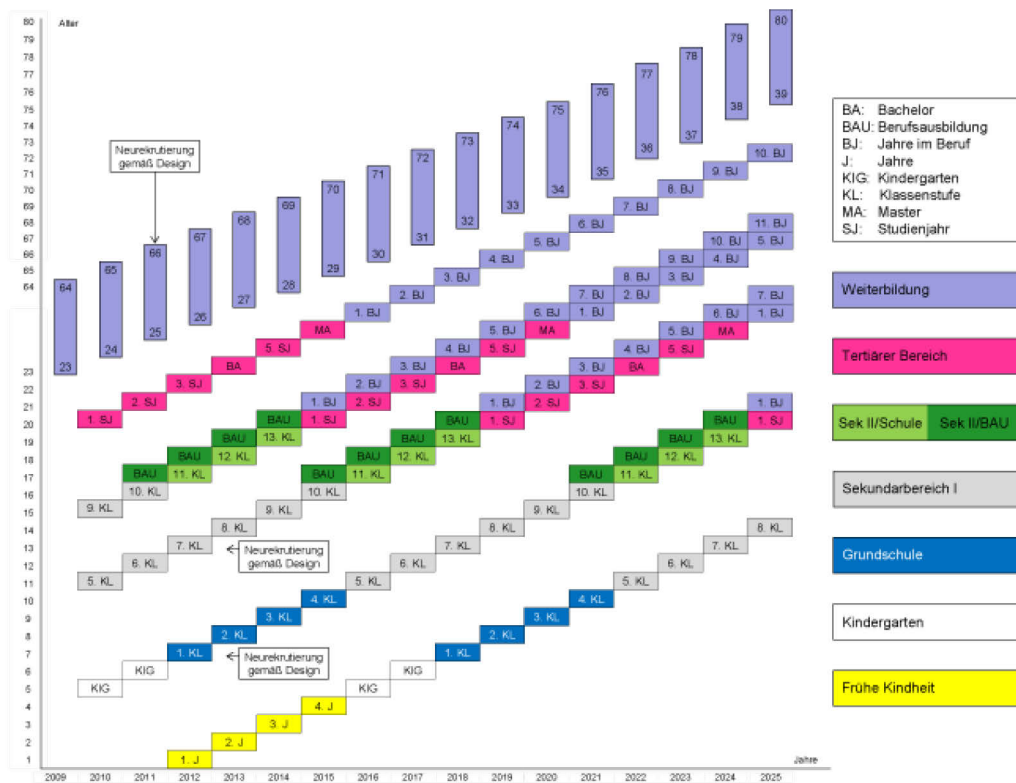
Dem NEPS liegt ein Multi-Kohorten-Sequenz-Design zugrunde (vgl. Abbildung 11). Dieses ermöglicht es, dass gleichzeitig verschiedene Startkohorten in unterschiedlichen Lebens- und Bildungsabschnitten längsschnittlich begleitet werden. Dabei werden Übergänge im Bildungssystem wie der Eintritt in die Grundschule, der Übergang in die Sekundarstufe I, der Übergang in die Sekundarstufe II bzw. die berufliche Ausbildung, der Übergang an die Hochschule sowie der Arbeitsmarkteintritt fokussiert. Durch das Multi-Kohorten-Sequenz-Design liegen relativ schnell längsschnittliche Daten zu den einzelnen Bildungsabschnitten vor, während gleichzeitig alle Startkohorten durch die



einzelnen Bildungsetappen begleitet werden. Das NEPS wurde mit den sechs folgenden Startkohorten begonnen:

- Startkohorte 1: Neugeborene;
- Startkohorte 2: Kindergarten;
- Startkohorte 3: Klassenstufe 5;
- Startkohorte 4: Klassenstufe 9;
- Startkohorte 5: Studierende;
- Startkohorte 6: Erwachsene.

Abbildung 11: Das Multi-Kohorten-Sequenz-Design des Nationalen Bildungspanels



Quelle: NEPS, 2019b

Da die verschiedenen Startkohorten unterschiedliche Stufen des Bildungssystems durchlaufen, werden sie beim Übergang in die nächste Stufe in die Zuständigkeit einer anderen Etappe des NEPS übergeben.

#### *Startkohorte 4 in der Sekundarstufe I und in der Sekundarstufe II*

Die in der vorliegenden Arbeit genutzten Daten entstammen der Startkohorte 4. Diese Startkohorte wurde zu Beginn innerhalb der Sekundarstufe I untersucht, weshalb sie zu Beginn der Etappe 4 „Wege durch die Sekundarstufe I und Übergänge in die Sekundarstufe II“ unter wissenschaftlicher Leitung von Prof. Dr. Wilfried Bos am Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund zugeordnet war.

Für die Startkohorte 4 wurde eine Stichprobe von insgesamt 13500 Schülerinnen und Schülern in neunten Klassen an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland gezogen. Die Ziehung der Stichprobe erfolgte mehrstufig. Zuerst wurden Schulen unterschiedlicher Schulformen gemäß ihres Anteils an der Grundgesamtheit zufällig gezogen. Dann wurden aus den Schulen wiederum neunte Klassen ebenfalls zufällig gezogen. Somit wurden die Erhebungen im institutionellen Kontext, das heißt im Gruppenkontext der Schulklasse, durchgeführt. Zu den verschiedenen Messzeitpunkten wurden die Schülerinnen und Schüler zu zahlreichen Inhalten befragt sowie in unterschiedlichen Domänen getestet. Eine Übersicht über die Erhebungen befindet sich in Tabelle 6. Neben den Befragungen und Testungen der Schülerinnen und Schüler wurden auch Befragungen von Kontextpersonen durchgeführt. Als schulische Kontextpersonen wurden Lehrkräfte und Schulleitungen berücksichtigt. Als familiäre Kontextpersonen wurden die Eltern der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. Mit Ausnahme der Elternbefragungen wurden alle Befragungen papierbasiert (PAPI) durchgeführt. Die Befragungen der Eltern erfolgten mit Hilfe von computergestützten Telefoninterviews (CATI).

Tabelle 6: Übersicht der Haupterhebungen der Startkohorte 4 im Klassenkontext an Regelschulen in der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II

Klassenstufe	9	9	10	11	12	13
Haupterhebung	2010 Herbst	2011 Frühjahr	2012 Frühjahr	2012 Herbst	2013 Herbst	2014 Herbst
Studienkennung	A46	A47	A48	A49	A50	A96
Welle	1	2	3	5	7	8
Modus der Schülerbefragung	PAPI	PAPI	PAPI	PAPI	PAPI	PAPI
Testmodus	PAPI	PAPI	PAPI	PAPI	PAPI	Keine Testung
Testdomäne(n)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mathe-p</li> <li>• Lesespeed</li> <li>• Wortschatz-p</li> <li>• ICT-p</li> <li>• Nawi-p</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesen-p</li> <li>• Deklarative Metakognition</li> <li>• Fluide Intelligenz</li> <li>• L1 (Bei Mig.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Englisch</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nawi-p</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mathe-p</li> <li>• Lesen-p</li> <li>• ICT-p</li> <li>• Englisch</li> <li>• Wiss. Propädeutik</li> </ul>	Keine Testung

Die Datenerhebungen der Startkohorte 4 begannen im Herbst des Schuljahres 2010/2011. Zu diesem Zeitpunkt befanden sich die Schülerinnen und Schüler der Startkohorte 4 in der neunten Jahrgangsstufe. Um Schülerinnen und Schüler, die beabsichtigen, nach der neunten Jahrgangsstufe die Schule zu verlassen, ein weiteres Mal im Schulkontext befragen zu können, wurden im Frühjahr 2011 eine weitere Erhebung im selben Schuljahr durchgeführt. Die letzte Erhebung von Daten dieser Schülerinnen und Schüler innerhalb der Sekundarstufe I wurde im Frühjahr 2012 in der zehnten Jahrgangsstufe durchgeführt. Mit Verlassen der Sekundarstufe I verließen Schülerinnen und Schüler der Startkohorte 4 die Zuständigkeit der Etappe 4. Im Anschluss wurden die Schülerinnen und Schüler je nachdem, wohin sie nach der Sekundarstufe I wechselten, von einer anderen Etappe des NEPS weiter untersucht. Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die in die Sekundarstufe II übergangen, wechselten in die Zuständigkeit der Etappe 5 „Wege durch die Sekundarstufe II und Übergänge in den tertiären Bereich oder Arbeitsmarkt“. Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die stattdessen eine berufliche Ausbildung begannen oder direkt in den Arbeitsmarkt wechselten, wechselten in die Zuständigkeit der Etappe 6 „Übergänge in die berufliche Bildung und in den Arbeitsmarkt“.

Da die Untersuchung von Studienintentionen am Ende der Sekundarstufe II im Fokus dieser Arbeit steht, sind diejenigen Schülerinnen und Schüler, die nach dem Verlassen der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II wechselten, die interessierende Gruppe. Schülerinnen und Schüler, die nach dem Übertritt in die Sekundarstufe II weiterhin dieselbe Schule besuchten wie in der Sekundarstufe I, wurden weiterhin im schulischen Kontext mit Hilfe von papierbasierten Instrumenten befragt und getestet. Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die für den Eintritt in die Sekundarstufe II die Schule verlassen haben, an der sie innerhalb der Sekundarstufe I papierbasiert befragt und getestet wurden, wurden individuell weiterverfolgt. Dazu wurden sie mit Hilfe von computergestützten Telefoninterviews (CATI) oder computergestützten persönlichen Interviews (CAPI) sowie gegebenenfalls mit zusätzlichen Onlinebefragungen individuell begleitet. Die Erhebungen im schulischen Kontext wurden in der Sekundarstufe II jährlich durchgeführt. Die erste Erhebung erfolgte im Herbst 2012 als die Schülerinnen und Schüler die elfte Jahrgangsstufe besuchten, die zweite Erhebung erfolgte im Herbst 2013 als die Schülerinnen und Schüler die zwölfte Jahrgangsstufe

besuchten und die dritte Erhebung erfolgte im Herbst 2014 als die Schülerinnen und Schüler die dreizehnte Jahrgangsstufe besuchten.

Alle Daten wurden durch das *Data Processing and Research Center* (DPC) der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) sowie das *Institut für angewandte Sozialwissenschaft GmbH* (infas) erhoben und an das Forschungsdatenzentrum des LIfBi geliefert.

### *Datenzugang*

Die Datensätze des NEPS werden der Scientific Community kostenlos für Forschungszwecke zur Verfügung gestellt. Die Freigabe der Daten erfolgt in der Regel ca. 18 Monate nach Abschluss der Feldphase und wird in einem öffentlich bereitgestellten Veröffentlichungszeitplan bekannt gegeben. Erweiterungen und Aktualisierungen der Datensätze erfolgen in regelmäßigen Abständen. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler können eine Nutzung der Daten für Sekundäranalysen beim LIfBi beantragen. Dazu müssen das Forschungsvorhaben und die damit verbundenen Ziele skizziert werden. Außerdem müssen eine Nutzungsdauer sowie die am Forschungsvorhaben beteiligten Personen festgelegt werden. Sofern ein Antrag bewilligt wird, wird ein Datennutzungsvertrag geschlossen. Zur Antragsstellung sind alle wissenschaftlich tätigen Angehörigen von Forschungseinrichtungen im In- und Ausland berechtigt. Die Daten des NEPS können auch für Qualifikationsarbeiten wie Bachelorarbeiten, Masterarbeiten oder Dissertationen beantragt und genutzt werden. Das Forschungsdatenzentrum des LIfBi bietet durch regelmäßige Nutzerschulungen, umfangreiche Dokumentationen und technische Such- und Aufbereitungshilfen ein breites Angebot an Unterstützungsleistungen. Es werden drei Zugangswege zu den Daten angeboten:

- Downloads von *scientific use files* über die NEPS-Website;
- Datennutzung über eine Fernzugriffstechnologie (*RemoteNEPS*);
- Datennutzung im Rahmen von Aufenthalten vor Ort am LIfBi (*on-site*).

Diese drei Zugangswege unterscheiden sich hinsichtlich des Grades an Anonymisierung sowie hinsichtlich der Verfügbarkeit sensibler Informationen und der Datensicherheitsvorkehrungen:

- Der Download eines *scientific use files* weist den stärksten Grad der Anonymisierung auf. Gewisse individuell zuordenbare Informationen werden für diese Datenzugangsweise entfernt beziehungsweise sie gehen durch die Aggregation der Daten verloren. Für diese Zugangsweise muss ausschließlich ein Datennutzungsvertrag geschlossen werden.
- Der Fernzugriff über *RemoteNEPS* weist einen moderaten Grad der Anonymisierung auf, das heißt die *scientific use files* sind nur geringfügig anonymisiert. Für diese Zugangsweise reicht es nicht, einen Datennutzungsvertrag zu schließen. Zusätzlich ist es erforderlich, an einer Nutzerschulung des LIfBi teilzunehmen, ein biometrisches Identifizierungsprofil (*keystroke biometrics*) erstellen zu lassen und einen *RemoteNEPS*-Ergänzungsvertrag abzuschließen. Wenn diese Bedingungen erfüllt sind, können Datennutzerinnen und Datennutzer per Fernzugriff auf einen *remote*-Server des LIfBi zugreifen und die Daten nutzen.
- Der *on-site*-Zugriff weist den geringsten Grad der Anonymisierung auf. Bei dieser Zugangsweise ist es möglich mit sensiblen Daten (z. B. Informationen auf Bundeslandebene oder geografischen Informationen) zu arbeiten. Zusätzlich zu einem Datennutzungsvertrag ist nicht nur ein Gastaufenthalt am LIfBi nötig, denn es muss zusätzlich noch ein *on-site*-Ergänzungsvertrag abgeschlossen werden.

Die Bereitstellung dieser verschiedenen Zugangsweisen gewährleistet ein hohes Maß an Flexibilität in der Nutzung der NEPS-Daten und wird unterschiedlichen Analyseinteressen gerecht.

Für die Erstellung der vorliegenden Arbeit wurde die Nutzung von Daten der Startkohorte 4 (Klassenstufe 9) beantragt.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Datenversion: 9.1.0 (doi:10.5157/NEPS:SC4:9.1.0)

## 5.2 Untersuchungsstichprobe

Da die Analysen dieser Arbeit die Studienintention am Ende der Sekundarstufe II betreffen, muss mit einer ausgewählten Teilstichprobe gerechnet werden. Es werden für die Analysen nur diejenigen Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, für die in der siebenten Erhebungswelle (Klasse 12) Daten zur Studienintention erhoben wurden. Für einige Schülerinnen und Schüler liegen entsprechende Informationen aus Befragungen im Rahmen des institutionellen Kontextes vor. Zusätzlich werden auch diejenigen Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, die aufgrund eines Schulwechsels in der Sekundarstufe II nicht mehr im schulischen Kontext befragt werden konnten, aber im Rahmen der individuellen Nachverfolgung mit Hilfe von computergestützten telefonischen beziehungsweise computergestützten persönlichen Interviews weiterhin befragt wurden und Angaben zu ihrer Studienintention machten. Insgesamt können 5927 Schülerinnen und Schüler in den Analysen zu den Studienintentionen am Ende der Sekundarstufe II berücksichtigt werden.

## 5.3 Umgang mit fehlenden Werten

In der empirischen Forschung stellen fehlende Werte in den Hintergrunddaten bei einzelnen Variablen ein Problem dar. Es lassen sich drei Typen fehlender Werte unterscheiden (Rubin, 1976):

- *Missing Completely At Random* (MCAR): MCAR bezeichnet einen zufälligen Ausfall von Antworten, bei dem es keinen systematischen Zusammenhang mit der Ausprägung der fehlenden Werte gibt. Die Annahme, dass MCAR vorliegt, ist in den meisten Fällen nicht haltbar, denn das Fehlen von Beobachtungen ist sehr häufig von der Ausprägung anderer Variablen abhängig (vgl. Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007).
- *Missing At Random* (MAR): MAR liegt eine schwächere Annahme über das Fehlen von Werten zugrunde. Die MAR-Kondition liegt vor, wenn das Fehlen eines Wertes bei einer Variable zwar mit der Ausprägung anderer Variablen zusammenhängt, aber nicht von der Ausprägung der Variablen beeinflusst ist (vgl. Lüdtke et al., 2007).

- *Missing Not At Random* (MNAR): MNAR liegt vor, wenn weder die MCAR-Bedingungen noch die MAR-Bedingungen erfüllt sind. In diesem Fall kann das Auftreten fehlender Werte in einer Variablen allein durch diese Variable selbst erklärt werden (vgl. Lüdtkte et al., 2007).

Um fehlende Werte zu ersetzen, können unterschiedliche Verfahren eingesetzt werden (z. B. *single imputation* oder *multiple imputation*). Analysen mit nicht-imputierten Datensätzen mit fehlenden Werten in interessierenden Variablen führen zu weniger validen Ergebnissen als Analysen mit imputierten Datensätzen (vgl. Little & Rubin, 2002; Carpenter & Kenward, 2013). Für die Analysen werden Mehrfachschätzungen fehlender Werte (multiple Imputation) vorgeschlagen. Das Grundprinzip der Imputation besteht darin, dass alle fehlenden Werte durch sinnvolle Werte ersetzt werden und es liegt die Annahme zugrunde, dass die fehlenden Informationen latent in den vorliegenden Daten enthalten sind. Es sollen also bestehende Daten genutzt werden, um die fehlenden Werte zu schätzen, sodass keine Personen aus den Analysen ausgeschlossen werden müssen, wie es beispielsweise bei fallweisen und paarweisen Ausschlüssen geschieht. Um Verfahren der multiplen Imputation anwenden zu können, müssen alle fehlenden Werte die MCAR-Bedingungen oder MAR-Bedingungen erfüllen (vgl. Lüdtkte et al., 2007). Das Verfahren der multiplen Imputation erfolgt in drei Schritten (vgl. Schafer & Graham, 2002):

1. Fehlende Werte werden auf Basis der im Datensatz vorliegenden Informationen m-fach ersetzt, wodurch m komplette Datensätze erzeugt werden.
2. Analyseverfahren (wie beispielsweise die logistische Regressionsanalyse) werden eingesetzt, um die m kompletten Datensätze zu analysieren.
3. Die Ergebnisse der Analysen der m kompletten Datensätze werden zu einem einzelnen Ergebnis zusammengefasst (*pooling*).



Das *pooling* der Ergebnisse erfolgt anhand des Verfahrens nach Rubin (1987). Dabei wird die Gesamtstatistik  $\bar{Q}$  der Punktschätzer als arithmetisches Mittel über die  $m = 1, 2, \dots, M$  imputierten Datensätze berechnet:

$$\bar{Q} = \frac{1}{M} \sum_{m=1}^M \hat{Q}_m \quad (12)$$

Wobei  $\hat{Q}_m$  die entsprechende Statistik basierend auf dem  $m$ -ten imputierten Datensatz ist. Für das *pooling* der Varianz werden die *within-imputation variability* und die *between-imputation variability* berücksichtigt. Die *within-imputation variability* wird folgendermaßen berechnet:

$$\bar{U} = \frac{1}{M} \sum_{m=1}^M \hat{U}_m \quad (13)$$

Wobei  $\hat{U}_m$  die Stichprobenvarianz der Statistik  $\hat{Q}_m$  im  $m$ -ten imputierten Datensatz ist. Die *between-imputation variability* wird folgendermaßen berechnet:

$$B = \frac{1}{M-1} \sum_{m=1}^M (\hat{Q}_m - \bar{Q})^2 \quad (14)$$

Die *within-imputation variability* und die *between-imputation variability* werden dann folgendermaßen zur Gesamtvarianz zusammengefasst:

$$T = \bar{U} + (1 + M^{-1})B \quad (15)$$

Der Gesamtstandardfehler ist dann die Wurzel aus  $T$ .

Die Variablen in den Datensätzen der NEPS-Startkohorte 4, die in der vorliegenden Arbeit zur Analyse herangezogen werden, weisen in unterschiedlichem Umfang fehlende Werte auf. Diesem Problem wurde begegnet, indem mit Hilfe der Software

SPSS 25 (IBM, 2017) durch multiple Imputation  $m = 5$  vollständige Datensätze erzeugt wurden, die für die Analysen verwendet wurden. Die multiple Imputation wurde folgendermaßen durchgeführt:

1. Die Analysevariablen sowie ausgewählte Hilfsvariablen wie beispielsweise Variablen aus anderen Wellen wurden in das Imputationsmodell aufgenommen.
2. Als Imputationsmethode wurde *Predictive Mean Matching* verwendet. Dabei handelt es sich um eine stochastische Regressionstechnik, die von MCAR-Bedingungen und MAR-Bedingungen sowie einer multivariaten Normalverteilung ausgeht.
3. Für alle imputierten Datensätze wurde die Plausibilität der dann vollständigen Daten geprüft.

Tabelle A1 im Anhang können die absoluten Häufigkeiten und prozentualen Anteile fehlender Werte der Analysevariablen entnommen werden.

#### **5.4 Operationalisierung**

Im Folgenden wird die Operationalisierung der analyserelevanten Konstrukte vorgestellt.

##### *Studienintention*

Im Fokus der vorliegenden Arbeit liegt die Erklärung der Studienintention von Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe II. Hinsichtlich der Studienintention werden zwei Optionen betrachtet: Nach dem Abitur ein Studium aufnehmen wollen und nach dem Abitur kein Studium aufnehmen wollen. Da für die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in der Stichprobe das Abitur nach der zwölften Jahrgangsstufe erworben wird, wurden die Informationen zur Studienintention aus der Befragung in der zwölften Jahrgangsstufe verwendet. Im Rahmen dieser Befragung wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, die folgende Frage zu beantworten:

*Und wenn Sie einmal an alles denken, was Sie derzeit wissen: Welche Art der Ausbildung werden Sie nach Beendigung der Schule wahrscheinlich machen?*

Für den Fall, dass die Schülerinnen und Schüler vorhaben, nach der Schule zunächst ein freiwilliges soziales Jahr, ein Praktikum oder Ähnliches zu machen, wurden sie in einem Ausfüllhinweis darauf hingewiesen, dass sie bitte die Art der Ausbildung angeben sollen, die sie danach wahrscheinlich machen werden. Zur Auswahl standen drei Optionen: (a) ein Studium, (b) eine berufliche Ausbildung und (c) keine Ausbildung. Wenn die Option (a) ein Studium ausgewählt wurde, wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, den Hochschultyp auszuwählen. Dazu wurden wiederum sechs Optionen angeboten:

- Universität (auch Kunst- oder Musikhochschule, Pädagogische Hochschule etc.);
- Fachhochschule;
- Duale Hochschule;
- Berufsakademie;
- Verwaltungsfachhochschule;
- andere Hochschule.

Da die Forschung zu den Mechanismen sozialer Disparitäten beim Hochschulzugang zeigt, dass studienberechtigte Schülerinnen und Schüler aus weniger privilegierten Familien insbesondere von einem universitären Studium abgelenkt werden (vgl. z. B. Becker & Hecken, 2008), wird im Rahmen dieser Arbeit die Absicht, nach dem Abitur ein universitäres Studium aufzunehmen, fokussiert. Für die Analysen dieser Arbeit werden diejenigen 5927 Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, die im Rahmen der Befragung in der zwölften Jahrgangstufe eine Angabe dazu gemacht haben, ob sie nach dem Abitur (a) ein Studium, (b) eine berufliche Ausbildung oder (c) keine Ausbildung machen wollen. Im Sinne des zuvor genannten Fokus dieser Arbeit auf die Absicht, nach dem Abitur ein universitäres Studium aufnehmen zu wollen, liegt eine Studienintention vor, wenn man zunächst die Angabe gemacht hat, dass man nach dem Abitur ein Studium aufnehmen will, und anschließend die Angabe gemacht hat, dass man als Art der Hochschule eine Universität (auch Kunst- oder Musikhochschule, Pädagogische Hochschule etc.) auswählen möchte.

### *Soziale Herkunft*

Um die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler beziehungsweise deren Familie abbilden zu können, wurden die Eltern der Schülerinnen und Schüler im Rahmen von telefonischen Befragungen um eine Auskunft dazu gebeten, welchen Beruf sie ausüben und welchen Beruf die Partnerin beziehungsweise der Partner ausübt. Die Angaben dazu sowie weitere Informationen werden in der empirischen Bildungsforschung üblicherweise dazu genutzt, unterschiedliche Variablen zum Berufsstatus der Eltern zu generieren.

In den NEPS-Daten der Startkohorte 4 stehen unter anderem auch die EGP-Klassen zur Verfügung, die von Erikson et al. (1979) entwickelt wurden. Tabelle 7 enthält eine Übersicht der originalen Gruppen.

Tabelle 7: The class schema. Occupational groupings comprised

I	Higher-grade professionals, administrators and officials; managers in large industrial establishments; large proprietors
II	Lower-grade professionals, administrators and officials; managers in small business and industrial establishments; supervisors of non-manual employees
III	Routine non-manual employees in administration and commerce; sales personnel; other rank-and-file service workers
IV a	Small proprietors; artisans etc., with employees
IV b	Small proprietors; artisans etc., without employees
IV c	Farmers and smallholders; self-employed fishermen
V/VI	Lower-grade technicians; supervisor of manual workers; skilled manual workers
VII a	Semi- and unskilled manual workers (not in agriculture)
VII b	Agricultural workers

Quelle: Erikson et al., 1979, Table II, modifiziert durch Stubbe, 2009

In den verwendeten Daten liegen die Informationen zu den EGP-Klassen mit einer Aufteilung in elf Kategorien vor. Diese elf Kategorien wurden im Anschluss an andere Untersuchungen der empirischen Bildungsforschung in Deutschland für diese Arbeit zu sechs Kategorien zusammengefasst. Tabelle 8 enthält Informationen zu den Dienstklassen und der vorgenommenen Gruppierung.

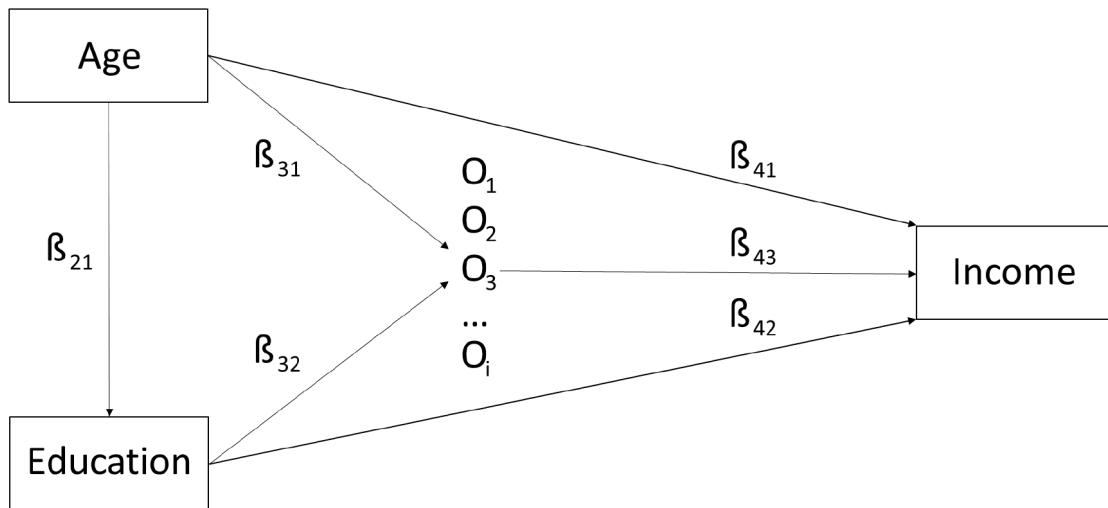
Tabelle 8: Gruppierung der EGP-Klassen in dieser Arbeit

Gruppierte Dienstklassen	Bezeichnungen der enthaltenen Dienstklassen
I	[I] Obere Dienstklasse
II	[II] Untere Dienstklasse mit hohen Qualifikationen
IIIa-b	[IIIa] Angestellte der ausführenden nicht-manuellen Klasse mit beschränkten Entscheidungsbefugnissen [IIIb] Angestellte der ausführenden nicht-manuellen Klasse mit gering qualifizierten Routinetätigkeiten
IVa-c	[IVa] Selbständige mit unterstellten Mitarbeitern [IVb] Selbständige ohne unterstellte Mitarbeiter [IVc] Selbständige Landwirte und Fischer
V, VI	[V] Aufsichtskräfte in Gewerbe und Industrie (Meister, Techniker, Vorarbeiter und gleichrangige) [VI] Facharbeiter und andere qualifizierte Arbeitskräfte
VIIa-b	[VIIa] Un- und angelernte Arbeiter (außer Landwirtschaft und Fischerei) [VIIb] Arbeiter in Landwirtschaft und Fischerei

Quelle: NEPS, 2019c

In den verwendeten NEPS-Daten liegen ebenfalls die Informationen vor, die zur Bildung des International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI) nach Ganzeboom, De Graaf & Treiman (1992) benötigt werden. Anders als die Variable auf Basis der EGP-Klassen besitzt die ISEI-Variable kein nominales, sondern ordinales Skalenniveau. Beim ISEI werden Berufen ein Wert zwischen 16 und 90 zugewiesen.

Abbildung 12: The basic status attainment model with occupation as an intervening variable



Quelle: Ganzeboom et al., 1992, Fig. 1, modifiziert durch Stubbe (2009)

Abbildung 12 zeigt die Rolle des Berufs als zwischen der Ausbildung und dem Einkommen vermittelnder Variablen. Stubbe (2009) beschreibt das in der Abbildung dargestellt Verhältnis folgendermaßen:

Die Ausbildung einer Person beeinflusst den Beruf dieser Person ( $\beta_{32}$ ) und der Beruf beeinflusst das Einkommen ( $\beta_{43}$ ). Neben diesem indirekten Effekt von Ausbildung auf Einkommen gibt es auch noch einen direkten Effekt ( $\beta_{42}$ ). Der ISEI ist dann diejenige Skalierung der Berufskategorien, die den direkten Effekt der Ausbildung auf das Einkommen minimiert und den indirekten Einfluss der Ausbildung auf das Einkommen über den Beruf maximiert. Das Alter wurde in dieser Berechnung als Kontrollvariable eingeführt, da ältere Personen tendenziell eine geringere Ausbildung aber ein höheres Einkommen haben als jüngere Personen. (Stubbe, 2009, S. 110)

Im Rahmen dieser Arbeit werden für die deskriptiven Analysen die EGP-Klassen sowie der ISEI herangezogen. Da im NEPS sowohl Informationen zum Berufsstatus des

befragten Elternteils als auch Informationen der Partnerin beziehungsweise des Partners des befragten Elternteils erhoben wurden, liegen in vielen Fällen zwei Informationen vor, die sich sowohl hinsichtlich der Zuweisung zu den EGP-Klassen als auch hinsichtlich der Zuweisung eines ISEI-Wertes unterscheiden können. Immer wenn zwei unterschiedliche Informationen vorliegen, wird die jeweils höhere Information herangezogen. Dieser höchste ISEI wird in der erziehungswissenschaftlichen Forschung üblicherweise als HISEI (highest ISEI) bezeichnet. Für die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Analysen wurde der HISEI z-standardisiert.

### *Schulformen*

Im NEPS wurde eine Variable zur besuchten Schulform der Schülerinnen und Schüler konstruiert, die auf Informationen basiert, die aus den telefonischen Elternbefragungen stammen. Bei Schülerinnen und Schülern mit fehlenden Informationen zur besuchten Schulform wurde anhand der Informationen ihrer Klassenkameradinnen und Klassekameraden auf die besuchte Schulform geschlossen. Von daher sind fehlende Werte nur möglich, wenn die Information zur besuchten Schulform für alle Schülerinnen und Schüler einer gesamten Klasse nicht vorliegt.

Neben den Schülerinnen und Schülern, die über den gesamten Zeitraum der Erhebungen der Startkohorte 4 hinweg an derselben Schule befragt und getestet werden konnten, gibt es auch Schülerinnen und Schüler, die in diesem Zeitraum die Schule verlassen oder gewechselt haben. Schulwechsel können unter anderem erfolgt sein, um an eine Schulform zu wechseln, die die Möglichkeit bietet, das Abitur zu erwerben. Schulabgängerinnen und Schulabgänger sowie Schulwechslerinnen und Schulwechsler wurden im NEPS mit Hilfe von computergestützten telefonischen beziehungsweise computergestützten persönlichen Interviews individuell nachverfolgt, sodass auch für diese Schülerinnen und Schüler die analyserelevanten Informationen vorliegen, obwohl eine weitere Befragung im schulischen Kontext nicht möglich war.

Ausgehend von der Annahme, dass Gymnasien anregungsreichere Lern- und Entwicklungsmilieus bieten als andere Schulformen, ist eine der Hypothesen dieser Arbeit, dass Schülerinnen und Schüler an Gymnasien am Ende der Sekundarstufe II eher vorhaben, nach dem Abitur ein Studium aufnehmen zu wollen. Zu diesem Zweck

wird die Schulformvariable dichotomisiert, sodass die Gruppe der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien mit der Gruppe der Schülerinnen und Schüler verglichen werden kann, die eine andere Schulform besucht.

### *Schulnoten*

In der Startkohorte 4 des NEPS wurden auch regelmäßig Noten der Schülerinnen und Schüler erfasst. Für die vorliegenden Analysen wird die Deutschnote berücksichtigt, die von den Schülerinnen und Schülern im Rahmen der Befragung in der zwölften Jahrgangsstufe erfragt wurde. Dabei handelt es sich um die Deutschnote, die sie am Ende der elften Jahrgangsstufe hatten. In den multivariaten Analysen wird eine rekodierte Version der Deutschnotenvariable verwendet, in der ein höherer Wert eine bessere Deutschnote repräsentiert.

### *Schulische Leistungen*

In den Analysen dieser Arbeit können ebenfalls die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden. Als Indikator für die schulischen Leistungen werden die Leseleistungen herangezogen. Die Leseleistung wurde in der Startkohorte 4 des NEPS mit Hilfe von im Rahmen des NEPS entwickelten Testitems zu mehreren Zeitpunkten erfasst und Rasch-skaliert. In dieser Arbeit werden die Lesekompetenzwerte aus den Tests einbezogen, die in der zwölften Jahrgangsstufe durchgeführt wurden. Die Lesekompetenzwerte liegen in Form von *weighted maximum likelihood estimates* (WLE) vor. Für die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Analysen wurden die WLE-Scores z-standardisiert. Die WLE-Scores haben einen Mittelwert von 0, sodass ein Wert über 0 überdurchschnittliche Lesekompetenz und ein Wert unter 0 eine unterdurchschnittliche Lesekompetenz repräsentiert.

### *Geschlecht*

Das Geschlecht der Schülerinnen und Schüler wurde sowohl über die Schülerteilnahmeliste als auch über die Befragungen der Schülerinnen und Schüler



sowie deren Eltern erfasst. Für die vorliegenden Analysen wurde die Variable so kodiert, dass Schülerinnen den Wert 0 und Schüler den Wert 1 haben.

### *Migrationshintergrund*

Im NEPS wurde ein möglicher Migrationshintergrund auf verschiedene Weisen erfasst. Aus verschiedenen Informationen wurde ein Generationenstatus generiert, der darüber Auskunft gibt, ob kein Migrationshintergrund vorliegt oder ob ein Migrationshintergrund in der 1. bis 3.75. Generation vorliegt. Zur Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund werden in dieser Arbeit diejenigen Schülerinnen und Schüler gezählt, die in der 1., in der 1.5. oder in der 2. Generation einen Migrationshintergrund haben. Für die vorliegenden Analysen wurde die Variable so kodiert, dass Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund den Wert 0 und Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund den Wert 1 haben.

### *Kognitive Grundfähigkeiten*

Als weiteres individuelles Merkmal der Schülerinnen und Schüler werden neben dem Geschlecht und einem möglichen Migrationshintergrund die kognitiven Grundfähigkeiten in den Analysen berücksichtigt. Die kognitiven Grundfähigkeiten wurden in der Startkohorte 4 des NEPS mit Hilfe eines Bild-Zeichen-Tests erfasst. Der Test erfasst die Wahrnehmungsgeschwindigkeit mit 93 Items. Es gilt, dass die kognitiven Grundfähigkeiten umso höher sind, je mehr der 93 eingesetzten Items richtig gelöst wurden. Die Scores wurden z-standardisiert.

### *Erfolgserwartungen*

Um die Erfolgserwartungen empirisch abbilden zu können, wurden Informationen zur Wahrscheinlichkeit, ein Studium erfolgreich abschließen zu können, erhoben. Dazu wurde den Schülerinnen und Schülern im Rahmen der Befragung in der zwölften Jahrgangstufe die folgende explizite Frage gestellt:

*Wie wahrscheinlich ist es Ihrer Meinung nach, dass Sie ein Studium schaffen könnten?*

Die Antworten sollten die Schülerinnen und Schüler auf einer fünfstufigen Skala von *sehr unwahrscheinlich* (1) bis *sehr wahrscheinlich* (5) geben.

### *Kosten*

Die Operationalisierung der Kosten erfolgt ebenfalls durch eine Frage, die den Schülerinnen und Schülern im Rahmen der Befragung in der zwölften Jahrgangsstufe gestellt wurde. Die Frage lautet folgendermaßen:

*Wie sehr stimmen Sie der folgenden Aussage zu? Die gesamten Kosten, die während eines Studiums entstehen, haben großen Einfluss auf meine Entscheidung gegen ein Studium.*

Die Antworten sollten die Schülerinnen und Schüler auf einer fünfstufigen Skala von *stimme gar nicht zu* (1) bis *stimme völlig zu* (5) geben. Die Kodierung wurde umgekehrt, sodass gilt: Je höher der Wert, umso geringer der Einfluss der Kosten.

Die Kodierung wurde umgekehrt, sodass die Kosten einen umso geringeren Einfluss auf die Entscheidung für ein Studium haben, je höher der Wert ist.

### *Wahrscheinlichkeit des Stuserhalts*

Die Bedeutung des Motivs des Stuserhalts für die Studienintention am Ende der Sekundarstufe II wird mit Hilfe von zwei Fragen empirisch abgebildet, die den Schülerinnen und Schülern im Rahmen der Befragung in der zwölften Jahrgangsstufe gestellt wurden. Zum einen wurde den Schülerinnen und Schülern die folgende Frage gestellt:

*Wie wären die Aussichten auf einen ähnlich guten oder besseren Beruf als den Ihrer Mutter, wenn Sie einen beruflichen Ausbildungsabschluss machen würden?*

Zum anderen wurde den Schülerinnen und Schülern die folgende Frage gestellt:

*Wie wären die Aussichten auf einen ähnlich guten oder besseren Beruf als den Ihres Vaters, wenn Sie einen beruflichen Ausbildungsabschluss machen würden?*

Bei beiden Fragen sollten die Schülerinnen und Schüler auf einer fünfstufigen Skala von *sehr schlecht* (1) bis *sehr gut* (5) angeben, wie ihre Aussichten ihrer Meinung nach sind. Außerdem hatten sie die Möglichkeit anzugeben, dass die Mutter beziehungsweise der Vater noch nie einen Beruf ausgeübt hat. Mit Hilfe der Angaben aus beiden Fragen wurde eine gemeinsame Variable generiert, die für alle Schülerinnen und Schüler jeweils die Angabe zum Beruf desjenigen Elternteils enthält, dessen Beruf schwerer zu erreichen ist, wenn eine berufliche Ausbildung gemacht wird. Die neugebildete Variable wurde so rekodiert, dass ein hoher Wert bedeutet, dass eine Ausbildung nicht reicht, um den Status zu erhalten. Dies kann so interpretiert werden, dass nach dem Abitur ein Studium absolviert werden muss, um den Status halten zu können.

## 5.5 Multivariate Methoden

Von besonderer Relevanz für die Auswahl geeigneter Analysemethoden ist, dass die zentrale abhängige Variable in dieser Arbeit als dichotome Variable zwei Ausprägungen hat. *Nach dem Abitur ein Studium aufnehmen wollen* (1) und *nach dem Abitur kein Studium aufnehmen wollen* (0). Ein multivariates Verfahren, das bereits häufig bei der Analyse von derartigen Bildungsentscheidungen eingesetzt wurde, ist die binomiale logistische Regression. Auch in dieser Arbeit sollen binomiale logistische Regressionen eingesetzt werden, um den Zusammenhang zwischen verschiedenen Hintergrundmerkmalen und der dichotomen abhängigen Variable zu modellieren. Es wird angenommen, dass eine Bildungsentscheidung mit der Ausprägung der unabhängigen Variablen zusammenhängt. Das bedeutet, dass unterschiedliche Chancen für Studienintention in unterschiedlichen Gruppen von Schülerinnen und Schülern bestehen. Für die unterschiedlichen Chancen werden *odds ratios* berechnet. Die Bestimmung der Modellgüte erfolgt mit Hilfe des Pseudo- $R^2$  nach McFadden (1973). Alle im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Analysen wurden mit der Software SPSS 25 (IBM, 2017) durchgeführt.

## 6. Empirische Analysen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der empirischen Analysen vorgestellt, die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurden. Die Analysen werden in der Reihenfolge der Hypothesen präsentiert, die in Kapitel 4 dargestellt wurden.

Zunächst werden deskriptive Ergebnisse zu den Studienintentionen in der Jahrgangsstufe 12 berichtet.<sup>4</sup> Danach erfolgt eine deskriptive Auswertung der Indikatoren für die empirische Abbildung der sozialen Herkunft. Dazu wird zunächst beschrieben, wie sich die untersuchte Stichprobe auf die EGP-Klassen aufteilt, bevor betrachtet wird, wie sich die Studienintentionen in der Jahrgangsstufe 12 zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher EGP-Klassen unterscheiden. Im Anschluss wird anhand der Ergebnisse logistischer Regressionsanalysen berichtet, wie sich die relativen Chancen für eine Studienintention in der Jahrgangsstufe 12 zwischen den Angehörigen der unterschiedlichen EGP-Klassen ohne und mit Kontrolle der Leseleistung unterscheiden. Auch für den HISEI werden zunächst deskriptive Analysen für die gesamte Untersuchungsstichprobe sowie getrennt für Schülerinnen und Schülern mit und ohne Studienintention in Jahrgangsstufe 12 vorgestellt, bevor die Ergebnisse logistischer Regressionsanalysen berichtet werden. Es werden die relativen Chancen für eine Studienintention in der Jahrgangsstufe 12 nach Ausprägung des HISEI jeweils ohne und mit Kontrolle der Leseleistung vorgestellt.

Nach den Analysen zu den Indikatoren der sozialen Herkunft folgen nach ähnlichem Aufbau Analysen zu den institutionellen Rahmenbedingungen, nämlich den Schulformen, der Schulnoten (Deutschnoten am Ende der Jahrgangsstufe 11) und den schulischen Leistungen (Leseleistungen in der Jahrgangsstufe 12). Hinsichtlich der Schulformen wird zunächst betrachtet, wie sich die Untersuchungsstichprobe in der Jahrgangsstufe 12 auf die unterschiedlichen Schulformen aufteilt. Danach wird berichtet, wie sich die Studienintentionen in der Jahrgangsstufe 12 an den verschiedenen Schulformen unterscheiden. Anschließend wird anhand der Ergebnisse logistischer Regressionsanalysen berichtet, wie sich die relativen Chancen für eine

---

<sup>4</sup> Wenn im Folgenden von „Studienintentionen“ berichtet wird, liegt stets die in Kapitel 5.4 dieser Arbeit skizzierte Definition zugrunde, der zufolge eine Studienintention vorliegt, wenn eine Schülerin bzw. ein Schüler in der zwölften Jahrgangsstufe die Angabe gemacht hat, nach dem Abitur ein Studium aufnehmen zu wollen, und als Art der Hochschule Universität (auch Kunst- oder Musikhochschule, Pädagogische Hochschule etc.) angegeben hat.

Studienintention in der Jahrgangsstufe 12 zwischen Schülerinnen und Schülern, die in der zwölften Jahrgangsstufe ein Gymnasium besuchen, und Schülerinnen und Schülern, die in der zwölften Jahrgangsstufe eine andere Schulform als ein Gymnasium besuchen, unterscheiden. Auch für die Deutschnoten am Ende der Jahrgangsstufe 11 werden zunächst deskriptive Analysen für die gesamte Untersuchungsstichprobe sowie getrennt für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Studienintention in Jahrgangsstufe 12 vorgestellt, bevor die Ergebnisse logistischer Regressionsanalysen berichtet werden. Es werden die relativen Chancen für eine Studienintention in der Jahrgangsstufe 12 nach erhaltener Deutschnote am Ende der Jahrgangsstufe 11 jeweils ohne und mit Kontrolle der Leseleistung vorgestellt. Analog zu den deskriptiven Ergebnissen zu den Deutschnoten am Ende der Jahrgangsstufe 11, werden auch die Ergebnisse zu den Leseleistungen in der Jahrgangsstufe 12 sowohl für die gesamte Stichprobe als auch getrennt für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Studienintention in Jahrgangsstufe 12 vorgestellt. Daraufhin folgen ebenfalls die Ergebnisse logistischer Regressionsanalysen, mit deren Hilfe die relativen Chancen für eine Studienintention in Jahrgangsstufe 12 nach erzielter Leseleistung in der Jahrgangsstufe 12 vorhergesagt werden.

Im Anschluss an die Analysen zu den institutionellen Rahmenbedingungen folgen nach gleichem Aufbau Analysen zu den individuellen Merkmalen Geschlecht, einem möglichen Migrationshintergrund und den kognitiven Grundfähigkeiten. Beim Geschlecht wird zunächst betrachtet, wie viele Personen in der gesamten Untersuchungsstichprobe männlich und wie viele weiblich sind, bevor beschrieben wird, wie sich die Studienintentionen in der Jahrgangsstufe 12 zwischen männlichen und weiblichen Personen unterscheiden. Im Anschluss wird anhand der Ergebnisse logistischer Regressionsanalysen berichtet, wie sich die relativen Chancen für eine Studienintention in der Jahrgangsstufe 12 zwischen männlichen und weiblichen Personen ohne und mit Kontrolle der Leseleistung unterscheiden. Hinsichtlich des Migrationshintergrundes wird zunächst betrachtet, wie viele Personen in der gesamten Untersuchungsstichprobe keinen Migrationshintergrund haben und wie viele einen Migrationshintergrund haben. Daraufhin wird beschrieben, wie sich die Studienintentionen in der Jahrgangsstufe 12 zwischen Personen ohne und mit Migrationshintergrund unterscheiden. Danach wird anhand der Ergebnisse logistischer

Regressionsanalysen berichtet, wie sich die relativen Chancen für eine Studienintention in der Jahrgangsstufe 12 zwischen Personen ohne und mit Migrationshintergrund ohne und mit Kontrolle der Leseleistung unterscheiden. Auch für die kognitiven Grundfähigkeiten werden zunächst deskriptive Analysen für die gesamte Untersuchungsstichprobe sowie getrennt für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Studienintention in der Jahrgangsstufe 12 berichtet, bevor die Ergebnisse logistischer Regressionsanalysen vorgestellt werden. Es werden die relativen Chancen für eine Studienintention in der Jahrgangsstufe 12 nach Ausprägung der kognitiven Grundfähigkeiten berichtet.

Nach den Analysen zu den Indikatoren der sozialen Herkunft, den institutionellen Rahmenbedingungen sowie den individuellen Merkmalen werden all diese Faktoren in einem Gesamtmodell zur Vorhersage der Studienintention in der Jahrgangsstufe 12 als Determinanten herangezogen, um zu untersuchen, welchen Einfluss die soziale Herkunft hat, wenn alle anderen Faktoren berücksichtigt werden. Zu diesem Zweck werden schrittweise logistische Regressionsanalysen verwendet. In diesem Gesamtmodell wird als Indikator für die soziale Herkunft der HISEI verwendet.

Anschließend folgen deskriptive Analysen zu den Faktoren der Werterwartungstheorie nach Esser (1999), nämlich den Erfolgserwartungen, den Kosten und der Wahrscheinlichkeit des Statuserhalts. Alle drei Faktoren werden einzeln nach dem gleichen Muster analysiert, mit dem zuvor die anderen Faktoren analysiert wurden. Es erfolgen also für jeden der drei Faktoren zunächst deskriptive Analysen für die gesamte Untersuchungsstichprobe sowie deskriptive Analyse getrennt für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Studienintention. Danach werden jeweils Ergebnisse logistischer Regressionsanalysen vorgestellt. Dabei werden jeweils die relativen Chancen für eine Studienintention in der Jahrgangsstufe 12 nach Ausprägung des jeweiligen Faktors ohne und mit Kontrolle der Leseleistung berichtet.

Nach den Analysen zu den Faktoren der Werterwartungstheorie nach Esser (1999) wird das Gesamtmodell zur Vorhersage der Studienintention in der Jahrgangsstufe 12, das zuvor berichtet wurde und die soziale Herkunft, die institutionellen Rahmenbedingungen und die weiteren individuellen Merkmale als Determinanten enthielt, um die Faktoren der Werterwartungstheorie als weitere Determinanten ergänzt. Dadurch soll untersucht werden, wie sich der Einfluss der sozialen Herkunft auf die

Studienintention in der Jahrgangsstufe 12 unter zusätzlicher Berücksichtigung der Annahmen der Werterwartungstheorie nach Esser (1999) verändert.

### 6.1 Studienintention

Wie Tabelle 9 zu entnehmen ist, haben von den 5927 Schülerinnen und Schüler in der untersuchten Stichprobe 3877 Schülerinnen und Schüler angegeben, dass sie vorhaben, nach dem Abitur ein Studium aufzunehmen. Mit einem Anteil von 65.4 % entspricht dies ungefähr zwei Dritteln aller Schülerinnen und Schüler der untersuchten Stichprobe.

Tabelle 9: Studienintentionen in Jahrgangsstufe 12 – Absolute Häufigkeiten und prozentuale Anteile

Studienintention	<i>N</i>	%
Ja	3877	65.4
Nein	2050	34.6
Gesamt	5927	100.0

### 6.2 Soziale Herkunft

Tabelle 10 zeigt die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die unterschiedlichen EGP-Klassen.

Tabelle 10: EGP-Klassen – Absolute Häufigkeiten und prozentuale Anteile

EGP-Klasse	<i>N</i>	%
Obere Dienstklasse (I)	298	5.0
Untere Dienstklasse (II)	996	16.8
Routinedienstleist. (III)	1564	26.4
Selbstständige (IV)	1528	25.8
Facharb./leit. Ang. (V, VI)	840	14.2
Un-/angelernte Arb. (VII)	701	11.8
Gesamt	5927	100.0

Wie sich die Studienintentionen in der Jahrgangsstufe 12 zwischen den EGP-Klassen unterscheiden, kann Tabelle 11 entnommen werden. Von den 701 Schülerinnen und Schülern, deren Eltern der Gruppe der un- und angelernten Arbeiter angehören, geben 395 an, nach dem Abitur ein Studium aufnehmen zu wollen, was 56.4 % an Schülerinnen und Schüler dieser Gruppe entspricht. Somit liegt der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Studienintention in dieser Gruppe unter dem Anteil der

Gesamtpopulation (65.4 %). In den beiden nächsthöheren EGP-Klassen liegt der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Studienintention ebenfalls unter dem Anteil in der Gesamtpopulation, denn in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler, deren Eltern der Gruppe der Facharbeiter und leitenden Angestellten angehören sind es 59.5 % und in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler, deren Eltern der Gruppe der Selbstständigen angehören, sind es 63.2 %. In den drei EGP-Klassen mit höherer sozialer Lage liegen die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Studienintention über dem Anteil in der Gesamtpopulation. In der Gruppe der Schülerinnen und Schüler, deren Eltern der Gruppe der Routinedienstleister angehören sind es 67.7 %, in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler, deren Eltern der unteren Dienstklasse angehören, sind es 72.8 % und in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler, deren Eltern der oberen Dienstklasse angehören, sind es 77.5 %.

Tabelle 11: Studienintention in Jahrgangsstufe 12 nach EGP-Klassen

EGP-Klasse	Studienintention			
	Ja		Nein	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Obere Dienstklasse (I)	231	77.5	67	22.5
Untere Dienstklasse (II)	725	72.8	271	27.2
Routinedienstleist. (III)	1059	67.7	505	32.3
Selbstständige (IV)	966	63.2	561	36.7
Facharb./leit. Ang. (V, VI)	500	59.5	340	40.5
Un-/angelernte Arb. (VII)	395	56.4	306	43.7
Gesamt	3876	65.4	2050	34.6

Tabelle 12 zeigt die Ergebnisse logistischer Regressionsanalysen mit deren Hilfe die relativen Chancen der Studienintention in Jahrgangsstufe 12 unter Berücksichtigung der Zugehörigkeit zu den unterschiedlichen EGP-Klassen berechnet wurden. Die Referenzkategorie sind die Schülerinnen und Schüler, deren Eltern der Gruppe der un- und angelernten Arbeiter angehören und die berichteten *odds ratios* geben an, wie viel mal so hoch die Chance auf eine Studienintention in Jahrgangsstufe 12 für Schülerinnen und Schüler der anderen Gruppen im Vergleich zu dieser Gruppe ist. So zeigt sich in Modell 1, dass außer den Schülerinnen und Schülern, deren Eltern der Gruppe der Facharbeiter oder leitenden Angestellten angehören, alle Schülerinnen und Schüler signifikant höhere Chancen auf Studienintention in der Jahrgangsstufe 12 haben als Schülerinnen und Schüler, deren Eltern der Gruppe der un- und angelernten Arbeiter angehören. In Modell 2 werden die Leseleistungen als Kontrollvariable berücksichtigt



und es zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler, deren Eltern der Gruppe der Routinedienstleister, der unteren Dienstklasse oder der oberen Dienstklasse angehören, trotzdem signifikant höhere Chancen auf Studienintentionen in der Jahrgangsstufe 12 haben. Mit einer *odds ratio* von 2.15 haben die Schülerinnen und Schüler, deren Eltern der oberen Dienstklasse angehören, eine mehr als doppelt so hohe Chance in der zwölften Jahrgangsstufe vorzuhaben, nach dem Abitur ein Studium aufnehmen zu wollen, als Schülerinnen und Schüler, deren Eltern der Gruppe der un- und angelernten Arbeiter angehören.

Tabelle 12: Relative Chancen für die Studienintention in Jahrgangsstufe 12 nach EGP-Klassen (*odds ratios*)

EGP-Klasse	Modell 1 <sup>a</sup>	Modell 2 <sup>b</sup>
Obere Dienstklasse (I)	2.69***	2.15***
Untere Dienstklasse (II)	2.07***	1.74***
Routinedienstleist. (III)	1.63***	1.42**
Selbstständige (IV)	1.33*	1.25
Facharb./leit. Ang. (V, VI)	1.14	1.10
Pseudo-R <sup>2</sup> (McFadden)	.011–.013	.033–.036

Anmerkung. Referenzkategorie: Un-/angelernte Arb. (VII).

<sup>a</sup> Modell 1: Ohne Kontrolle von Kovariaten. <sup>b</sup> Kontrolle der Leseleistung.

\* $p \leq .05$ . \*\* $p \leq .01$ . \*\*\* $p \leq .001$ .

In Tabelle 13 sind deskriptive Kennwerte zum HISEI enthalten und es lässt sich erkennen, dass in der Gesamtpopulation der höchste ISEI beider Elternteile im Mittel bei 55.4 liegt. Bei den Schülerinnen und Schülern mit Studienintention liegt der Mittelwert mit 56.7 etwas über dem Mittelwert der Gesamtpopulation, während er mit 52.7 bei den Schülerinnen und Schülern ohne Studienintention etwas unter dem Mittelwert der Gesamtpopulation liegt. Dass die Standardabweichung bei allen drei Gruppen ca. 15.0 beträgt, deutet darauf hin, dass es in jeder Gruppe deutliche Unterschiede zwischen den untersuchten Familien gibt, was die soziale Herkunft betrifft.

Tabelle 13: HISEI nach Studienintention in Jahrgangsstufe 12 – Deskriptive Kennwerte

Studienintention	HISEI				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Ja	3877	56.7	15.1	16	90
Nein	2050	52.7	15.0	16	90
Gesamt	5927	55.4	15.2	16	90

Die Ergebnisse der logistischen Regressionsanalysen zur Vorhersage der relativen Chancen auf eine Studienintention in Jahrgangsstufe 12 in Tabelle 14 zeigen, dass der HISEI einen signifikanten Einfluss hat. Die *odds ratio* von 1.31 in Modell 1 bedeutet, dass zwei Personen, die sich hinsichtlich des HISEI um eine Standardabweichung unterscheiden, sich in der Wahrscheinlichkeit der Studienintention um den Faktor 1.31 unterscheiden. In Modell 2 wird zusätzlich die Leseleistung als Kontrollvariable berücksichtigt und es zeigt sich, dass der HISEI nach wie vor einen signifikanten Einfluss hat, der mit dem Faktor 1.22 auch relevant ist.

Tabelle 14: Relative Chancen für die Studienintention in Jahrgangsstufe 12 nach HISEI (*odds ratios*)

	Modell 1 <sup>a</sup>	Modell 2 <sup>b</sup>
HISEI	1.31***	1.22***
Pseudo-R <sup>2</sup> (McFadden)	.011–.013	.032–.035

<sup>a</sup> Modell 1: Ohne Kontrolle von Kovariaten. <sup>b</sup> Kontrolle der Leseleistung.

\*\*\* $p \leq .001$ .

### 6.3 Institutionelle Rahmenbedingungen

#### *Schulformen*

Tabelle 15 zeigt die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die unterschiedlichen Schulformen. Mit 74.3 % hat die Mehrheit aller Schülerinnen und Schüler der Untersuchungsstichprobe in der zwölften Jahrgangsstufe ein Gymnasium besucht.

Tabelle 15: Besuchte Schulform in Jahrgangsstufe 12 – Absolute Häufigkeiten und prozentuale Anteile

Schulform	N	%
Gymnasium	4406	74.3
Gesamtschule	567	9.6
SmBg	137	2.3
Förderschule	349	5.9
Waldorfschule	181	3.1
Andere Schule	287	4.8
Gesamt	5927	100.0

Wie sich die Studienintentionen in der Jahrgangsstufe 12 zwischen den Schulformen unterscheiden, kann Tabelle 16 entnommen werden. Von den 4406 Schülerinnen und

Schülern, die in der zwölften Jahrgangsstufe ein Gymnasium besuchten, gaben 3059 Schülerinnen und Schüler an, dass sie vorhaben, nach dem Abitur ein Studium aufzunehmen. Somit weisen 69.4 % aller Schülerinnen und Schüler dieser Gruppe eine Studienintention auf. In allen anderen Gruppen liegt entsprechender Anteil mit 50.9 % bis 56.6 % deutlich darunter. Somit ist das Gymnasium die einzige Schulform in der der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die in der zwölften Jahrgangsstufe angeben, nach dem Abitur ein Studium aufnehmen zu wollen, über entsprechendem Anteil in der Gesamtpopulation (65.4 %) liegt.

Tabelle 16: Studienintention in Jahrgangsstufe 12 nach besuchter Schulform in Jahrgangsstufe 12

Schulform	Studienintention			
	Ja		Nein	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Gymnasium	3059	69.4	1347	30.6
Gesamtschule	321	56.6	246	43.4
SmBg	72	52.6	65	47.5
Förderschule	181	51.9	168	48.1
Waldorfschule	97	53.6	84	46.4
Andere Schule	146	50.9	140	48.8
Gesamt	3876		2050	

Tabelle 17 zeigt die Ergebnisse logistischer Regressionsanalysen zur Vorhersage der relativen Chancen auf eine Studienintention in Jahrgangsstufe 12 nach besuchter Schulform in Jahrgangsstufe 12. Dazu wurden alle Schülerinnen und Schüler, die in der zwölften Jahrgangsstufe eine andere Schulform als das Gymnasium besucht haben, zu einer Gruppe zusammengefasst, die als Referenzkategorie dient. Modell 1 zeigt, dass Schülerinnen und Schüler, die in der zwölften Jahrgangsstufe ein Gymnasium besuchten, eine statistisch signifikant höhere Wahrscheinlichkeit haben, nach dem Abitur ein Studium aufnehmen zu wollen. Die *odds ratio* von 1.95 bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler, die in der zwölften Jahrgangsstufe ein Gymnasium besuchten, fasst doppelt so häufig vorhaben, nach dem Abitur ein Studium aufzunehmen, als die Schülerinnen und Schüler, die in der zwölften Jahrgangsstufe eine andere Schulform besuchten. In Modell 2 wird zusätzlich die Leseleistung in der zwölften Jahrgangsstufe als Kontrollvariable berücksichtigt und es zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler, die in der zwölften Jahrgangsstufe ein Gymnasium besuchten, nach wie vor eine statistisch signifikant höhere Wahrscheinlichkeit haben,

nach dem Abitur ein Studium aufnehmen zu wollen. Unter Kontrolle der Leseleistung liegt die *odds ratio* bei 1.59.

Tabelle 17: Relative Chancen für die Studienintention in Jahrgangsstufe 12 nach besuchter Schulform in Jahrgangsstufe 12 (*odds ratios*)

	Modell 1 <sup>a</sup>	Modell 2 <sup>b</sup>
Schulform	1.95***	1.59***
Pseudo-R <sup>2</sup> (McFadden)	.015–.017	.033–.035

Anmerkung. Referenzkategorie: Kein Gymnasium.

<sup>a</sup> Modell 1: Ohne Kontrolle von Kovariaten. <sup>b</sup> Kontrolle der Leseleistung.

\*\*\* $p \leq .001$ .

### Schulnoten

In Tabelle 18 sind deskriptive Kennwerte zu den Deutschnoten enthalten, die die Schülerinnen und Schüler am Ende der elften Jahrgangsstufe hatten. Die durchschnittliche Deutschnote liegt in der Gesamtpopulation bei 2.8, bei den Schülerinnen und Schülern mit Studienintention liegt sie bei 2.6 und bei den Schülerinnen und Schülern ohne Studienintention bei 3.0. Dass sowohl die Standardabweichung für die Schülerinnen und Schüler mit Studienintention als auch für die Schülerinnen und Schüler ohne Studienintention bei 0.8 liegt, deutet darauf hin, dass beide Gruppen an Schülerinnen und Schülern in ähnlicher Weise leistungshomogen sind.

Tabelle 18: Deutschnote nach Studienintention in Jahrgangsstufe 12 – Deskriptive Kennwerte

Studienintention	Deutschnote				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Ja	3877	2.6	0.8	1	6
Nein	2050	3.0	0.8	1	6
Gesamt	5927	2.8	0.9	1	6

Tabelle 19 zeigt die Ergebnisse logistischer Regressionsanalysen zur Vorhersage der relativen Chancen auf eine Studienintention in Jahrgangsstufe 12 nach Deutschnoten. Es zeigt sich, dass die Deutschnote weder ohne noch mit Kontrolle der Leseleistung einen statistisch signifikanten Einfluss auf die Studienintention in der Jahrgangsstufe 12 hat.

Tabelle 19: Relative Chancen für die Studienintention in Jahrgangsstufe 12 nach Deutschnote (*odds ratios*)

	Modell 1 <sup>a</sup>	Modell 2 <sup>b</sup>
Deutschnote	1.02	1.02
Pseudo- <i>R</i> <sup>2</sup> (McFadden)	.001–.003	.027–.029

<sup>a</sup> Modell 1: Ohne Kontrolle von Kovariaten. <sup>b</sup> Kontrolle der Leseleistung.

### *Schulische Leistungen*

Tabelle 20 können deskriptive Kennwerte zu den Leseleistungen in der zwölften Jahrgangsstufe entnommen werden. Der Mittelwert von 0.13 für die gesamte Untersuchungsstichprobe zeigt an, dass diese Schülerinnen und Schüler überdurchschnittliche Leseleistungen erbracht haben. Denn würde man die gesamte Stichprobe der NEPS-Startkohorte 4 betrachten, läge der Mittelwert des WLE-Scores bei 0. Mit 0.25 liegt die durchschnittliche Leseleistung der Schülerinnen und Schüler mit Studienintention sowohl über dem Durchschnitt der gesamten Stichprobe der NEPS-Startkohorte 4 als auch über dem Durchschnitt der gesamten Untersuchungsstichprobe. Die durchschnittliche Leseleistung der Schülerinnen und Schüler ohne Studienintention liegt hingegen mit -0.11 sowohl unter dem Durchschnitt der gesamten Stichprobe der NEPS-Startkohorte 4 als auch unter dem Durchschnitt der gesamten Untersuchungsstichprobe. Dass die Standardabweichung für die Schülerinnen und Schüler mit Studienintention bei 0.92 liegt und die Standardabweichung für die Schülerinnen und Schüler ohne Studienintention bei 0.93 liegt, deutet darauf hin, dass beide Gruppen an Schülerinnen und Schülern in ähnlicher Weise leistungshomogen sind.

Tabelle 20: Leseleistung nach Studienintention in Jahrgangsstufe 12 – Deskriptive Kennwerte

Studienintention	Leseleistung				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Ja	3877	0.25	0.92	-	-
Nein	2050	-0.11	0.93	-	-
Gesamt	5927	0.13	0.94	-	-

Die Ergebnisse der logistischen Regressionsanalysen zur Vorhersage der relativen Chancen auf eine Studienintention in Jahrgangsstufe 12 nach Leseleistung in Tabelle 21

zeigen, dass die Leseleistung ohne Kontrolle von Kovariaten einen signifikanten Einfluss auf die Studienintention hat. Die in dieser Tabelle berichtete *odds ratio* bedeutet, dass zwei Personen, die sich hinsichtlich der Leseleistung um eine Standardabweichung unterscheiden, sich in der Wahrscheinlichkeit der Studienintention um den Faktor 1.50 unterscheiden.

Tabelle 21: Relative Chancen für die Studienintention in Jahrgangsstufe 12 nach Leseleistung (*odds ratios*)

Leseleistung	1.50***
Pseudo- $R^2$ (McFadden)	.026-.029

\*\*\* $p \leq .001$ .

## 6.4 Individuelle Merkmale

### *Geschlecht*

Tabelle 22 kann entnommen werden, dass 55.9 % der Personen in der Untersuchungsstichprobe weiblich sind.

Tabelle 22: Geschlecht – Absolute Häufigkeiten und prozentuale Anteile

Geschlecht	<i>N</i>	%
Weiblich	3314	55.9
Männlich	2613	44.1
Gesamt	5927	100.0

Wie sich die Studienintentionen in der Jahrgangsstufe 12 zwischen den Geschlechtern unterscheiden, kann Tabelle 23 entnommen werden. Von den weiblichen Personen in der Untersuchungsstichprobe haben 66.3 % vor, nach dem Abitur ein Studium aufzunehmen, während von den männlichen Personen 64.3 % vorhaben, nach dem Abitur ein Studium aufzunehmen. Somit fällt der Anteil an Personen mit Studienintention bei beiden Geschlechtern ähnlich hoch aus, wie in der gesamten Untersuchungsstichprobe (65.4 %).

Tabelle 23: Studienintention in Jahrgangsstufe 12 nach Geschlecht

Geschlecht	Studienintention			
	Ja		Nein	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Weiblich	2198	66.3	1116	33.7
Männlich	1679	64.3	934	35.7
Gesamt	3877	65.4	2050	34.6

Tabelle 24 zeigt die Ergebnisse logistischer Regressionsanalysen zur Vorhersage der relativen Chancen auf eine Studienintention in Jahrgangsstufe 12 nach Geschlecht. Das Geschlecht hat den Ergebnissen zufolge weder ohne noch mit Kontrolle der Leseleistung in Jahrgangsstufe 12 einen Einfluss auf die Studienintention in der Jahrgangsstufe 12.

Tabelle 24: Relative Chancen für die Studienintention in Jahrgangsstufe 12 nach Geschlecht (*odds ratios*)

	Modell 1 <sup>a</sup>	Modell 2 <sup>b</sup>
Geschlecht	1.10	1.03
Pseudo- <i>R</i> <sup>2</sup> (McFadden)	.000–.000	.026–.029

Anmerkung. Referenzkategorie: Männlich.

<sup>a</sup>Modell 1: Ohne Kontrolle von Kovariaten. <sup>b</sup>Kontrolle der Leseleistung.

### *Migrationshintergrund*

Tabelle 25 kann entnommen werden, dass 86.5 % der Personen in der Untersuchungstichprobe keinen Migrationshintergrund haben.

Tabelle 25: Migrationshintergrund – Absolute Häufigkeiten und prozentuale Anteile

	<i>N</i>	%
Kein Migrationshintergrund	5128	86.5
Migrationshintergrund	799	13.5
Gesamt	5927	100.0

Wie sich die Studienintentionen in der Jahrgangsstufe 12 zwischen Schülerinnen und Schülern ohne und mit Migrationshintergrund unterscheiden, kann Tabelle 26 entnommen werden. Von den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund haben 66.0 % vor, nach dem Abitur ein Studium aufzunehmen, während von den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund 61.6 % vorhaben, nach dem Abitur ein Studium aufzunehmen. Somit liegt der Anteil an Personen mit

Studienintention unter den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund sehr nahe am entsprechenden Anteil der gesamten Untersuchungstichprobe (65.4 %), während der Anteil an Personen mit Studienintention unter den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund mit 61.6 % einige Prozentpunkte unter dem entsprechenden Anteil der gesamten Untersuchungstichprobe liegt.

Tabelle 26: Studienintention in Jahrgangsstufe 12 nach Migrationshintergrund

	Studienintention			
	Ja		Nein	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Kein Migrationshintergrund	3385	66.0	1743	34.0
Migrationshintergrund	492	61.6	307	38.4
Gesamt	3877	65.4	2050	34.6

Tabelle 27 zeigt die Ergebnisse logistischer Regressionsanalysen zur Vorhersage der relativen Chancen auf eine Studienintention in Jahrgangsstufe 12 nach Migrationshintergrund. Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund wurde als Referenzkategorie festgelegt und in Modell 1 zeigt sich, dass es ohne Kontrolle von Kovariaten einen statistisch signifikanten Unterschied in der Wahrscheinlichkeit, nach dem Abitur ein Studium aufnehmen zu wollen, gibt. Die in der Tabelle berichtete *odds ratio* bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler ohne und mit Migrationshintergrund sich in der Wahrscheinlichkeit der Studienintention um den Faktor 1.21 unterscheiden. Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund haben also eine 1.21-mal so große Chance, nach dem Abitur ein Studium aufnehmen zu wollen. In Modell 2 wird zusätzlich die Leseleistung in Jahrgangsstufe 12 als Kontrollvariable berücksichtigt. Den Ergebnissen zufolge hat ein Migrationshintergrund unter Kontrolle der Leseleistung in Jahrgangsstufe 12 keinen Einfluss auf die Studienintention in der Jahrgangsstufe 12. Unterschiede in den Studienintentionen von Schülerinnen und Schülern ohne und mit Migrationshintergrund lassen sich demnach durch Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schüler ohne und mit Migrationshintergrund erklären.



Tabelle 27: Relative Chancen für die Studienintention in Jahrgangsstufe 12 nach Migrationshintergrund (*odds ratios*)

	Modell 1 <sup>a</sup>	Modell 2 <sup>b</sup>
Kein Migrationshintergrund	1.21*	0.96
Pseudo- <i>R</i> <sup>2</sup> (McFadden)	.001–.001	.026–.029

Anmerkung. Referenzkategorie: Migrationshintergrund.

<sup>a</sup> Modell 1: Ohne Kontrolle von Kovariaten. <sup>b</sup> Kontrolle der Leseleistung.

\* $p \leq .05$ .

### *Kognitive Grundfähigkeiten*

In Tabelle 28 sind deskriptive Kennwerte zu den kognitiven Grundfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler enthalten. Die gesamte Untersuchungsstichprobe erreicht im Durchschnitt 60.5 von 93.0 möglichen Punkten. Die Schülerinnen und Schüler mit Studienintention in Jahrgangsstufe 12 erreichen einen Durchschnitt von 60.8 Punkten und die Schülerinnen und Schüler ohne Studienintention in Jahrgangsstufe 12 erreichen im Durchschnitt 60.0 Punkte. Somit liegen beiden Gruppen an Schülerinnen und Schüler sehr nah an der gesamten Untersuchungsstichprobe. Auch hinsichtlich der Standardabweichung liegen beide Gruppen an Schülerinnen und Schülern sehr nah am Wert der gesamten Untersuchungsstichprobe. Die ähnlich hohen Standardabweichungen deuten darauf hin, dass beide Gruppen in ähnlicher Weise leistungshomogen sind.

Tabelle 28: Kognitive Grundfähigkeiten nach Studienintention in Jahrgangsstufe 12 – Deskriptive Kennwerte

Studienintention	Kog. Grundfähigkeiten				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Ja	3877	60.8	12.3	4	93
Nein	2050	60.0	13.3	4	93
Gesamt	5927	60.5	12.7	4	93

Die Ergebnisse der logistischen Regressionsanalysen zur Vorhersage der relativen Chancen auf eine Studienintention in Jahrgangsstufe 12 nach kognitiven Grundfähigkeiten in Tabelle 29 zeigen, dass die kognitiven Grundfähigkeiten einen signifikanten Einfluss haben. Die *odds ratio* von 1.07 in Modell 1 bedeutet, dass zwei Personen, die sich hinsichtlich der kognitiven Grundfähigkeiten um eine Standardabweichung unterscheiden, sich in der Wahrscheinlichkeit der Studienintention um den Faktor 1.07 unterscheiden. In Modell 2 wird zusätzlich die Leseleistung als

Kontrollvariable berücksichtigt und es zeigt sich, dass die kognitiven Grundfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler den Ergebnissen zufolge unter Kontrolle der Leseleistung in Jahrgangsstufe 12 keinen Einfluss auf die Studienintention in der Jahrgangsstufe 12 haben.

Tabelle 29: Relative Chancen für die Studienintention in Jahrgangsstufe 12 nach kognitiven Grundfähigkeiten (*odds ratios*)

	Modell 1 <sup>a</sup>	Modell 2 <sup>b</sup>
Kog. Grundfähigkeiten	1.07*	1.04
Pseudo-R <sup>2</sup> (McFadden)	.001–.001	.027–.029

<sup>a</sup> Modell 1: Ohne Kontrolle von Kovariaten. <sup>b</sup> Kontrolle der Leseleistung.  
\* $p \leq .05$ .

## 6.5 Gesamtmodell für die Bildungsentscheidung

Tabelle 30 enthält ein Gesamtmodell für die Bildungsentscheidung, in der alle zuvor analysierten Faktoren enthalten sind. Das bedeutet, dass sowohl die soziale Herkunft als auch die institutionellen Rahmenbedingungen und die individuellen Merkmale gemeinsam berücksichtigt werden. Dazu werden schrittweise logistische Regressionsanalysen verwendet, wobei von Modell zu Modell weitere Prädiktoren berücksichtigt werden. Die Schulform wird in allen Modellen als Kontrollvariable aufgenommen. In Modell 1 wird zunächst die soziale Herkunft in Form des HISEI als Prädiktor für die Studienintention herangezogen. Mit .22 auf der Logit-Metrik hat der HISEI einen statistisch signifikanten Einfluss auf die Studienintention in der zwölften Jahrgangsstufe. Der Koeffizient .22 auf der Logit-Metrik bedeutet, dass zwei Personen, die sich hinsichtlich des HISEI um eine Standardabweichung unterscheiden, sich in der Wahrscheinlichkeit der Studienintention um den Faktor 1.25 unterscheiden. In Modell 2 werden neben dem HISEI als weitere Kontrollvariablen neben der Schulform die weiteren Facetten der institutionellen Rahmenbedingungen, nämlich die Leseleistung und die Deutschnoten, berücksichtigt. Es lässt sich erkennen, dass der HISEI mit .17 auf der Logit-Metrik nach wie vor einen signifikanten Einfluss auf die Studienintention in der Jahrgangsstufe 12 hat. Mit einer *odds ratio* von 1.19 haben Schülerinnen und Schüler mit höherer sozialer Herkunft also auch unter Kontrolle der Schulform, der Leseleistungen sowie der Deutschnoten weiterhin eine deutlich höhere

Wahrscheinlichkeit, nach dem Abitur ein Studium aufnehmen zu wollen. In Modell 3 werden zusätzlich zu den bisherigen Variablen noch die individuellen Merkmale Geschlecht, ein möglicher Migrationshintergrund sowie die kognitiven Grundfähigkeiten aufgenommen. Die Ergebnisse zeigen, dass der HISEI auch unter simultaner Berücksichtigung aller Kontrollvariablen mit .19 auf der Logit-Metrik weiterhin einen statistisch signifikanten Einfluss auf die Studienintention hat. Der Koeffizient .19 auf der Logit-Metrik bedeutet, dass zwei Personen, die sich hinsichtlich des HISEI um eine Standardabweichung unterscheiden, sich in der Wahrscheinlichkeit der Studienintention um den Faktor 1.21 unterscheiden. Das bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler mit höherer sozialer Herkunft also auch unter Kontrolle der Schulform, der Leseleistungen, der Deutschnoten, des Geschlechts, eines möglichen Migrationshintergrundes sowie der kognitiven Grundfähigkeiten weiterhin eine deutlich höhere Wahrscheinlichkeit haben, nach dem Abitur ein Studium aufnehmen zu wollen.

Tabelle 30: Determinanten der Studienintention in Jahrgangstufe 12: HISEI und verschiedene Kontrollvariablen (Binomiale logistische Regressionen: Standardisierte Regressionskoeffizienten und *odds ratios*)

	Modell					
	1		2		3	
	b	OR	b	OR	b	OR
Studienintention <sup>a</sup>						
HISEI	.22***	1.25	.17***	1.19	.19***	1.21
Leseleistung			.32***	1.38	.33***	1.39
Deutschnoten			.01	1.01	.01	1.01
Geschlecht <sup>b</sup>					-.04	0.96
Migrationshintergrund <sup>c</sup>					.17*	1.19
Kog. Grundfähigkeiten					.03	1.03
Schulform <sup>d</sup>	.59***	1.80	.41***	1.51	.41***	1.50
Pseudo-R <sup>2</sup> (McFadden)	.023-.026		.037-.042		.038-.043	

Anmerkung. OR = *odds ratios*.

<sup>a</sup> Referenzkategorie: Studienintention = Ja. <sup>b</sup> Referenzkategorie: Männlich. <sup>c</sup> Referenzkategorie:

Migrationshintergrund = Ja. <sup>d</sup> Referenzkategorie: Kein Gymnasium.

\* $p \leq .05$ . \*\*\* $p \leq .001$ .

## 6.6 Werterwartungstheorie

### *Erfolgserwartungen*

In Tabelle 31 sind deskriptive Kennwerte zu den Erfolgserwartungen enthalten. Der Mittelwert der Gesamtpopulation liegt bei 3.8, bei den Schülerinnen und Schülern mit Studienintention liegt er bei 4.0 und bei den Schülerinnen und Schüler ohne Studienintention bei 3.4. Somit haben Schülerinnen und Schüler mit Studienintentionen im Vergleich zur gesamten Untersuchungsstichprobe überdurchschnittliche Erfolgserwartungen, während Schülerinnen und Schüler ohne Studienintentionen im Vergleich zur gesamten Untersuchungsstichprobe unterdurchschnittliche Erfolgserwartungen haben. Die Erfolgserwartungen der beiden Gruppen an Schülerinnen und Schülern unterscheiden sich mit 0.6 recht deutlich.

Tabelle 31: Erfolgserwartungen nach Studienintention in Jahrgangsstufe 12 – Deskriptive Kennwerte

Studienintention	Erfolgserwartungen				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Ja	3877	4.0	0.8	1	5
Nein	2050	3.4	1.0	1	5
Gesamt	5927	3.8	0.9	1	5

Die Ergebnisse der logistischen Regressionsanalysen zur Vorhersage der relativen Chancen auf eine Studienintention in Jahrgangsstufe 12 nach Erfolgserwartungen in Tabelle 32 zeigen, dass die Erfolgserwartungen einen signifikanten Einfluss haben. Die *odds ratio* von 2.16 in Modell 1 bedeutet, dass zwei Personen, die sich hinsichtlich der Erfolgserwartungen um eine Standardabweichung unterscheiden, sich in der Wahrscheinlichkeit der Studienintention um den Faktor 2.16 unterscheiden. In Modell 2 wird zusätzlich die Leseleistung als Kontrollvariable berücksichtigt und es zeigt sich, dass die Erfolgserwartungen nach wie vor einen signifikanten Einfluss haben. Mit einer *odds ratio* von 2.02 haben Schülerinnen und Schüler mit höheren Erfolgserwartungen unter Kontrolle der Leseleistung eine ungefähr doppelt so hohe Wahrscheinlichkeit, nach dem Abitur ein Studium aufnehmen zu wollen.

Tabelle 32: Relative Chancen für die Studienintention in Jahrgangsstufe 12 nach Erfolgserwartungen (*odds ratios*)

	Modell 1 <sup>a</sup>	Modell 2 <sup>b</sup>
Erfolgserwartungen	2.16***	2.02***
Pseudo- <i>R</i> <sup>2</sup> (McFadden)	.078–.088	.085–.095

<sup>a</sup> Modell 1: Ohne Kontrolle von Kovariaten. <sup>b</sup> Kontrolle der Leseleistung.

\*\*\* $p \leq .001$ .

### *Kosten*

In Tabelle 33 sind deskriptive Kennwerte zu den Kosten enthalten. Der Mittelwert der Gesamtpopulation liegt bei 3.7, bei den Schülerinnen und Schülern mit Studienintention liegt er bei 3.8 und bei den Schülerinnen und Schüler ohne Studienintention bei 3.5. Somit liegen beide Gruppen an Schülerinnen und Schüler sehr nah an der gesamten Untersuchungsstichprobe.

Tabelle 33: Kosten nach Studienintention in Jahrgangsstufe 12 – Deskriptive Kennwerte

Studienintention	Kosten				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Ja	3877	3.8	1.0	1	5
Nein	2050	3.5	1.2	1	5
Gesamt	5927	3.7	1.1	1	5

Die Ergebnisse der logistischen Regressionsanalysen zur Vorhersage der relativen Chancen auf eine Studienintention in Jahrgangsstufe 12 nach Kosten in Tabelle 34 zeigen, dass die Kosten einen signifikanten Einfluss haben. Die *odds ratio* von 1.30 in Modell 1 bedeutet, dass zwei Personen, die sich hinsichtlich der Kosten um eine Standardabweichung unterscheiden, sich in der Wahrscheinlichkeit der Studienintention um den Faktor 1.30 unterscheiden. In Modell 2 wird zusätzlich die Leseleistung als Kontrollvariable berücksichtigt und es zeigt sich, dass die Kosten mit einer *odds ratio* von 1.24 nach wie vor einen signifikanten Einfluss haben.

Tabelle 34: Relative Chancen für die Studienintention in Jahrgangsstufe 12 nach Kosten (*odds ratios*)

	Modell 1 <sup>a</sup>	Modell 2 <sup>b</sup>
Kosten	1.30***	1.24***
Pseudo- <i>R</i> <sup>2</sup> (McFadden)	.012–.019	.035–.040

<sup>a</sup> Modell 1: Ohne Kontrolle von Kovariaten. <sup>b</sup> Kontrolle der Leseleistung.

\*\*\* $p \leq .001$ .

### *Wahrscheinlichkeit des Stuserhalts*

In Tabelle 35 sind deskriptive Kennwerte zur Wahrscheinlichkeit des Stuserhalts enthalten. Der Mittelwert der Gesamtpopulation liegt bei 3.1, bei den Schülerinnen und Schülern mit Studienintention liegt er bei 3.3 und bei den Schülerinnen und Schülern ohne Studienintention bei 2.9. Somit liegen beide Gruppen an Schülerinnen und Schülern sehr nah an der gesamten Untersuchungsstichprobe.

Tabelle 35: Wahrscheinlichkeit des Stuserhalts nach Studienintention in Jahrgangsstufe 12 – Deskriptive Kennwerte

Studienintention	Stuserhalt				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Ja	3877	3.3	1.1	1	5
Nein	2050	2.9	1.1	1	5
Gesamt	5927	3.1	1.1	1	5

Die Ergebnisse der logistischen Regressionsanalysen zur Vorhersage der relativen Chancen auf eine Studienintention in Jahrgangsstufe 12 nach Wahrscheinlichkeit des Stuserhalts in Tabelle 36 zeigen, dass die Wahrscheinlichkeit des Stuserhalts einen signifikanten Einfluss hat. Die *odds ratio* von 1.43 in Modell 1 bedeutet, dass zwei Personen, die sich hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit des Stuserhaltes um eine Standardabweichung unterscheiden, sich in der Wahrscheinlichkeit der Studienintention um den Faktor 1.43 unterscheiden. In Modell 2 wird zusätzlich die Leseleistung als Kontrollvariable berücksichtigt und es zeigt sich, dass die Wahrscheinlichkeit des Stuserhalts mit einer *odds ratio* von 1.36 nach wie vor einen signifikanten Einfluss hat.

Tabelle 36: Relative Chancen für die Studienintention in Jahrgangsstufe 12 nach Wahrscheinlichkeit des Stuserhalts (*odds ratios*)

	Modell 1 <sup>a</sup>	Modell 2 <sup>b</sup>
Stuserhalt	1.43***	1.36***
Pseudo- $R^2$ (McFadden)	.025–.028	.044–.048

<sup>a</sup> Modell 1: Ohne Kontrolle von Kovariaten. <sup>b</sup> Kontrolle der Leseleistung.

\*\*\* $p \leq .001$ .

## 6.7 Gesamtmodell für die Bildungsentscheidung unter Berücksichtigung der Werterwartungstheorie

Tabelle 37 enthält ein Gesamtmodell für die Bildungsentscheidung unter Berücksichtigung der Faktoren der Werterwartungstheorie nach Esser (1999). Das bedeutet, dass sowohl Faktoren der Werterwartungstheorie nach Esser (1999) als auch die soziale Herkunft, die institutionellen Rahmenbedingungen und die individuellen Merkmale berücksichtigt werden. Dazu werden schrittweise logistische Regressionsanalysen verwendet, wobei von Modell zu Modell weitere Prädiktoren berücksichtigt werden. Die Schulform wird in allen Modellen als Kontrollvariable aufgenommen. In Modell 1 werden zunächst nur die Faktoren der Werterwartungstheorie nach Esser (1999) als Prädiktoren für die Studienintention herangezogen. Mit .68 auf der Logit-Metrik haben die Erfolgserwartungen einen statistisch signifikanten Einfluss auf die Studienintention in der zwölften Jahrgangsstufe. Der Koeffizient .68 auf der Logit-Metrik bedeutet, dass zwei Personen, die sich hinsichtlich der Erfolgserwartungen um eine Standardabweichung unterscheiden, sich in der Wahrscheinlichkeit der Studienintention um den Faktor 1.98 unterscheiden. Schülerinnen und Schüler mit höheren Erfolgserwartungen haben also eine ungefähr doppelt so hohe Wahrscheinlichkeit, nach dem Abitur ein Studium aufnehmen zu wollen. Die Kosten haben hingegen in Modell 1 keinen signifikanten Einfluss auf die Studienintentionen der Schülerinnen und Schüler. Die Wahrscheinlichkeit des Stuserhalts hat mit .25 auf der Logit-Metrik einen signifikanten Einfluss auf die Studienintentionen. Mit einer *odds ratio* von 1.29 haben Schülerinnen und Schüler, denen eine berufliche Ausbildung für den Stuserhalt der Familie nicht ausreicht, eine deutlich höhere Wahrscheinlichkeit, nach dem Abitur ein Studium aufnehmen zu wollen. In Modell 2 wird zusätzlich zu den Prädiktoren aus

Modell 1 die soziale Herkunft in Form des HISEI in das Modell aufgenommen. Im Vergleich zu Modell 1 verändern sich die Werte der Faktoren der Werterwartungstheorie nach Esser (1999) kaum. Es fällt allerdings auf, dass der HISEI bei simultaner Berücksichtigung mit den Faktoren der Werterwartungstheorie nach Esser (1999) mit einem Koeffizienten von .04 auf der Logit-Metrik keinen signifikanten Einfluss auf die Studienintentionen der Schülerinnen und Schüler hat. Ein ähnliches Bild zeigt sich, wenn in Modell 3 zusätzlich zu den Prädiktoren aus Modell 2 die Leseleistungen und die Deutschnoten als weitere Kontrollvariablen ins Modell aufgenommen werden. Alle drei Faktoren der Werterwartungstheorie nach Esser (1999) weisen Koeffizienten auf, die sich von den entsprechenden Koeffizienten aus Modell 1 und Modell 2 kaum unterscheiden und auch hinsichtlich des HISEI sind keine nennenswerten Unterschiede im Vergleich zu Modell 2 zu beobachten. In Modell 4 werden schließlich noch das Geschlecht, ein möglicher Migrationshintergrund sowie die kognitiven Grundfähigkeiten als weitere Prädiktoren zu den Prädiktoren ergänzt, die bereits in Modell 3 herangezogen wurden. Auch in diesem Modell zeigt sich ein ähnliches Bild, was die Koeffizienten aller bereits in den vorangegangenen Modellen berücksichtigten Prädiktoren betrifft. Die Erfolgserwartungen haben mit .66 auf der Logit-Metrik einen statistisch signifikanten Einfluss auf die Studienintention der Schülerinnen und Schüler. Der Koeffizient .66 auf der Logit-Metrik bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler, die sich hinsichtlich der Erfolgserwartungen um eine Standardabweichung unterscheiden, sich in der Wahrscheinlichkeit der Studienintention um den Faktor 1.92 unterscheiden. Schülerinnen und Schüler mit höheren Erfolgserwartungen haben also auch unter Berücksichtigung aller Kontrollvariablen eine nahezu doppelt so hohe Wahrscheinlichkeit, nach dem Abitur ein Studium aufnehmen zu wollen. Die Kosten haben hingegen auch in Modell 4 unter Berücksichtigung aller Kontrollvariablen keinen signifikanten Einfluss auf die Studienintentionen der Schülerinnen und Schüler. Die Wahrscheinlichkeit des Stuserhalts hat in Modell 4 mit .24 auf der Logit-Metrik auch unter Berücksichtigung aller Kontrollvariablen einen signifikanten Einfluss auf die Studienintentionen. Mit einer *odds ratio* von 1.27 haben Schülerinnen und Schüler, denen eine berufliche Ausbildung für den Stuserhalt der Familie nicht ausreicht, eine deutlich höhere Wahrscheinlichkeit, nach dem Abitur ein Studium aufnehmen zu wollen. Der HISEI hat



auch in Modell 4 keinen statistisch signifikanten Einfluss auf die Studienintentionen der Schülerinnen und Schüler.

Tabelle 37: Determinanten der Studienintention in Jahrgangsstufe 12: Variablen der Werterwartungstheorie nach Esser (1999), HISEI und verschiedene Kontrollvariablen (Binomiale logistische Regressionen: Standardisierte Regressionskoeffizienten und *odds ratios*)

	Modell							
	1		2		3		4	
	b	OR	b	OR	b	OR	b	OR
Studienintention <sup>a</sup>								
Erfolgserwartungen	.68***	1.98	.68***	1.97	.65***	1.92	.66***	1.92
Kosten	.04	1.00	.04	1.04	.03	1.04	.03	1.03
Statuserhalt	.25***	1.29	.24***	1.27	.23***	1.26	.24***	1.27
HISEI			.04	1.04	.02	1.02	.04	1.04
Leseleistung					.18***	1.19	.18***	1.20
Deutschnoten					.05	1.05	.05	1.05
Geschlecht <sup>b</sup>							-.12	0.89
Migrationshintergrund <sup>c</sup>							.27**	1.31
Kog. Grundfähigkeiten							.01	1.01
Schulform <sup>d</sup>	.25***	1.29	.24**	1.28	.16	1.18	.16	1.17
Pseudo-R <sup>2</sup> (McFadden)	.092–.105		.092–.105		.097–.109		.099–.110	

Anmerkung. OR = *odds ratios*.

<sup>a</sup> Referenzkategorie: Studienintention = Ja. <sup>b</sup> Referenzkategorie: Männlich. <sup>c</sup> Referenzkategorie:

Migrationshintergrund = Ja. <sup>d</sup> Referenzkategorie: Kein Gymnasium.

\* $p \leq .05$ . \*\* $p \leq .01$ . \*\*\* $p \leq .001$ .

## 7. Zusammenfassung und Diskussion

In diesem Kapitel sollen die in Kapitel 4 formulierten Forschungsfragen beantwortet werden. Dazu werden zunächst die in Kapitel 4 aufgestellten Hypothesen erneut genannt, bevor anschließend die entsprechenden Ergebnisse aus Kapitel 6 zusammenfassend dargestellt werden. Nach einer Diskussion der Ergebnisse wird abschließend auf Forschungsdesiderate und Anknüpfungspunkte für weitere Studien hingewiesen.

### 7.1 Beantwortung der Forschungsfragen

Bevor die drei übergeordneten Forschungsfragen dieser Arbeit beantwortet werden, erfolgt eine Präsentation und Diskussion der Hypothesen und Ergebnisse.

#### *Soziale Herkunft*

*Hypothese 1: Je höher die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler ist, umso eher geben sie am Ende der Sekundarstufe II an, nach dem Abitur ein Studium aufnehmen zu wollen.*

Als Indikatoren für die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler wurden zum Teil die EGP-Klassen und zum Teil der HISEI herangezogen. Die Analysen zu beiden Indikatoren zeigen deutlich, dass die soziale Herkunft einen Zusammenhang mit der Studienintention aufweist. So haben Schülerinnen und Schüler aus Familien höherer sozialer Herkunft ohne Kontrolle weiterer Merkmale eine höhere Wahrscheinlichkeit, nach dem Abitur ein Studium aufnehmen zu wollen.

#### *Schulform*

*Hypothese 2: Schülerinnen und Schüler an Gymnasien haben an Ende der Sekundarstufe II eher vor, nach dem Abitur ein Studium aufzunehmen.*

Die Ergebnisse zeigen, dass Schülerinnen und Schüler, die in der zwölften Jahrgangsstufe ein Gymnasium besuchen, ohne Kontrolle weiterer Merkmale eine höhere Wahrscheinlichkeit haben, nach dem Abitur ein Studium aufzunehmen.

#### *Schulnoten und schulische Leistungen*

*Hypothese 3: Je besser die Deutschnoten der Schülerinnen und Schüler sind, umso eher geben sie am Ende der Sekundarstufe II an, nach dem Abitur ein Studium aufnehmen zu wollen.*

Den Ergebnissen der Analysen zufolge, hat die Deutschnote am Ende der Jahrgangsstufe 11 ohne Kontrolle weiterer Merkmale keinen statistisch bedeutsamen Einfluss auf die Studienintentionen der Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe 12.

*Hypothese 4: Je besser die Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler sind, umso eher geben sie am Ende der Sekundarstufe II an, nach dem Abitur ein Studium aufnehmen zu wollen.*

Die durchgeführten Analysen zeigen, dass die Leseleistungen in der Jahrgangsstufe 12 ohne Kontrolle weiterer Merkmale einen Einfluss darauf haben, ob die Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe 12 vorhaben, nach dem Abitur ein Studium aufzunehmen.

#### *Geschlecht*

*Hypothese 5: Das Geschlecht hängt nicht mit der Studienintention am Ende der Sekundarstufe II zusammen.*

Das Geschlecht weist den Ergebnissen zufolge keinen Zusammenhang mit der Studienintention in der zwölften Jahrgangsstufe auf.

### *Migrationshintergrund*

*Hypothese 6: Ein möglicher Migrationshintergrund hängt mit der Studienintention am Ende der Sekundarstufe II zusammen.*

Ein möglicher Migrationshintergrund hängt den Ergebnissen zufolge mit der Studienintention zusammen. So haben Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund ohne Kontrolle weiterer Merkmale eine höhere Wahrscheinlichkeit, nach dem Abitur ein Studium aufnehmen zu wollen.

### *Kognitive Grundfähigkeiten*

*Hypothese 7: Die kognitiven Grundfähigkeiten hängen mit der Studienintention am Ende der Sekundarstufe II zusammen.*

Die kognitiven Grundfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler weisen einen Zusammenhang mit der Studienintention auf. Die Ergebnisse der Analysen zeigen, dass Schülerinnen und Schüler mit höheren kognitiven Grundfähigkeiten ohne Kontrolle weiterer Merkmale eine höhere Wahrscheinlichkeit haben, nach dem Abitur ein Studium aufnehmen zu wollen. Der Effekt der kognitiven Grundfähigkeiten fällt vergleichsweise gering aus, aber zeigt, dass höhere Fähigkeiten Studienintentionen tendenziell begünstigen.

### *Gesamtmodell für die Bildungsentscheidung*

*Hypothese 8: Unter Kontrolle der Schulform, der Deutschnoten, der Leseleistungen, des Geschlechts, eines möglichen Migrationshintergrundes und der kognitiven Grundfähigkeiten geben Schülerinnen und Schüler höherer sozialer Herkunft am Ende der Sekundarstufe II eher an, nach dem Abitur ein Studium aufnehmen zu wollen.*

Betrachtet man die Ergebnisse des Gesamtmodells für die Bildungsentscheidung, in dem die Schulform, die Deutschnoten, die Leseleistungen, das Geschlecht, ein

möglicher Migrationshintergrund und die kognitiven Grundfähigkeiten simultan als Kontrollvariablen herangezogen werden, so lässt sich erkennen, dass Schülerinnen und Schüler höherer sozialer Herkunft in der zwölften Jahrgangsstufe eine höhere Wahrscheinlichkeit haben, nach dem Abitur ein Studium aufnehmen zu wollen.

#### *Werterwartungstheorie*

*Hypothese 9: Je höher Schülerinnen und Schüler ihre Chancen einschätzen, ein Studium erfolgreich abschließen zu können, umso eher geben sie am Ende der Sekundarstufe II an, nach dem Abitur ein Studium aufnehmen zu wollen.*

Schülerinnen und Schüler mit höheren Erfolgserwartungen haben den Ergebnissen der Analysen zufolge ohne Kontrolle weiterer Merkmale eine höhere Wahrscheinlichkeit, nach dem Abitur ein Studium aufnehmen zu wollen.

*Hypothese 10: Je geringer Schülerinnen und Schüler den Einfluss der Kosten eines Studiums auf ihre Entscheidung, ein Studium aufnehmen zu wollen, einschätzen, umso eher geben sie am Ende der Sekundarstufe II an, nach dem Abitur ein Studium aufnehmen zu wollen.*

Den Ergebnissen zufolge haben die Einschätzungen der Kosten ohne Kontrolle weiterer Merkmale einen Einfluss auf die Studienintentionen. Schülerinnen und Schüler, die angeben, dass die Kosten keinen großen Einfluss auf ihre Entscheidung gegen ein Studium haben, haben eine höhere Wahrscheinlichkeit, nach dem Abitur ein Studium aufnehmen zu wollen.

*Hypothese 11: Je eher Schülerinnen und Schüler davon ausgehen, dass ein beruflicher Ausbildungsabschluss für ihren Stuserhalt nicht ausreicht, umso eher geben sie am Ende der Sekundarstufe II an, nach dem Abitur ein Studium aufnehmen zu wollen.*

Die Wahrscheinlichkeit des Stuserhalts hat den Ergebnissen zufolge ohne Kontrolle weiterer Merkmale einen Einfluss auf die Studienintentionen. Schülerinnen und

Schüler, die angeben, dass ein beruflicher Ausbildungsabschluss für ihren Stuserhalt nicht ausreicht, haben eine höhere Wahrscheinlichkeit, nach dem Abitur ein Studium aufnehmen zu wollen.

*Gesamtmodell für die Bildungsentscheidung unter Berücksichtigung der Werterwartungstheorie*

*Hypothese 12: Unter Kontrolle der Erfolgserwartungen, der Einschätzung des Einflusses der Kosten eines Studiums auf die Entscheidung, ein Studium aufnehmen zu wollen, der Wahrscheinlichkeit des Stuserhalts, der Schulform, der Deutschnoten, der Leseleistungen, des Geschlechts, eines möglichen Migrationshintergrundes und der kognitiven Grundfähigkeiten hat die soziale Herkunft keinen Einfluss auf die Studienintention am Ende der Sekundarstufe II.*

Betrachtet man die Ergebnisse des Gesamtmodells für die Bildungsentscheidung unter Berücksichtigung der Werterwartungstheorie nach Esser (1999), in dem die Erfolgserwartungen, die Einschätzung der Kosten, die Wahrscheinlichkeit des Stuserhalts, die Schulform, die Deutschnoten, die Leseleistungen, das Geschlecht, ein möglicher Migrationshintergrund und die kognitiven Grundfähigkeiten simultan als Kontrollvariablen herangezogen werden, so lässt sich erkennen, dass die soziale Herkunft keinen statistisch bedeutsamen Einfluss auf die Studienintention in der Jahrgangsstufe 12 hat.

*Beantwortung der übergeordneten Forschungsfragen*

Bevor im Folgenden die drei Kernforschungsfragen der vorliegenden Arbeit beantwortet werden, werden sie wiederholt. Sie lauten folgendermaßen:

1. Können soziale Disparitäten in Studienintentionen am Ende der Sekundarstufe II nachgewiesen werden?
2. Können sekundäre Herkunftseffekte auf Studienintentionen am Ende der Sekundarstufe II nachgewiesen werden?

3. Können sekundäre Herkunftseffekte auf Studienintentionen am Ende der Sekundarstufe II mit Hilfe der Werterwartungstheorie nach Esser (1999) erklärt werden?

Für die erste übergeordnete Forschungsfrage dieser Arbeit lautet die Antwort eindeutig, dass es soziale Disparitäten in Studienintentionen am Ende der Sekundarstufe II gibt. So zeigen die Ergebnisse der Analysen in den Kapiteln 6.2 und 6.5 dieser Arbeit, dass Schülerinnen und Schüler höherer sozialer Herkunft eine höhere Wahrscheinlichkeit haben, nach dem Abitur ein Studium aufnehmen zu wollen. Sowohl in den Analysen mit den EGP-Klassen als Indikator für die soziale Herkunft als auch in den Analysen mit dem HISEI als Indikator für die soziale Herkunft können soziale Disparitäten in der Studienintention beobachtet werden. Hinsichtlich der EGP-Klassen zeigen die Ergebnisse, dass außer den Schülerinnen und Schülern, deren Eltern der Gruppe der Facharbeiter oder leitenden Angestellten angehören, alle Schülerinnen und Schüler signifikant höhere Chancen auf Studienintention in der Jahrgangsstufe 12 haben als Schülerinnen und Schüler, deren Eltern der Gruppe der un- und angelernten Arbeiter angehören. In den Analysen in den Kapiteln 6.2 und 6.5, in denen der HISEI als Indikator für die soziale Herkunft herangezogen wird, zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler, die aus einer Familie mit höherem HISEI stammen, eine höhere Wahrscheinlichkeit für Studienintention in der Jahrgangsstufe 12 haben.

Hinsichtlich der zweiten übergeordneten Forschungsfrage dieser Arbeit lautet die Antwort, dass es in den Studienintentionen am Ende der Sekundarstufe II sekundäre Herkunftseffekte gibt. Sowohl in den Analysen mit den EGP-Klassen als Indikator für die soziale Herkunft als auch in den Analysen mit dem HISEI als Indikator für die soziale Herkunft konnten soziale Disparitäten gezeigt werden. Die sozialen Disparitäten bestehen weiterhin, wenn zusätzlich die Leseleistung als Kovariate berücksichtigt wird, wodurch also die sekundären Herkunftseffekte separat betrachtet werden können. Diese sekundären Herkunftseffekte fallen theoriekonform etwas geringer aus als die Herkunftseffekte ohne Kontrolle der Leseleistung. Aber trotzdem bestehen weiterhin deutliche Unterschiede, die auf die soziale Herkunft zurückgeführt werden können. In den Analysen in Kapitel 6.2, in denen die EGP-Klassen als Indikator für die soziale Herkunft herangezogen wurden, zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler, deren Eltern

der Gruppe der Routinedienstleister, der unteren Dienstklasse oder der oberen Dienstklasse angehören, trotz Kontrolle der Leseleistung signifikant höhere Chancen auf Studienintentionen in der Jahrgangsstufe 12 haben als Schülerinnen und Schüler, deren Eltern der Gruppe der un- und angelernten Arbeiter angehören. Diese Unterschiede sind sogar sehr stark ausgeprägt. So haben Schülerinnen und Schüler, deren Eltern der Gruppe der Routinedienstleister angehören, gegenüber den Schülerinnen und Schülern, deren Eltern der Gruppe der un- und angelernten Arbeiter angehören, eine 1.42-fache Chance auf Studienintentionen in der Jahrgangsstufe 12. Schülerinnen und Schüler, deren Eltern der unteren Dienstklasse angehören, haben eine 1.74-fache Chance auf Studienintentionen in der Jahrgangsstufe 12 im Vergleich zur selben Gruppe. Schülerinnen und Schüler, deren Eltern der Gruppe der oberen Dienstklasse angehören, haben sogar eine 2.15-fache, also mehr als doppelt so hohe Chance. Die Analysen in Kapitel 6.2, in denen der HISEI als Indikator für die soziale Herkunft herangezogen wurde, verdeutlichen ebenfalls, dass soziale Disparitäten auch unter Kontrolle der Leseleistung weiterhin in einer relevanten Größenordnung bestehen. In den Analysen in Kapitel 6.5, in denen der HISEI als Indikator für die soziale Herkunft herangezogen wurde, wurden neben der Leseleistung noch zusätzlich die Schulform, die Deutschnoten, das Geschlecht, ein möglicher Migrationshintergrund sowie die kognitiven Grundfähigkeiten als Kovariaten berücksichtigt und es zeigt sich, dass ein Einfluss der sozialen Herkunft über die Leistungsunterschiede hinaus (also sekundäre Herkunftseffekte) trotz Kontrolle dieser zahlreichen institutionellen und individuellen Faktoren beobachtet werden können. Der Effekt der sozialen Herkunft mag in diesem Fall zwar etwas geringer ausfallen, aber bleibt nach wie vor in relevanter Größenordnung bestehen. Ob diese sekundären Herkunftseffekte sich mit Hilfe der Werterwartungstheorie nach Esser (1999) erklären lassen, ist das zentrale Anliegen dieser Arbeit. Zur Beantwortung dieser dritten übergeordneten Forschungsfrage wird im folgenden Kapitel 7.2 die Erklärung von sekundären Herkunftseffekten mit Hilfe der Rational-Choice-Theorie diskutiert.



## **7.2 Erklärung von sekundären Herkunftseffekten mit Hilfe der Rational-Choice-Theorie**

Die Ergebnisse dieser Arbeit können zeigen, dass soziale Disparitäten in den Studienintentionen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe II bestehen und diese sozialen Disparitäten sich nur teilweise in Form von Leistungsunterschieden manifestieren, also sekundäre Herkunftseffekte beobachtet werden können. Ein weiteres Ziel dieser Arbeit ist es, zu untersuchen, ob sich diese sekundären Herkunftseffekte in den Studienintentionen der Schülerinnen und Schüler mit Hilfe der Rational-Choice-Theorie erklären lassen. In der empirischen Bildungsforschung wird die Werterwartungstheorie nach Esser (1999) am häufigsten als theoretische Grundlage genutzt, um soziale Disparitäten in Bildungsentscheidungen zu erklären und auch in dieser Arbeit wird sie dazu herangezogen. Der Werterwartungstheorie nach Esser (1999) zufolge sind die wahrgenommene subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit, die wahrgenommenen Kosten und die wahrgenommene subjektive Wahrscheinlichkeit eines Stuserhalts zentrale Determinanten in der Erklärung von sozialschichtspezifischen Unterschieden in Bildungsentscheidungen. In dieser Arbeit konnte empirisch gezeigt werden, dass diese Variablen geeignet sind, um die sozialen Disparitäten in Studienintentionen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe II zu erklären, die auch unter Kontrolle von Leistungsunterschieden beobachtet werden konnten. Die Analysen zu den Variablen der Werterwartungstheorie nach Esser (1999), die in Kapitel 6.6 vorgestellt wurden, zeigen, dass alle drei Variablen bei einzelner Betrachtung ohne Einbezug von Kovariaten einen statistisch bedeutsamen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit einer Studienintention in der Jahrgangsstufe 12 haben. In den Analysen in Kapitel 6.7 wurden alle drei Variablen simultan als Prädiktoren in einem Modell zur Erklärung der Studienintention in Jahrgangsstufe 12 herangezogen und die Ergebnisse zeigen, dass sowohl die Erfolgserwartungen als auch der Stuserhalt statistisch signifikanten Einfluss haben. Die Kosten weisen allerdings bei simultaner Berücksichtigung aller drei Faktoren keinen statistisch signifikanten Einfluss auf. Besonders interessant ist, dass der Einfluss der sozialen Herkunft, der in den Analysen in Kapitel 6.5 auch unter Berücksichtigung der primären Herkunftseffekte hartnäckig bestehen blieb, bei zusätzlicher Kontrolle der Variablen der

Werterwartungstheorie nach Esser (1999) keinen statistisch bedeutsamen Einfluss mehr hat. Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass die sekundären Herkunftseffekte in der Studienintention am Ende der Sekundarstufe II vollständig über die Variablen der Werterwartungstheorie vermittelt werden.

### **7.3 Diskussion der Ergebnisse**

Die vorliegende Arbeit kann die wichtigsten Befunde aus anderen Studien zu sozialen Disparitäten an der Schnittstelle Schule-Hochschule bestätigen. So zeigen auch die Ergebnisse dieser Arbeit, dass diese sozialen Disparitäten zum einen vorliegen und zum anderen nicht nur auf sozialschichtspezifische Leistungsunterschiede (primäre Herkunftseffekte) beschränkt bleiben, sondern über diese hinausgehen. Denn auch unter Kontrolle primärer Herkunftseffekte lässt sich ein Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den Bildungsentscheidungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe II feststellen (sekundäre Herkunftseffekte). Auch die Ergebnisse der bisher wenigen vorliegenden Untersuchungen zur Erklärung von sekundären Herkunftseffekten an dieser Gelenkstelle im Bildungssystem mit Hilfe der Rational-Choice-Theorie können bestätigt werden. Durch die Daten des NEPS war es möglich, im Rahmen dieser Arbeit „die auf die Instrumentierung, die Repräsentativität der Stichprobe sowie auf das längsschnittliche Forschungsdesign bezogene Limitationen“ (Watermann et al., 2014, S. 244) der bereits vorliegenden Untersuchungen teilweise zu kompensieren. Durch die stetige Optimierung der Befragungsinstrumente und durch die Verbindung aus Kompetenzsäule und Entscheidungssäule stellt das NEPS die bislang fortschrittlichste Datengrundlage für dieses Forschungsanliegen zur Verfügung. Als zwei besondere Stärken sind in diesem Zusammenhang zu nennen, dass durch den Einsatz von standardisierten Leistungstests eine simultane Kontrolle standardisierter Leistungsmaße und Schulnoten möglich ist und dass die Instrumentierung eine geeignete Operationalisierung handlungstheoretischer Modelle ermöglicht. Durch die Analyse dieser NEPS-Daten lässt sich bestätigen, dass die sekundären Herkunftseffekte über die Variablen der Werterwartungstheorie nach Esser (1999) vermittelt werden. Ebenfalls lässt sich bestätigen, dass den Erfolgserwartungen in dieser Hinsicht eine besondere Rolle

zukommt. Das Vorliegen ausgeprägter sekundärer Herkunftseffekte legt nahe, dass Bemühungen zur Verringerung des sozial selektiven Zugangs zur Hochschule stärker auf das sozialschichtspezifische Entscheidungsverhalten konzentriert werden sollten. Dass die sekundären Herkunftseffekte über die Variablen der Werterwartungstheorie nach Esser (1999) vermittelt werden und insbesondere die Erfolgserwartungen einen großen Einfluss haben, legt nahe, dass sie einen geeigneten Anknüpfungspunkt für Maßnahmen zur Reduktion sozialer Disparitäten bieten. Die in Kapitel 1.3 dieser Arbeit exkursartig vorgestellten Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebote an der Schnittstelle Schule-Hochschule stellen vielversprechende Maßnahmen dar. So zeigt eine Evaluation der *Initiative Arbeiterkind*, dass ein Beitrag zur Verbesserung der Studienorientierung von Schülerinnen und Schülern aus nichtakademischen Elternhäusern, denen beispielsweise akademisch gebildete Vorbilder fehlen, geleistet werden kann. Jedoch kommt das Evaluationsteam zur Einschätzung, dass eine langfristige Begleitung notwendig ist, wenn man Einstellungen nachhaltig beeinflussen und zur Aufnahme eines Studiums motivieren möchte (Daniel et al., 2015). Ein Beispiel für eine langfristige Begleitung ist das *Talentscouting*. Dieses Modell bietet Möglichkeiten, um an den zum Teil unrealistischen, niedrigen Erfolgserwartungen von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern nichtakademischer Herkunft anzusetzen. Derartige Förderprogramme, die auch zu einer Bewältigung der Studieneingangsphase beitragen können, sowie deren Evaluation bieten großes Potenzial zur Verringerung sozialer Disparitäten beim Übergang Schule-Hochschule.

#### **7.4 Forschungsdesiderate**

In der vorliegenden Untersuchung wurden unter Verwendung von Daten der NEPS-Startkohorte 4 querschnittliche Analysen zu Bildungsentscheidungen durchgeführt. Eine besondere Stärke dieser Daten ist aber ihr längsschnittlicher Charakter. So wurden die Schülerinnen und Schüler der Untersuchungsstichprobe dieser Arbeit zu einem Großteil bereits seit der neunten Jahrgangsstufe befragt und in verschiedenen Domänen getestet. Das bedeutet, dass für diese Schülerinnen und Schüler bereits Informationen zum Übergang am Ende der Sekundarstufe I vorliegen. Es ist anzunehmen, dass viele Schülerinnen und Schüler sich am Ende der Sekundarstufe I aufgrund sekundärer

Herkunftseffekte gegen einen Übertritt in die Sekundarstufe II entschieden haben und aus diesem Grund gar nicht die Möglichkeit hatten, sich am Ende der Sekundarstufe II aufgrund sekundärer Herkunftseffekte gegen ein Studium zu entscheiden. Würde man die soziale Selektivität bei Übergang in die Sekundarstufe II berücksichtigen können, würden die sekundären Herkunftseffekte am Ende der Sekundarstufe II höchstwahrscheinlich deutlich größer ausfallen. Bislang war eine Analyse eines derartigen kumulativen Effekts der an früheren Gelenkstellen im Bildungssystem wirksamen primären und sekundären Herkunftseffekte ausschließlich auf Basis von Simulationen unter Verwendung kombinierter Datensätze möglich (vgl. z. B. Becker, 2009; Neugebauer und Schindler, 2012). Zukünftige Untersuchungen auf Basis der Daten der NEPS-Startkohorte 4 oder gegebenenfalls anderer NEPS-Startkohorten könnten die Analyse derartiger kumulativer Effekte fokussieren. Eine Aufnahme der konditionierten Wahrscheinlichkeit des Übergangs in die Sekundarstufe II als weiteren Prädiktor in den Modellen zur Erklärung der Studienintention am Ende der Sekundarstufe II beziehungsweise des tatsächlichen Übertritts an die Hochschule mit Hilfe von *propensity score matchings* wäre denkbar.

Die soziale Herkunft wurde im Rahmen dieser Arbeit durch die EGP-Klassen und den HISEI abgebildet. Für zukünftige Analysen wäre eine differenziertere Operationalisierung denkbar. Beispielsweise würde sich eine Operationalisierung in Anlehnung an Bourdieu (1983) anbieten, der zwischen ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital unterscheidet.

Die in dieser Arbeit durchgeführten Analysen zur Erklärung der Studienintentionen von Schülerinnen und Schülern wurden mit Hilfe logistischer Regressionen durchgeführt. Für daran anknüpfende Analysen bieten sich Pfadmodelle zur Erklärung der Studienintention mit Indikatoren der sozialen Herkunft als unabhängiger Variablen und den Variablen der Handlungstheorie nach Esser (1999) als Mediatoren an.

## 8. Verzeichnisse

### 8.1 Literaturverzeichnis

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior And Human Decision Processes*(50), 179–211.
- Banscherus, U. (2019). Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebote beim Übergang von der Schule zur Hochschule. Eine Annäherung aus der Perspektive des lebenslangen Lernens. In C. Driesen & A. Ittel (Hrsg.), *Der Übergang in die Hochschule. Strategien, Organisationsstrukturen und Best Practices an deutschen Hochschulen* (S. 101–113). Münster: Waxmann.
- Baumert, J., Bos, W. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2000). *TIMSS/III: Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn: Bd. 2. Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Roeder, P. M., Gruehn, S., Heyn, S., Köller, O., Rimmel, R. et al. (1996). Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU). In K.-P. Neumann, G. Neubauer, R. Möller & J. Abel (Hrsg.), *Methoden und Anwendungen empirischer pädagogischer Forschung* (S. 170–181) Münster: Waxmann.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat, R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95–188). Wiesbaden: VS.
- Baumert, J., Trautwein, U. & Artelt, C. (2003). Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehren und Lernens. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K. J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 261–331). Opladen: Leske + Budrich.
- Becker, R. (2000a). Determinanten der Studienbereitschaft in Ostdeutschland: Eine empirische Anwendung der Humankapital- und Werterwartungstheorie am Beispiel sächsischer Abiturienten in den Jahren 1996 und 1998. *MittAB*(2), 261–276.

- Becker, R. (2000b). Klassenlage und Bildungsentscheidungen: Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52(3), 450–474.
- Becker, R. (2003). Educational expansion and persistent inequalities of education. Utilizing subjective expected utility theory to explain increasing participation rates in upper secondary school in the federal republic of Germany. *European Sociological Review*, 19(1), 1–24.
- Becker, R. (2009). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 85–129). Wiesbaden: VS.
- Becker, R. (2011). Integration von Migranten durch Bildung und Ausbildung – theoretische Erklärungen und empirische Befunde. In R. Becker (Hrsg.), *Integration durch Bildung: Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland* (S. 11–36). Wiesbaden: VS.
- Becker, R. & Hecken, A. E. (2007). Studium oder Berufsausbildung? Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie Breen und Goldthorpe. *Zeitschrift für Soziologie*, 36(2), 100–117.
- Becker, R. & Hecken, A. E. (2008). Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der „Ablenkungsthese“ von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003). *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 60(1), 3–29.
- Becker, R. & Hecken, A. E. (2009a). Higher education or vocational training? An empirical test of the rational action model of educational choices suggested by Breen and Goldthorpe and Esser. *Acta Sociologica*, 52(1), 25–45.
- Becker, R. & Hecken, A. E. (2009b). Why are working-class children diverted from universities? An empirical assessment of the diversion thesis. *European Sociological Review*, 25(2), 233–250.
- Beicht, U. & Granato, M. (2010). Ausbildungsplatzsuche: Geringere Chancen für junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund. BIBB-Analyse zum Einfluss der sozialen Herkunft beim Übergang in die Ausbildung unter Berücksichtigung von Geschlecht und Migrationsstatus. *BIBB Report 15/10*. Bielefeld. Abgerufen am 15.03.2019

unter

- <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/6472>
- Beicht, U. & Granato, M. (2011). Prekäre Übergänge vermeiden – Potenziale nutzen. Junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund an der Schwelle von der Schule zur Ausbildung. In Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), *WISO Diskurs*. Bonn. Abgerufen am 15.03.2019 unter <https://library.fes.de/pdf-files/wiso/08224.pdf>
- Bellenberg, G., Hovestadt, G. & Klemm, K. (2004). *Selektivität und Durchlässigkeit im allgemeinbildenden Schulsystem. Rechtliche Regelungen und Daten unter besonderer Berücksichtigung der Gleichwertigkeit von Abschlüssen*. Abgerufen am 13.08.2019 unter [https://ife.rub.de/sites/default/files/user/schulforschung/studie\\_selektivitaet\\_und\\_durchlaessigkeit.pdf](https://ife.rub.de/sites/default/files/user/schulforschung/studie_selektivitaet_und_durchlaessigkeit.pdf)
- Berkemeyer, N., Bos, W., Hermstein, B., Abendroth, S. & Semper, I. (2017). *Chancenspiegel – eine Zwischenbilanz. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme seit 2002*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. New York, NY: Wiley.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Blossfeld, H.-P., Blossfeld, G. J. & Blossfeld, P. N. (2019). Soziale Ungleichheiten und Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf: Die Perspektive der Bildungssoziologie. *Journal for Educational Research Online*, 11(1), 16–30.
- Blossfeld, H.-P. & Roßbach, H.-G. (Hrsg.). (2019). *Education as a lifelong process. The German National Educational Panel Study (NEPS)* (Edition ZfE, Vol. 3). Wiesbaden: VS.
- Blossfeld, H.-P., von Maurice, J. & Schneider, T. (2011). *Grundidee, Konzeption und Design des Nationalen Bildungspanels für Deutschland (NEPS Working Paper No. 1)*. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Bos, W., Bensen, M., Gröhlich, C., Guill, K., May, P., Rau, A., Stubbe, T. C., Vieluf, U. & Wocken, H. (2007). *KESS 7. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 7*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a

- formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9, 275–305.
- Carpenter, J. R. & Kenward, M. G. (2013). *Multiple imputation and its application*. Chichester, UK: Wiley.
- Cortina, K. S., Baumert, J., Leschinsky, A., Mayer, K. U. & Trommer, L. (2008). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Daniel, A., Döring, V., Maaz, K & Watermann, R. (2015). *Evaluation der Initiative Arbeiterkind.de. Abschlussbericht März 2015*. Berlin, Frankfurt am Main: Freie Universität Berlin & DIPF.
- Eccles, J. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement related choices. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Hrsg.), *Handbook of Competence and Motivation* (S. 105–121). New York, NY: The Guilford Press.
- Ehmke, T. & Jude, N. (2010). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 231–254). Münster: Waxmann.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H. & Portocarero, L. (1979). Intergenerational class mobility in three Western European societies: England, France and Sweden. *The British Journal of Sociology*, 30(4) (Special Issue: Current Research on Social Stratification), 415–441.
- Erikson, R. & Jonsson, J. O. (1996). Explaining class inequality in education: The Swedish test case. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Hrsg.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective* (S. 1–63). Boulder: Westview Press.
- Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen: Bd. 1. Situationslogik und Handeln*. Frankfurt a. M.: Campus.
- 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.
- Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P. M. & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21, 1–56.



- Ganzeboom, H. B. G. & Treiman, D. J. (1996). Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research*, 25, 201–239.
- Hadjar, A. & Becker, R. (2017). Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion in Deutschland. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 211–232). Wiesbaden: VS.
- Hanft, A., Maschwitz, A. & Hartmann-Bischoff, M. (2013). Beratung und Betreuung von berufstätigen Studieninteressierten und Studierenden zur Verbesserung des Studienerfolgs. In A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.), *Offene Hochschule: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen* (S. 110–119). Münster: Waxmann.
- Heine, C. & Quast, H. (2009). *Studierneigung und Berufsausbildungspläne: Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr vor Schulabschluss*. HIS.
- Heine, C., Quast, H. & Beuße, M. (2010). *Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr nach Schulabschluss: Übergang in Studium, Beruf und Ausbildung*. HIS.
- Heine, C., Spangenberg, H. & Willich, J. (2007). *Informationsbedarf, Informationsangebote und Schwierigkeiten bei der Studien- und Berufswahl. Studienberechtigte 2006 ein halbes Jahr vor dem Erwerb der Hochschulreife*. HIS.
- Hill, P. B. (2002). *Rational-Choice-Theorie*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Hillmert, S. & Jacob, M. (2003). Social inequality in higher education: Is vocational training a pathway leading to or away from University? *European Sociological Review*, 19(3), 319–334.
- Hillmert, S. & Mayer, K. U. (2004). *Geboren 1964 und 1971: Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in Westdeutschland*. Wiesbaden: VS.
- IBM. (2017). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0*. Armonk: IBM Corp.
- Keller, S. & Zavalloni, M. (1964) Ambition and social class: A respecification. *Social Forces*, 43(1), 58–70.
- Köller, O., Watermann, R., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (Hrsg.). (2004). *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg: TOSCA – Eine Untersuchung an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kottmann, M. (2019). Professionalisierung des Übergangs Schule-Hochschule als strategisches Programm (am Beispiel der Westfälischen Hochschule). In C. Driesen

- & A. Ittel (Hrsg.), *Der Übergang in die Hochschule. Strategien, Organisationsstrukturen und Best Practices an deutschen Hochschulen* (S. 199–211). Münster: Waxmann.
- Kracke, B., Hany, E., Driesel-Lange, K. & Schindler, N. (2013). Studien- und Berufsorientierung von Jugendlichen mit Hochschulzugangsberechtigung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 159–171). Münster: Waxmann.
- Lenz, K., Wolter, A. & Rosenkranz, D. (2010) *Trendwende? Studierneigung steigt erstmals wieder seit 2004! Die Studien- und Berufswahl von Studienberechtigten des Abschlussjahrgangs 2010 in Sachsen. Eine empirische Untersuchung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus in Zusammenarbeit mit der TU Dresden*. Dresden: TU Dresden; Sächsisches Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulplanung.
- Little, R. J. A. & Rubin, D. B. (2002). *Statistical analysis with missing data*. New York, NY: Wiley.
- Lorenz, J. (2017). *Soziale Chancengerechtigkeit durch Gesamtschulen. Können Gesamtschulen dazu beitragen sekundäre Herkunftseffekte am Übergang nach der Sekundarstufe I zu reduzieren?* Göttingen: Georg-August-Universität Göttingen.
- Lörz, M. (2008). Räumliche Mobilität beim Übergang ins Studium und im Studienverlauf. Herkunftsspezifische Unterschiede in der Wahl und Nachhaltigkeit des Studienortes. *Bildung und Erziehung*, 61(4), 413–436.
- Lörz, M. (2012). Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Übergang ins Studium: Prozesse der Status und Kulturreproduktion. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (S. 302–324) Wiesbaden: VS.
- Lörz, M. & Schindler, S. (2009). Educational expansion and effects on the transition to higher education: Has the effect of social background characteristics declined or just moved to the next stage? In A. Hadjar & R. Becker (Hrsg.), *Expected and unexpected consequences of the educational expansion in Europe and the US. Theoretical approaches and empirical findings in comparative perspective* (S. 97–110). Bern: Haupt.
- Lörz, M. & Schindler, S. (2011). Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit: Zunahme, Abnahme und Persistenz ungleicher Chancenverhältnisse – eine Frage

- der Perspektive? *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 40(6), 458–477.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, 58(2), 103–117.
- Maaz, K. (2006). *Soziale Herkunft und Hochschulzugang: Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS.
- Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N. & Baumert, J. (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3), 299–327.
- Mare, R. D. (1980). Social background and school continuation decisions. *Journal of American Statistical Association*, 75(370), 295–305.
- Mayer, K. U., Müller, W. & Pollak, R. (2007). Germany: Institutional change and inequalities of access in higher education. In Y. Shavit, R. Arum & A. Gamoran (Hrsg.), *Stratification in higher education: A comparative study* (S. 240–265). Stanford: Stanford University Press.
- McFadden, D. (1973). Conditional logit analysis of qualitative choice behavior. In P. Zarembka (Hrsg.), *Frontiers in econometrics* (S. 105–142). New York, NY: Academic Press.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland (2016)*. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes. Bonn, Berlin: BMBF. Abgerufen am 15.03.2019 unter [https://www.sozialerhebung.de/download/21/Soz21\\_hauptbericht.pdf](https://www.sozialerhebung.de/download/21/Soz21_hauptbericht.pdf)
- Müller, W. & Pollak, R. (2007). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen von Bildungsungleichheit* (S. 303–342) Wiesbaden: VS.
- Müller, W., Pollak, R., Reimer, D. & Schindler, S. (2009). Hochschulbildung und soziale Ungleichheit. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 281–319). Wiesbaden: VS.

- NEPS – National Educational Panel Study. (2019a). *Nationales Bildungspanel. Struktur*. Abgerufen am 08.09.2019 unter <https://www.neps-data.de/de-de/projekt%c3%bcbersicht/struktur.aspx>
- NEPS – National Educational Panel Study. (2019b). *Nationales Bildungspanel. Ziele*. Abgerufen am 08.09.2019 unter <https://www.neps-data.de/de-de/projekt%C3%BCbersicht/ziele.aspx>
- NEPS – National Educational Panel Study. (2019c). *Codebook. NEPS Startkohorte 4 – Klasse 9. Schule und Ausbildung. Scientific Use File Version 11.0.0*. Abgerufen am 27.12.2020 unter [https://www.neps-data.de/Portals/0/NEPS/Datenzentrum/Forschungsdaten/SC4/11-0-0/SC4\\_11-0-0\\_Codebook\\_de.pdf](https://www.neps-data.de/Portals/0/NEPS/Datenzentrum/Forschungsdaten/SC4/11-0-0/SC4_11-0-0_Codebook_de.pdf)
- Neugebauer, M. & Schindler, S. (2012). Early transitions and tertiary enrolment: The cumulative impact of primary and secondary effects on entering university in Germany. *Acta Sociologica*, 55, 19–36.
- Pasternack, P. (2019). Von der Schule ins Studium. In C. Driesen & A. Ittel (Hrsg.), *Der Übergang in die Hochschule. Strategien, Organisationsstrukturen und Best Practices an deutschen Hochschulen* (S. 27–37). Münster: Waxmann.
- Popper, K. R. (1971). Die Logik der Sozialwissenschaften. In H. Maus & F. Fürstenberg (Hrsg.), *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie* (3. Aufl., S. 103–123). Neuwied: Luchterhand.
- Ramm, M., Multrus, F., Bargel, T. & Schmidt, M. (2014). *Studiensituation und studentische Orientierung. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Abgerufen am 15.03.2019 unter [https://www.bmbf.de/upload\\_filestore/pub/Studierendensurvey\\_Ausgabe\\_12\\_Langfassung.pdf](https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Studierendensurvey_Ausgabe_12_Langfassung.pdf)
- Reimer, D. & Pollak, R. (2010). Educational expansion and its consequences for vertical and horizontal inequalities in access to higher education in West Germany. *European Sociological Review*, 26(4), 415–430.
- Rubin, D. B. (1976). Inference and missing data. *Biometrika*, 63(3), 581–592.
- Rubin, D. B. (1987). *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. New York, NY: Wiley.
- Schafer, J. L. & Graham, J. W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art.

- Psychological Methods*, 7(2), 147–177.
- Schnabel, K. U. & Gruehn, S. (2000). Studienfachwünsche und Berufsorientierungen in der gymnasialen Oberstufe. In J. Baumert, W. Bos & R. Lehmann (Hrsg.), *TIMSS/III: Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn: Bd. 2. Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe* (S. 405–453). Opladen: Leske + Budrich.
- Schindler, S. & Lörz, M. (2011). Mechanisms of social inequality development: Primary and secondary effects in the transition to tertiary education between 1976 and 2005. *European Sociological Review*, 28(5), 647–660.
- Schindler, S. & Reimer, D. (2010). Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang in die Hochschulbildung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(4), 623–653.
- Schubarth, W. & Mauermeister, S. (2017). Alles auf (Studien)anfang! Sieben Thesen und erste Befunde zum Studieneingang aus dem StuFo-Projekt. In W. Schubarth, S. Mauermeister & A. Seidel (Hrsg.), *Studium nach Bologna. Befunde und Positionen* (S. 19–36). Potsdam: Universität Potsdam.
- Schuchart, C. & Maaz, K. (2007). Bildungsverhalten in institutionellen Kontexten: Schulbesuch und elterliche Bildungsaspiration am Ende der Sekundarstufe I. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 59(4), 640–666.
- Stubbe, T. C. (2009). *Bildungsentscheidungen und sekundäre Herkunftseffekte: Soziale Disparitäten bei Hamburger Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I*. Empirische Erziehungswissenschaft: Bd. 14. Münster: Waxmann.
- Stubbe, T. C. & Bos, W. (2008). Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften und Schullaufbahnentscheidungen von Eltern am Ende der vierten Jahrgangstufe. *Empirische Pädagogik*, 22(1), 49–63.
- Stubbe, T. C., Bos, W. & Schurig, M. (2017). Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 235–250). Münster: Waxmann.
- Watermann, R., Daniel, A. & Maaz, K. (2014). Primäre und sekundäre Disparitäten des

- Hochschulzugangs: Erklärungsmodelle, Datengrundlagen und Entwicklungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(2), 233–261.
- Watermann, R. & Maaz, K. (2004). Studierneigung bei Absolventen allgemeinbildender und beruflicher Gymnasien. In O. Köller, R. Watermann, U. Trautwein & O. Lüdtke (Hrsg.), *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien* (S. 403–450). Opladen: Leske + Budrich.
- Watermann, R. & Maaz, K. (2010). Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Eine Überprüfung der Theorie des geplanten Verhaltens. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert* (S. 311–329) Münster: Waxmann.
- Wendt, H. & Schwippert, K. (2017). Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. In A. Hußman, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.), *Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 219–234). Münster: Waxmann.
- Wendt, H., Schwippert, K. & Stubbe, T. C. (2016). Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In H. Wendt, W. Bos, C. Selter, O. Köller, K. Schwippert & D. Kasper (Hrsg.), *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 317–331). Münster: Waxmann.
- Yilmaz, S. & Kottmann, M. (2013). Der Übergang von der Schule zur Hochschule – Eindrücke aus der Talentförderung. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 297–303). Münster: Waxmann.

## 8.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Vereinfachtes Modell zur Genese von Bildungsentscheidungen nach BOUDON .....	12
Abbildung 2:	Stylized relation between level of education and perceived benefits for two social classes .....	14
Abbildung 3:	Single decision tree .....	18
Abbildung 4:	Die Entscheidungssituation beim Bildungsverhalten in den unteren und den mittleren sozialen Schichten.....	23
Abbildung 5:	Das Mikro-Makro-Modell der soziologischen Erklärung.....	26
Abbildung 6:	Vereinfachtes Modell der Genese von Bildungsentscheidungen nach den Grundannahmen der Theorie des geplanten Verhaltens von AJZEN.....	29
Abbildung 7:	Vereinfachtes Modell der Genese von Bildungsentscheidungen nach den Grundannahmen des erweiterten Wert-Erwartungs-Modells von ECCLES.....	30
Abbildung 8:	Theoretisches Modell zur Erklärung von Bildungsentscheidungen....	32
Abbildung 9:	Theoretisches Modell zur Erklärung von Bildungsentscheidungen....	36
Abbildung 10:	Theoretische Rahmenkonzeption des Nationalen Bildungspanels.....	57
Abbildung 11:	Das Multi-Kohorten-Sequenz-Design des Nationalen Bildungspanels .....	58
Abbildung 12:	The basic status attainment model with occupation as an intervening variable.....	71

### 8.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Datengrundlagen im Überblick .....	38
Tabelle 2:	Nichtlineare Dekomposition des Unterschieds der Übergangsraten ins Studium zwischen Dienst- und Arbeiterklassen .....	40
Tabelle 3:	Determinanten der Studienentscheidung – Ergebnisse der logistischen Regression und nicht-linearen Dekomposition (y-standardisierte Koeffizienten).....	42
Tabelle 4:	Determinanten der Studienentscheidung (Logistische Regression: odds ratios) .....	44
Tabelle 5:	Regression der Studienintention auf die Determinanten der Handlungstheorie von Esser, Geschlecht, sozioökonomische Stellung, Abiturnote und Schulform (standardisierte Regressionskoeffizienten und Standardfehler; $N = 4.730$ ).....	46
Tabelle 6:	Übersicht der Haupterhebungen der Startkohorte 4 im Klassenkontext an Regelschulen in der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II .....	60
Tabelle 7:	The class schema. Occupational groupings comprised .....	69
Tabelle 8:	Gruppierung der EGP-Klassen in dieser Arbeit.....	70
Tabelle 9:	Studienintentionen in Jahrgangsstufe 12 – Absolute Häufigkeiten und prozentuale Anteile .....	80
Tabelle 10:	EGP-Klassen – Absolute Häufigkeiten und prozentuale Anteile.....	80
Tabelle 11:	Studienintention in Jahrgangsstufe 12 nach EGP-Klassen .....	81
Tabelle 12:	Relative Chancen für die Studienintention in Jahrgangsstufe 12 nach EGP-Klassen ( <i>odds ratios</i> ) .....	82
Tabelle 13:	HISEI nach Studienintention in Jahrgangsstufe 12 – Deskriptive Kennwerte.....	82
Tabelle 14:	Relative Chancen für die Studienintention in Jahrgangsstufe 12 nach HISEI ( <i>odds ratios</i> ).....	83
Tabelle 15:	Besuchte Schulform in Jahrgangsstufe 12 – Absolute Häufigkeiten und prozentuale Anteile .....	83



Tabelle 16: Studienintention in Jahrgangsstufe 12 nach besuchter Schulform in Jahrgangsstufe 12 .....	84
Tabelle 17: Relative Chancen für die Studienintention in Jahrgangsstufe 12 nach besuchter Schulform in Jahrgangsstufe 12 ( <i>odds ratios</i> ).....	85
Tabelle 18: Deutschnote nach Studienintention in Jahrgangsstufe 12 – Deskriptive Kennwerte.....	85
Tabelle 19: Relative Chancen für die Studienintention in Jahrgangsstufe 12 nach Deutschnote ( <i>odds ratios</i> ).....	86
Tabelle 20: Leseleistung nach Studienintention in Jahrgangsstufe 12 – Deskriptive Kennwerte.....	86
Tabelle 21: Relative Chancen für die Studienintention in Jahrgangsstufe 12 nach Leseleistung ( <i>odds ratios</i> ).....	87
Tabelle 22: Geschlecht – Absolute Häufigkeiten und prozentuale Anteile .....	87
Tabelle 23: Studienintention in Jahrgangsstufe 12 nach Geschlecht .....	88
Tabelle 24: Relative Chancen für die Studienintention in Jahrgangsstufe 12 nach Geschlecht ( <i>odds ratios</i> ).....	88
Tabelle 25: Migrationshintergrund – Absolute Häufigkeiten und prozentuale Anteile .....	88
Tabelle 26: Studienintention in Jahrgangsstufe 12 nach Migrationshintergrund.....	89
Tabelle 27: Relative Chancen für die Studienintention in Jahrgangsstufe 12 nach Migrationshintergrund ( <i>odds ratios</i> ).....	90
Tabelle 28: Kognitive Grundfähigkeiten nach Studienintention in Jahrgangsstufe 12 – Deskriptive Kennwerte.....	90
Tabelle 29: Relative Chancen für die Studienintention in Jahrgangsstufe 12 nach kognitiven Grundfähigkeiten ( <i>odds ratios</i> ) .....	91
Tabelle 30: Determinanten der Studienintention in Jahrgangsstufe 12: HISEI und verschiedene Kontrollvariablen (Binomiale logistische Regressionen: Standardisierte Regressionskoeffizienten und <i>odds ratios</i> ) .....	92
Tabelle 31: Erfolgserwartungen nach Studienintention in Jahrgangsstufe 12 – Deskriptive Kennwerte.....	93
Tabelle 32: Relative Chancen für die Studienintention in Jahrgangsstufe 12 nach Erfolgserwartungen ( <i>odds ratios</i> ).....	94

Tabelle 33: Kosten nach Studienintention in Jahrgangsstufe 12 – Deskriptive Kennwerte.....	94
Tabelle 34: Relative Chancen für die Studienintention in Jahrgangsstufe 12 nach Kosten ( <i>odds ratios</i> ) .....	95
Tabelle 35: Wahrscheinlichkeit des Stuserhalts nach Studienintention in Jahrgangsstufe 12 – Deskriptive Kennwerte.....	95
Tabelle 36: Relative Chancen für die Studienintention in Jahrgangsstufe 12 nach Wahrscheinlichkeit des Stuserhalts ( <i>odds ratios</i> ).....	96
Tabelle 37: Determinanten der Studienintention in Jahrgangsstufe 12: Variablen der Werterwartungstheorie nach Esser (1999), HISEI und verschiedene Kontrollvariablen (Binomiale logistische Regressionen: Standardisierte Regressionskoeffizienten und <i>odds ratios</i> ) .....	98
Tabelle A1: Absolute Häufigkeiten und prozentuale Anteile fehlender Werte der Analysevariablen in der Untersuchungsstichprobe ( $N = 5927$ Schülerinnen und Schüler) .....	124

## 9. Anhang

Tabelle A1: Absolute Häufigkeiten und prozentuale Anteile fehlender Werte der Analysevariablen in der Untersuchungsstichprobe ( $N = 5927$  Schülerinnen und Schüler)

Variable	<i>N</i>	%
<i>Soziale Herkunft</i>		
EGP (Befragter)	2272	38.3
EGP (Partner)	3137	52.9
HISEI	1892	31.9
<i>Institutionelle Rahmenbedingungen</i>		
Schulform	1194	20.1
Deutschnote	583	9.8
Leseleistung	1482	25.0
<i>Individuelle Merkmale</i>		
Geschlecht	2	0.0
Migrationshintergrund	32	0.5
Kog. Grundfähigkeiten	308	5.2
<i>Werterwartungstheorie</i>		
Erfolgserwartungen	927	15.6
Kosten	978	16.5
Statuserhalt (Mutter)	61	1.0
Statuserhalt (Vater)	61	1.0