

Sylvi Mauermeister

## **Alles auf Anfang! Für alle? – Herkunftsbezogene Unterschiede im Umgang mit dem Optionsraum Studieneingang**

### **1. Ziele des Beitrags**

Bildungserfolg ist in Deutschland trotz Bildungsreformen und dem Ausbau des Hochschulzugangs weiterhin abhängig von der sozialen Herkunft. Dies ist für die Wahl von Schulformen, die Bewertung von Schulleistungen (vgl. Baumart/Stanat/Watermann 2006; Ditton 2010) und den Zugang zum Studium insbesondere an Universitäten erforscht und empirisch belegt (vgl. Bargel 1987; Becker 2000; Becker/Hecken 2007; Müller/Pollack 2010; Watermann/Daniel/Maaz 2014). Auch an den Hochschulen haben (horizontale) Heterogenität und Diversität die (vertikale) soziale Ungleichheit nicht abgelöst (vgl. Vester/Sander 2016), sozialstrukturelle Beteiligungsmuster bleiben trotz wachsender Teilnahme stabil (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Eine umfassende Theorie der Bildungsungleichheit im Hochschulsystem existiert derzeit allerdings nicht (vgl. Dippelhofer-Stiem 2017).

Für das deutsche Bildungssystem zeigen die Ergebnisse des aktuellen Hochschulbildungsreports 2020, dass die meisten Nicht-Akademiker-

kinder entlang der Schwellen von der Grundschule über die Sekundarstufe II bis zur Studienentscheidung „verloren gehen“ (Winde 2017, S. 12). Von 100 Nichtakademikerkindern beginnen 21 mit einem Studium, unter den Akademikerkindern sind es 74. Es bestätigt sich mithin der Befund eines „Bildungstrichters“. Der Prozess der Entscheidung für ein Studium ist vergleichsweise gut erforscht. Für Studienanfänger/-innen geringerer sozialer Herkunft kann angenommen werden, dass es sich um eine Positiv-Auswahl derjenigen handelt, die bereits die vorangegangenen Schwellen der zu höherer Bildung führenden Entscheidungen erfolgreich gemeistert haben. Die Unterschiede in den Übergangquoten zwischen den sozialen Gruppen setzen sich im Studium allerdings fort – wenn gleich zunächst auch vermindert. 70 % der Studienanfänger/-innen aus Nichtakademikerfamilien bzw. 85 % aus Akademikerfamilien erreichen zunächst einen Bachelorabschluss (vgl. ebd.). Bei den Übergangquoten zum Masterabschluss zeigen sich dagegen deutliche Unterschiede: so erreichen unter den Bachelorabsolvent/-innen aus Nichtakademikerfamilien 56 % einen Masterabschluss, unter den Bachelorabsolvent/-innen aus Akademikerfamilien sind es hingegen 72 % (vgl. ebd.). Für eine umfassende Betrachtung zur sozialen Ungleichheit im Hochschulsystem sind daher empirische Befunde zu Bildungsverläufen, die sich auf die gesamte Biographie beziehen, notwendig. Noch drängender wird diese Notwendigkeit, wenn man die herkunftsbezogenen Unterschiede in der Studienbiographie nach einem Studienabbruch fokussieren möchte. In einer hierzu vorliegenden Studie von Tieben<sup>1</sup> (2016) zum langfristigen Verbleib von Studienabbrecher/-innen zeigen die herkunftsbezogenen Analysen der jüngsten Geburtskohorte (1975–1984) zunächst, dass der Anteil derer, die das Erststudium ohne Abschluss verlassen, unter den Studienanfänger/-innen ohne akademischen Elternteil mit 30 % ähnlich hoch ist wie unter jenen Studienanfänger/-innen mit mindestens einem akademischen Elternteil (27 %). Auch die Erfolgsquoten bei einem aufgenommen weiteren Studium unterscheiden sich kaum (86,7 % vs. 85,5 %). Deutliche Unterschiede zeigen sich allerdings bei der Entscheidung für die Aufnahme eines Zweitstudiums. Während unter den Studierenden ohne akademischem Elternteil über alle Geburtskohorten hinweg lediglich 46 % nach Abbruch des Erststudiums ein weiteres Studium aufnehmen, ist dieser Anteil unter den Studierenden mit akademischem

---

1 Datengrundlage bildete die 6. Startkohorte des Nationalen Bildungspanels (Geburtsjahrgänge 1944–1984; nur Studienteilnehmer/-innen, die mindestens einmal an einer Universität oder Fachhochschule immatrikuliert waren).

Elternteil in den letzten Jahrzehnten von 50 % auf 70 % gestiegen. Da sich damit die endgültigen Abbruchquoten zwischen den Gruppen deutlich unterscheiden und dieser Unterschied in der jüngsten Geburtskohorte am größten ist, scheint sich ein Trend sozialer Ungleichheit festzusetzen, bei dem die Möglichkeit, Studienentscheidungen zu korrigieren, von großer Bedeutung für den Studienerfolg über die Bildungsbiographie insgesamt sein kann. Der Studieneingang, so die These, wird zum Optionsraum<sup>2</sup>, der bestimmten Gruppen die Möglichkeit bietet, die Zeit zu nutzen, um Orientierung zu gewinnen und getroffene Entscheidungen vor dem Hintergrund realer Studienerfahrungen sinnvoll zu korrigieren.

Die im vorherigen Beitrag beschriebenen Analysen (vgl. Melinda Erdmann in diesem Band) zeigten bereits, dass zu Beginn der studentischen Biographie verschiedene „Studienepisoden“ häufig, der endgültige Abbruch (bis zum dritten Befragungszeitpunkt) dagegen eher selten ist. Auch die Auswertung von Tieben (2016) zeigt, dass ein Abbruch des zuerst gewählten Studiums in den jüngeren Geburtskohorten zugenommen hat. Dabei erreichen Studierende, die ihr Erststudium aufgeben und ein Zweitstudium beginnen, überwiegend einen Studienabschluss. Schließlich konstatieren die Autor/-innen der 21. Sozialerhebung, dass sich 2016 im Vergleich zu 2012 „der Anteil derer, die Fach und/oder Abschluss wechseln, um drei Prozentpunkte erhöht hat. In vorangegangenen Sozialerhebungen war ein rückläufiger Anteil dieser Studierendengruppe beobachtet worden“ (BMBF 2017, S. 17).

In der vorliegenden Arbeit wird der Abbruch des Erststudiums in der Studieneingangsphase als *Möglichkeit* betrachtet, vorangegangene Studienentscheidungen zu korrigieren und sich aus individueller Sicht zu verbessern. An diese Betrachtung schließt sich unmittelbar die Frage an, welche Bedingungen eine solche nachträgliche Verbesserung der Studienentscheidung ermöglichen und ob verschiedene soziale Gruppen die gleichen Möglichkeiten dazu haben. Da weder die Wechsel- noch die Ungleichheitsforschung Schwerpunkte aktueller Hochschulforschung darstellen, sind ebendiese fokussierende Studien noch rar.

---

2 Keupp u. a (2002) beschreiben den Optionsraum im Anschluss an Bourdieu als einen bestimmten Fächer an Lebensentwürfen, der vom verfügbaren ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital bestimmt wird.

## 2. Wechsel aus institutioneller Perspektive

Konträr zur individuellen Studierpraxis stellt der Wechsel aus institutioneller Perspektive weiterhin ein Problem dar. Bewertungskriterien für die Leistungsfähigkeit von Hochschulen sind Studienerfolgs- bzw. Absolventenquoten. Die Definitionen von Studienabbruch und Studien-erfolg sind dabei stark aufeinander bezogen: bildungspolitisch bzw. aus Sicht der Institution wird Studienerfolg vorwiegend über das Erreichen eines Studienabschlusses im begonnenen Studiengang, also das „Nicht-Abbrechen“ des Erststudiums definiert. Diese binäre Definition lässt unberücksichtigt, dass dieser Abbruch des Erstfaches aus individueller Sicht häufig mit einem Wechsel des Studienfachs, des Studiengangs oder der Hochschule einhergeht und damit nicht das endgültige Verlassen des Hochschulsystems bedeutet. Aus der Perspektive der Leistungseffizienz eines Faches unterscheidet sich ein Hochschul- oder Fachwechsel nicht von einem endgültigen Verlassen des Hochschulsystems. In beiden Fällen wurde die Institution beansprucht, ohne dass es formal zu einem Abschluss kam (vgl. Spiess 1999). Mit Blick auf die Abbruchquoten wird v. a. in der Studieneingangsphase die Institution beansprucht. Ebenfalls spielt es aus institutioneller Perspektive keine Rolle, ob die Studienanfänger/-innen zuvor bereits in einem anderen Studiengang eingeschrieben waren, diesen abgeschlossen oder abgebrochen haben (vgl. Tieben 2016).<sup>3</sup>

Wenn Wechsel unter der eher vorherrschenden Zeitgeistperspektive ungenutzter Ausbildungszeiten und -ressourcen betrachtet wird (und nicht z. B. als anzustrebendes „studium generale“), wird Wechsel zum Problem. Dadurch gewinnt zum einen eine gezielte Auswahl von Studienanfänger/-innen, die mit höherer Wahrscheinlichkeit im Fach verbleiben, an Bedeutung. Daneben muss insbesondere in der Studien- vor- und eingangsphase eine Unterstützung der Studierenden erfolgen, damit sie den „passenden“ Studiengang wählen, im gewählten Studiengang verbleiben und diesen erfolgreich abschließen. So sind in den letzten Jahren durch bildungspolitische Anreize zahlreiche Maßnahmen entwickelt worden, die (zunehmend) falschen Erwartungen, fehlender Passung, fehlender fachlicher Eignung, und zuweilen gar einer fehlenden Studierfähigkeit insbesondere in der Studieneingangsphase entgegen wirken sollen (z. B. Online-Self-Assessments, Brücken- und propädeuti-

---

3 So bleiben diese Faktoren bei der Berechnung institutioneller Schwundquoten häufig unberücksichtigt (vgl. ebd.).

sche Kurse, Kurse zum Erlernen wissenschaftlicher Arbeitsweisen und spezifischer Lernstrategien). Auch Maßnahmen zur *Prognose* des Studienabbruchs finden Eingang in die Hochschulsteuerung und -forschung („Frühwarnsysteme“). Den meisten Maßnahmen liegt damit (implizit) die Annahme zugrunde, dass der in den letzten Jahrzehnten steigende Anteil an Studierenden, die ihr Erststudium ohne Abschluss verlassen, wesentlich auf die zunehmende Heterogenität der Studienanfänger/-innen, den steigenden Anteil an Personen mit Hochschulzugangsberechtigung und die gesamtgesellschaftlich wachsende Studierneigung zurückzuführen ist.

### 3. Wechsel aus individueller Perspektive

Während die bildungspolitische Rahmenbedingungen also einerseits das Verlassen des Erststudiums ohne Abschluss für die Hochschulen zum Problem machen, schaffen sie für die individuellen Akteure einen Möglichkeitsraum, der Notwendigkeit und Möglichkeit einer Korrektur der Erststudienwahl deutlich fördert. Mit der *Exzellenzinitiative* wurden Hochschulen stärker vertikal differenziert, sodass aus individueller Perspektive ein Wechsel an eine prestigeträchtigere Hochschule sinnvoll sein kann. Die Förderung der Wettbewerbsorientierung zwischen den Hochschulen führte weiterhin zu einer massiven *Ausdifferenzierung des Studien- und Hochschulangebots*. Die Anzahl der Hochschulen stieg zwischen 1995/96 und 2016/17 von 297 auf 403<sup>4</sup> (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 152). Die Anzahl der Bachelorstudiengänge erhöhte sich von 471 im Jahr 2001/02 auf 8 677 im Jahr 2017/18 (vgl. ebd., S. 337). Die Zahl der Möglichkeiten und damit der Raum für Korrekturanlässe getroffener Studienentscheidungen sind größer geworden. Weiterhin sind mit den Regelungen zur *Anerkennung von Studienleistungen* im europäischen Hochschulraum Bedingungen geschaffen worden, die die Mobilität, also gerade den Wechsel zwischen Studiengängen und Hochschulen, fördern. Die *Zweiggliedrigkeit* des Studiensystems führt weiterhin dazu, dass Möglichkeiten zur Fortführung des Studiums im Master bedacht werden müssen. Auch vor diesem Hintergrund kann es aus individueller Sicht sinnvoll sein, Studienentscheidungen zu korrigieren. Weiterhin hat die Hälfte aller Bachelorstudiengänge *lokale Zulas-*

4 Dabei verzeichnen insbesondere die privaten Fachhochschulen einen Anstieg.

*sungsbegrenzungen*. Ein Wechsel des Studienfachs kann also auch Folge der Möglichkeit sein, das Studium im ursprünglichen Wunschstudien- gang oder an der Wunschhochschule weiterzuführen.

Die Rahmenbedingungen der Studienwahl und Studieneingangsphase fördern so einerseits die Wahrscheinlichkeit, sich zu verewählen und andererseits die Möglichkeit, Studienentscheidungen zu korrigieren, wenn darin Vorteile oder zumindest gute Gründe gesehen werden (vgl. Boudon 1996; Schröder 2015). Die Abbruchquoten des Erststudiums oder auch die institutionellen „Schwundquoten“ erlauben allerdings wenig Aufschluss über die endgültigen Studienabbrüche (vgl. Tieben 2016). Betrachtet man die wenigen Studien, die zwischen Fach-, Hochschul- wechsel und endgültigem Studienabbruch differenzieren, scheint sich zu bestätigen, dass die Korrektur der Erstfachentscheidung in den letzten Jahrzehnten zunehmend zum Normalfall studentischer Biographien geworden ist. Mit Blick auf steigende Erfolgsquoten im Zweitstudium im Vergleich zum Erststudium kann sogar angenommen werden, dass ein Wechsel bezogen auf den Studienerfolg insgesamt förderlich ist (vgl. Spiess 1999; Tieben 2016), gerade wenn dieser früh erfolgt. Auch kann angenommen werden, dass die Möglichkeit, eine Studienentscheidung zu korrigieren, späterem teurerem und möglicherweise endgültigem Ab- bruch entgegen wirken kann.

#### **4. Forschungsbefunde zum Studienwechsel**

Wenngleich die skizzierten Rahmenbedingungen deutlich machen, wie sehr ein differenzierter, lebenslaufbezogener Blick auf die Studienbio- graphie notwendig wäre, finden sich für Deutschland vergleichsweise wenig Studien zum Studiengangwechsel (vgl. Melinda Erdmann in die- sem Band). Es überwiegen Studien zum Abbruch, in denen die Bedin- gungen des Abbruchs im Erststudium (häufig retrospektiv) erforscht werden sowie Untersuchungen zum Studienerfolg (i. d. R. anhand von Verbleibenden und Absolvent/-innen) durchgeführt werden. Wechs- ler/-innen finden sich (früher oder später) in einer der beiden Gruppen wieder. Selten finden sich dabei Auswertungen zu Umfang, Bedingungen und Wirkungen des Wechsels; auch längsschnittliche Studien über die gesamte Bildungsbiographie liegen kaum vor. Das mag v. a. an den Kos- ten entsprechender Datenerhebungen liegen. Da die Wiederaufnahme eines Studiums praktisch jederzeit über den gesamten Lebenslauf erfol- gen kann, müssten derartige Studien entsprechend langfristig angelegt

werden. Methodisch ergeben sich bei Längsschnittstudien stets Einwände mit Blick auf die Panelmortalität und praktisch können Analysen von Bildungsbiographien älterer Geburtskohorten vielleicht nicht mehr für die Beschreibung aktueller Problemlagen herangezogen werden. Die Konzentration der Hochschulforschung auf den Studienabbruch mag auch Ausdruck des bildungspolitischen Interesses an entsprechenden Befunden sein. So findet die institutionelle Perspektive auf den Wechsel als „kleine Schwester“ des Abbruchs über die letzten beiden Jahrzehnte verstärkt Eingang in die aktuelle Forschungsdebatte (vgl. Erdmann/Mauermeister 2016). Zum anderen ist die deutsche Abbruchforschung wesentlich von der US-Amerikanischen „drop-out“-Forschung beeinflusst, die dort eine längere Tradition hat. Auch hier gibt es kaum Studien, die den „within-university-transfer“ an amerikanischen Hochschulen untersuchen (vgl. Bornemann/Daniel 1999). Ähnlich wie im Deutschen werden hier in der Regel unter „drop-out“ jene Studierenden zusammengefasst, die ihr ursprüngliches Studienprogramm oder das Hochschulsystem insgesamt verlassen (vgl. Bean 1982). Schließlich erschweren in Deutschland nicht verfügbare Prozessdaten in den Hochschulverwaltungen sowie unterschiedliche Definitionen, Untersuchungsdesigns und Methoden die Erarbeitung eindeutiger Befunde zu Studienabbruch und -wechsel. Da der Status eines/-r Abbrechers/-in mit den vorliegenden Daten der Hochschulverwaltung insbesondere nach einem Wechsel der Institution nicht mehr nachvollziehbar ist, bilden häufig Schätzverfahren (z. B. DZHW, NEPS; vgl. Erdmann in diesem Band) und Befragungsdaten die Grundlage von Untersuchungen zum Umfang und zu den Bedingungsfaktoren des Studienabbruchs, -erfolgs und -wechsels, z. T. mit deutlichen Unterschieden.

Insgesamt überwiegen in der Forschung Studien, die den Abbruch des Erststudiums einer institutionellen Perspektive folgend betrachten. Im vorliegenden Beitrag wird der Abbruch des Erststudiums einer individuellen Perspektive folgend nicht als Folge von Defiziten, sondern als *Möglichkeit* betrachtet, vorangegangene, suboptimale Entscheidungen zu korrigieren und sich aus individueller Sicht zu verbessern. Als relevante „*Korrekturanlässe*“ können mit Blick auf den Forschungsstand für die Studieneingangsphase vornehmlich eine geringe Identifikation mit dem (Wunsch-)Studienfach und leistungsbezogene Schwierigkeiten gelten (vgl. z. B. Heublein 2017; Schubarth/Mauermeister/Erdmann/Apostolow/Schulze-Reichelt in diesem Band). Als relevante „*Korrekturbedingungen*“ werden die zeitlichen und finanziellen Möglichkeiten betrachtet. Ein Wechsel wird demnach insbesondere dann in Frage kommen (kön-

nen), wenn entsprechende zeitliche und finanzielle Mehrkosten in Kauf genommen werden können und dadurch ein höherer Nutzen erwartet wird. Dieser Betrachtungsweise folgend wird angenommen, dass die Möglichkeiten, auf relevante Korrekturanlässe (geringe Fachidentifikation und schlechte Studienleistungen) mit einem Studiengangwechsel zu reagieren, in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft variieren.

## 5. Hypothesen und methodisches Vorgehen

Konkret lassen sich die folgenden Hypothesen formulieren:

1. Bei fehlender Fachidentifikation und schlechten Studienleistungen zeigt sich bei hoher sozialer Herkunft eine höhere Wechsel-/Abbruchneigung.
2. Für die Erklärung herkunftsbezogener Unterschiede in der Wechsel-/Abbruchneigung spielen die zeitlichen und finanziellen Ressourcen eine wesentliche Rolle. Daher zeigt sich bei fehlender Fachidentifikation und schlechten Studienleistungen bei verfügbaren zeitlichen und finanziellen Ressourcen eine höhere Wechsel-/Abbruchneigung.
3. Die Herkunftsgruppen unterscheiden sich in den für eine Korrektur der Entscheidung relevanten zeitlichen und finanziellen Ressourcen.

Die Überprüfung der Hypothesen erfolgt mit Hilfe der im Rahmen des StuFo-Projekts erhobenen längsschnittlichen Befragungsdaten. Betrachtet werden dabei Studienanfänger/-innen im Bachelorstudium an fünf Universitäten, die sich zum ersten Befragungszeitpunkt im ersten Fach- und Hochschulsesemester befanden.

### 5.1 Operationalisierungen

#### **Wechsel-/Abbruchneigung**

Zur Vorhersage des Abbruchs (im Erstfach) werden in der oftmals mit Befragungen arbeitenden Hochschulforschung häufig die *Studienzufriedenheit* bzw. die damit verwandte *Abbruchneigung* (vgl. Blüthmann 2011; Gold 1988; Schubarth u. a. in diesem Band) genutzt. Die vorliegenden Daten bestätigen dabei, dass die Studienunzufriedenheit und die Abbruchneigung über die verschiedenen Operationalisierungen im Mittel unter jenen, die ihr Studienfach oder die Hochschule zum zweiten Befragungszeitpunkt gewechselt oder ihr Studium endgültig abgebrochen haben, bereits zum ersten Befragungszeitpunkt signifikant höher gewesen

waren.<sup>5</sup> Zur Beurteilung der prognostischen Validität der eingeschätzten Studienzufriedenheit und Abbruchneigung hinsichtlich eines tatsächlichen Abbrechens des Erststudiums, sollen im Folgenden kurz die verfügbaren Operationalisierungen dahingehend überprüft werden. Gerade für die Studieneingangsphase sollte überprüft werden, ob die Operationalisierungen nicht zu einer Überschätzung der „Abbruchgefährdeten“ führt, da für diese Phase angenommen werden kann, dass ein Einbruch als „Kulturschock“ zunächst normal ist.

Die Ergebnisse in Tabelle 1 zeigen zunächst, dass über 90 % der Studierenden, die zum ersten Befragungszeitpunkt ( $t_0$ ) eine geringe Studienabbruchneigung zeigten, ihr Studium zum zweiten Befragungszeitpunkt ( $t_1$ ) fortgesetzt haben. Hier zeigen sich kaum Unterschiede zwischen den verschiedenen Operationalisierungen der Abbruchneigung. Betrachtet man jedoch umgekehrt den Anteil der zum ersten Befragungszeitpunkt Unzufriedenen und Abbruchgeneigten, die zum zweiten Befragungszeitpunkt ihr Erststudium tatsächlich beendet haben, zeigt sich, dass der überwiegende Teil der Studierenden ihr Studium auch acht Monate später noch fortgesetzt hat. Insbesondere eine hohe Zustimmung zum Abbruch des Studiums bei einer guten Alternative blieb im genannten Zeitraum überwiegend folgenlos. Ernsthafte Gedanken an einen Studienabbruch führten hingegen bei knapp der Hälfte der Befragten tatsächlich zu einem Wechsel des Studienfachs, der Hochschule oder einem endgültigen Abbruch.

Für die weiteren Analysen wird zur Messung der Abbruchneigung das Item „Ich denke zurzeit ernsthaft an einen Abbruch des Studiums“ verwendet.

5 „Insgesamt bin ich mit meinem Studium ...“ (1 = sehr zufrieden bis 5 = gar nicht zufrieden):  $M_{\text{Verbleib\_ja}} = 1,9$   $M_{\text{Verbleib\_nein}} = 2,2$ ; „Wenn ich eine gute Alternative hätte, würde ich das Studium abbrechen“ (1 = trifft voll zu bis 5 = trifft gar nicht zu):  $M_{\text{Verbleib\_ja}} = 3,9$   $M_{\text{Verbleib\_nein}} = 3,1$ ; „Ich denke zurzeit ernsthaft an einen Abbruch des Studiums“ (1 = trifft voll zu bis 5 = trifft gar nicht zu):  $M_{\text{Verbleib\_ja}} = 4,7$   $M_{\text{Verbleib\_nein}} = 3,9$ .

Tab. 1: Studienzufriedenheit und Abbruchneigung (Zeitpunkt t<sub>0</sub>) nach Status der Befragungsteilnehmer zum Zeitpunkt t<sub>1</sub>; nur Studierende im 1. Hochschulsesemester

	<b>Insgesamt bin ich mit meinem Studium ...</b> (1 = sehr zufrieden ... 5 = gar nicht zufrieden)	<b>Wenn ich eine gute Alternative hätte, würde ich das Studium abbrechen.</b> (1 = trifft voll zu ... 5 = trifft gar nicht zu)	<b>Ich denke zurzeit ernsthaft an einen Abbruch des Studiums.</b> (1 = trifft voll zu ... 5 = trifft gar nicht zu)
<b>Abbruchneigung niedrig</b>	Kategorien 1 und 2 (n = 780)	Kategorien 4 und 5 (n = 811)	Kategorien 4 und 5 (n = 799)
Verbleib	93	96	95
Wechsel Studienfach	3	2	3
Wechsel Hochschule	1	1	1
Studieren abgebrochen	2	1	2
<b>Abbruchneigung hoch</b>	Kategorien 4 und 5 (n = 12*)	Kategorien 1 und 2 (n = 144)	Kategorien 1 und 2 (n = 20)
Verbleib	67	72	55
Wechsel Studienfach	25	7	30
Wechsel Hochschule	0	2	5
Studieren abgebrochen	8	6	10

\* bei der Interpretation geringer Fallzahlen berücksichtigen.

Weiterhin zeigen die Ergebnisse aus Tabelle 1, dass die vorhandenen Operationalisierungen zur Abbruchneigung überwiegend die Wechselneigung erfassen. Nur 6–10 % der Studierenden mit hoher Abbruchneigung haben das Studium zum zweiten Befragungszeitpunkt tatsächlich endgültig abgebrochen, der größere Anteil wechselte das Studienfach und/oder die Hochschule. Damit erlauben die vorliegenden Daten die Überprüfung der Hypothesen, die den Wechsel als Möglichkeit zur Verbesserung für bestimmte soziale Gruppen in den Blick nehmen.

## **Herkunft**

Die Erfassung der sozialen Herkunft erfolgt in Anlehnung an Bourdieu (1982; 1983) über das elterliche kulturelle und ökonomische Kapital. Die in den Elternhäusern unterschiedlich verfügbaren kulturellen und ökonomischen Ressourcen spielen eine zentrale Rolle bei der Erklärung von Bildungsungleichheiten, insbesondere in der Schul- (vgl. Baumert 2006; Becker/Lauterbach 2010; Ehmke 2005), aber zunehmend auch in der Hochschulforschung (vgl. Bargel/Bargel 2010; Baumgart 2006; Büchler 2012; Geißler 2005; Lange-Vester/Sander 2016). Für die Hochschulforschung ist v. a. das kulturelle Kapital bedeutsam und stellt nach der Systematisierung von Sarcletti (2011) eine der vier Hauptperspektiven dar, aus der Studienabbruch betrachtet werden kann. Die zu überprüfenden Hypothesen verweisen allerdings auf eine anzunehmende Bedeutung gerade auch ökonomischer Bedingungen des Elternhauses. Daher wird das ökonomische Kapital getrennt betrachtet.

Die verfügbaren ökonomischen und kulturellen Ressourcen bestimmen wesentlich die individuellen Denk-, Wahrnehmungs- und Verhaltensschemata (den Habitus), welcher im Sozialisationsprozess vererbt und so reproduziert wird. Bezogen auf den hochschulischen Bildungserfolg wird dabei angenommen, dass Studierende aus Elternhäusern mit hohem kulturellem Kapital (also i. d. R. mit mindestens einem Elternteil mit akademischem Abschluss), eine geringere Anpassungsleistung beim Übergang in die Hochschule erbringen müssen. Kulturelle Ressourcen umfassen neben dem institutionalisierten Besitz von Bildungszertifikaten den objektivierten familiären Besitz von Kunstwerken oder Literatur sowie inkorporierten Wertorientierungen und Einstellungen.

In der vorliegenden Untersuchung wird das kulturelle Kapital wie häufig in der Bildungsforschung (vgl. Ehmke 2005) über den Bildungsabschluss der Eltern und die Anzahl der Bücher im Elternhaus bestimmt. Das ökonomische Kapital wird in der Schul- und Hochschulforschung vorwiegend über den (höchsten) sozioökonomischen Status der Eltern operationalisiert, der über die berufliche Stellung erhoben wird (vgl. Dippelhofer-Stiem 2017; Ehmke 2005). In der vorliegenden Untersuchung fließt in die Bestimmung der ökonomischen Verhältnisse darüber hinaus die Einschätzung der Studierenden hinsichtlich des verfügbaren elterlichen Einkommens ein. Die Bildung der vier Herkunftsgruppen (hohes kulturelles Kapital, geringes kulturelles Kapital bzw. hohes ökonomisches Kapital, geringes ökonomisches Kapital) erfolgt mit Hilfe clusteranalytischer Verfahren, durch deren Anwendung Gruppen anhand ihrer Eigenschaften zusammengefasst und unterschieden werden können.

Eine zusammenfassende Übersicht über die genutzten Variablen findet sich in der folgenden Tabelle:

Tab. 2: Zusammenfassende Übersicht über die Variablen

	Items	Indexbildung
<b>Herkunftsgruppe</b>		
Ökonomisches Kapital	<p>Höchste berufliche Stellung Eltern  1 „Arbeiter“  2 „einfache/mittlere Angestellte, Selbstständige Beamte“  3 „gehoben/leitende Angestellte, Selbstständige, Beamte“</p> <p>Einkommen der Eltern  <i>Das Einkommen meiner Eltern ist nach meiner Einschätzung ... (1 = hoch ... 5 = niedrig)</i></p>	<p>Clusteranalyse  Cluster 1: hohes ökonomisches Kapital  Cluster 2: geringes ökonomisches Kapital</p>
Kulturelles Kapital	<p>Bücherbestand  <i>Wie viele Bücher haben Ihre Eltern zuhause?</i>  1 „0–25 Bücher“  2 „26–100“  3 „101–200“  4 „201–500“  5 „mehr als 500“.</p> <p>Höchster Bildungsabschluss Eltern  0 „Ohne Universitätsabschluss“  1 „Mit Universitätsabschluss“</p>	<p>Clusteranalyse  Cluster 1: hohes kulturelles Kapital  Cluster 2: geringes kulturelles Kapital</p>
<b>Wechsel-/Abbruchneigung</b>	<p><i>Ich denke zurzeit ernsthaft an einen Abbruch des Studiums. (1 = trifft voll zu ... 5 = trifft gar nicht zu)</i></p>	–
<b>Finanzierung</b>	<p>Anteil Bafög an der Studienfinanzierung  <i>Wie finanzieren Sie zur Zeit Ihr Studium?</i>  <i>Geben Sie bitte den ungefähren Prozentanteil Ihrer Einkünfte aus verschiedenen Quellen an dem Gesamtbetrag an, der Ihnen im Monat durchschnittlich zur Verfügung steht.</i>  1 „BAfög Anteil = 0 % „  2 „BAfög Anteil <math>1 &lt; x \leq 50</math> %“  3 „BAfög Anteil &gt; 50 %</p>	–

	<b>Items</b>	<b>Indexbildung</b>
<b>Zeit</b>	<i>Ich lerne im Studium, weil ich mein Studium möglichst rasch abschließen möchte. (1 = stimmt genau ... 5 = stimmt gar nicht)</i>	–
<b>Studienleistung</b>	<i>Versuchen Sie bitte, Ihre bisherigen Studienleistungen als Notendurchschnitt zu schätzen.</i>	–
<b>Fachidentifikation</b>	<p><i>Die Studiensituation wird von Studierenden unterschiedlich erlebt. Was bereitet bzw. bereitete Ihnen persönlich Schwierigkeiten? (1 = keine Schwierigkeiten ... 5 = große Schwierigkeiten) mich für mein Fachgebiet zu begeistern und zu engagieren (Fachidentifikation)</i></p> <p><i>Sie finden folgend eine Reihe von Aussagen, die sich auf Ihre Bindung zu Ihrem Studium beziehen. Schätzen Sie bei jeder Aussage ein, inwieweit diese auf Sie zutrifft bzw. zutraf. (1 = trifft voll zu ... 5 = trifft gar nicht zu)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li><i>1. Ich kann/konnte mich mit meinem Studium voll identifizieren.</i></li> <li><i>2. Mein Studium bereitet/bereitete mir sehr viel Freude.</i></li> <li><i>3. Offen gestanden, bereitet/bereitete mir mein Studium wenig Spaß. (invertiert)</i></li> </ol>	Mittelwertindex; $\alpha = 0,89$

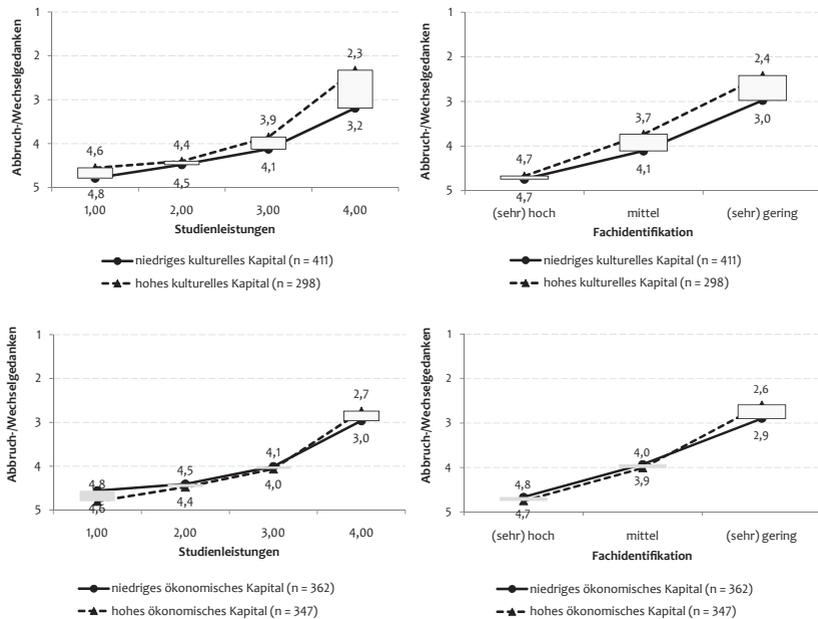
## 5.2 Überprüfung der Hypothesen

Zur Überprüfung der Hypothesen wird mit einem Teildatensatz der im Rahmen des StuFo-Projektes längsschnittlich erhobenen Befragungsdaten gearbeitet (vgl. Schubarth/Mauermeister/Erdmann/Schulze-Reichelt/Apostolow in diesem Band.). Dieser Panelteildatensatz enthält nur Bachelorstudierende, die sich zum ersten Befragungszeitpunkt im ersten Hochschulsemester und zum zweiten Befragungszeitpunkt noch im selben Studiengang befanden. Dieser enthält Angaben von 709 Befragten.

### 1. Bei fehlender Fachidentifikation und schlechten Studienleistungen zeigt sich bei hoher sozialer Herkunft eine höhere Wechsel-/Abbruchneigung.

Die Ergebnisse aller in Abbildung 1 dargestellten Modelle zeigen zunächst, dass Unterschiede in der Abbruchneigung zwischen Studierenden mit hohem ökonomischem bzw. kulturellem Kapital mit abnehmender Fachidentifikation und Studienleistung größer werden. Wird die Fachidentifikation als (sehr) hoch eingeschätzt bzw. die Studienleistung als (sehr) gut, zeigen sich kaum Unterschiede in der Abbruch- bzw. Wechselneigung zwischen den Herkunftsgruppen. Werden Studienleistungen oder die Identifikation mit dem Fach als schlecht angesehen, zeigt sich bei Studierenden der Herkunftsgruppen „hohes ökonomisches Kapital“ und „hohes kulturelles Kapital“ jeweils eine z. T. deutlich höhere Wechsel-/Abbruchneigung (vgl. Abb. 1). Die Ergebnisse bestätigen insofern grundsätzlich die formulierten Hypothesen. Die Unterschiede fallen dabei zwischen den Herkunftsgruppen, die entlang der kulturellen

Abb. 1: Abbruchneigung in Abhängigkeit von Studienleistung, Fachidentifikation und kulturellem sowie ökonomischem Kapital



Ressourcen gebildet wurden, höher aus. Im Gesamtmodell erreicht der Interaktionseffekt zwischen Fachidentifikation und kulturellem Kapital nach varianzanalytischer Prüfung ein signifikantes Niveau<sup>6</sup>. Eine geringe Fachidentifikation wirkt sich demnach je nach kulturellen Ressourcen des Elternhauses unterschiedlich aus. Bei fehlender Fachidentifikation liegt die Wechselneigung bei Studierenden aus Herkunftsfamilien mit hohem kulturellem Kapital ( $M = 2,4$ ;  $SD = 1,51$ ) über jener von Studierenden aus Herkunftsfamilien mit geringem kulturellem Kapital ( $M = 3,0$ ;  $SD = 1,46$ ).

Die Effektstärke nach Cohen (1988) ist, bezogen auf das Gesamtmodell, allerdings sehr schwach ( $f = 0,09$ ).

**2. Für die Erklärung herkunftsbezogener Unterschiede in der Wechsel-/Abbruchneigung spielen die zeitlichen und finanziellen Ressourcen eine wesentliche Rolle. Daher zeigt sich bei fehlender Fachidentifikation und schlechten Studienleistungen bei verfügbaren zeitlichen und finanziellen Ressourcen eine höhere Wechsel-/Abbruchneigung.**

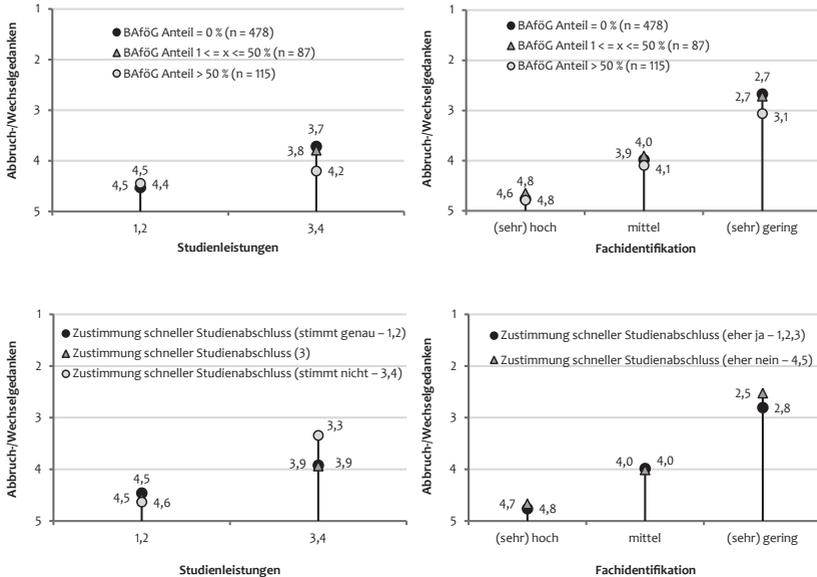
Auch hier zeigen die Ergebnisse in Abbildung 2, dass die Wechselneigungen bei hoher Fachidentifikation und guten Studienleistungen unabhängig von den finanziellen und zeitlichen Ressourcen ähnlich gering sind. Die Unterschiede in der Wechselneigung zwischen den Gruppen entstehen erst bei geringer Fachidentifikation bzw. als schlecht eingeschätzten Studienleistungen. Auch hier lassen sich somit die vermuteten Tendenzen grundsätzlich erkennen: werden die Studienleistungen als schlecht und die Identifikation mit dem Fach als gering eingeschätzt, zeigen sich bei jenen Studierenden, die für die Finanzierung ihres Studiums nicht überwiegend ( $\leq 50\%$ ) BAföG nutzen, stärkere Wechselneigungen. Ist ein rasches Abschließen des Studiums bedeutsam, zeigen sich bei geringer Fachidentifikation und gering eingeschätzter Studienleistungen ebenfalls die erwarteten geringeren Wechselneigungen. Allerdings erreichen auch hier die Interaktionseffekte nur in Modell 3 ein signifikantes Niveau mit schwachem Effekt<sup>7</sup>.

In Modell 1 wird das Signifikanzniveau knapp verfehlt.

6  $F(2,703) = 3,108, p = .045, \text{partielles } \eta^2 = 0,09.$

7  $F(2,678) = 4,716, p = .009, \text{partielles } \eta^2 = 0,14; f = 0,14.$

Abb. 2: Abbruchneigung (Mittelwerte) in Abhängigkeit von Studienleistung, Fachidentifikation sowie Studienfinanzierung über BAföG und Zustimmung zum Lernmotiv „rascher Studienabschluss“



### 3. Die Herkunftsgruppen unterscheiden sich in den für eine Korrektur der Entscheidung relevanten zeitlichen und finanziellen Ressourcen.

Die Herkunftsgruppen unterscheiden sich wie erwartet in den für die Korrektur der Studienentscheidung relevanten zeitlichen und finanziellen Ressourcen (vgl. Tab. 3). Signifikante Unterschiede erreichen die Unterschiede hinsichtlich der Studienfinanzierung. So beziehen 90 % der Studierenden mit hohem kulturellem bzw. ökonomischem Kapital kein (0 %) BAföG. Dagegen findet sich unter den Studierenden mit weniger kulturellen und ökonomischen Ressourcen etwa ein Viertel, die ihr Studium überwiegend (> 50 %) aus BAföG-Mitteln bezahlen.

Die Unterschiede sind signifikant.

Tab. 3: Anteil des BaföG an der Studienfinanzierung nach Herkunftsgruppe

	ökonomisches Kapital		kulturelles Kapital	
	niedrig (n = 343)	hoch (n = 337)	niedrig (n = 400)	hoch (n = 280)
<b>BAföG Anteil = 0 %</b>	53 %	88 %	60 %	85 %
<b>BAföG Anteil <math>1 \leq x \leq 50</math> %</b>	18 %	8 %	18 %	6 %
<b>BAföG Anteil &gt; 50 %</b>	29 %	4 %	23 %	9 %

\*  $p < 0,000$

Auch zeigt sich im Mittel für Studierende geringerer sozialer Herkunft die erwartete höhere Bedeutung bzw. Notwendigkeit, das Studium rasch abzuschließen (vgl. Tab. 4).

Die Unterschiede sind insgesamt allerdings gering und erreichen kaum signifikantes Niveau.

Tab. 4: Zustimmung zum Lernmotiv „rascher Studienabschluss“ nach Herkunftsgruppe

	ökonomisches Kapital		kulturelles Kapital	
	niedrig (n = 347)	hoch (n = 337)	niedrig (n = 401)	hoch (n = 283)
<i>(...) weil ich mein Studium möglichst rasch abschließen möchte</i>				
<b>Antwortkategorien 1+2 (Stimmt (genau))</b>	60 %*	51 %*	58 %	52 %
<b>Antwortkategorien 4+5 (Stimmt (gar) nicht)</b>	18 %*	19 %*	20 %	16 %
<b>Mittelwert</b>	2,3	2,5	2,4	2,5

\*  $p < 0,05$

## 6. Zusammenfassung

Je nach Perspektive und Zeitgeist kann der Studiengangwechsel als problematisch (Ressourcenargument) oder erstrebenswert (Lernfreiheit, Orientierungsphase) angesehen werden. In der gegenwärtigen Debatte steht das Abbrechen des begonnenen Studiums im Vordergrund, was den Wechsel zum Problemgegenstand ausmacht. Diese institutionelle Perspektive scheint allerdings zunehmend unvereinbar mit der individuellen Studienpraxis.

Die Rahmenbedingungen der Studienwahl und Studieneingangsphase fördern zum einen die Wahrscheinlichkeit, sich zu „verwählen“ und zum anderen die Möglichkeit, Studienentscheidungen zu korrigieren, wenn darin ein Vorteil gesehen wird. Dies macht deutlich, dass das Verlassen des Erststudiums nicht notwendigerweise Folge individueller Defizite ist. Daher kann weiterhin angenommen werden, dass die derzeit entwickelten Maßnahmen bei ausgewählten Abgangsmotiven dem Verlassen des Studienfachs entgegen wirken können, aber nicht auf alle Abgangsmotive die „richtigen“ Antworten bieten. Eine Überprüfung der Angemessenheit der Indikatoren zur Messung der hochschulischen Leistungsfähigkeit und damit eine Ent-Stigmatisierung des Abbruchs in der Studieneingangsphase könnte den Blick dafür öffnen, das Ausprobieren und „Scheitern-Können“ für alle Gruppen zu ermöglichen (vgl. Webler 2012). Dies würde insbesondere eine Überprüfung der Prüfungspraktiken im ersten Studienjahr, z. B. hinsichtlich der Gewichtung der Noten und der Art des Lernens (vgl. Schubarth u. a. in diesem Band) erfordern. Auch könnten die derzeit auf die Auswahl der „Richtigen“ konzentrierten hochschulischen Maßnahmen in der Studienvor- und Studieneingangsphase hinsichtlich einer Struktur des „Orientieren und Korrigieren-Könnens“ für alle, also nicht nur für jene, denen es aufgrund spezifischer Ressourcen ohnehin möglich ist, weiterentwickelt werden (z. B. Unterstützung beim Studiengangwechsel auch durch entsprechende Beratung). Dazu sollte auch die Forschung Bildungsverläufe differenzierter erfassen und die Gruppe der Wechsler/-innen weiter beforschen. Um diesen Punkt könnte der Anforderungskatalog von Sarcletti (2011) an die Abbruchforschung erweitert werden, um entsprechende Ungleichheitsfragen in den Blick zu nehmen. Dies wurde in der vorliegenden Arbeit versucht.

So konnten die Ergebnisse zeigen, dass die in Befragungen häufig verwendeten Indikatoren zum Abbruch überwiegend die Wechselneigung und nicht die Neigung, das Hochschulsystem insgesamt zu verlassen, erfassen. Weiterhin bestätigte sich, dass sich die Wechselneigung bei schlechter eingeschätzten Studienleistungen und fehlender Fachidentifikation in Abhängigkeit von der Herkunftsgruppe und den dort verfügbaren finanziellen und zeitlichen Ressourcen variiert. Wer also über die relevanten herkunftsbezogenen Ressourcen verfügt, so kann aufgrund der Ergebnisse weiter angenommen werden, hat eher die Möglichkeit, Studienentscheidungen durch einen Wechsel zu korrigieren. Tendenziell kann somit die Perspektive auf den Studieneingang als Optionsraum aufrechterhalten werden.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen weiterhin, dass es sinnvoll ist, die beiden Konstrukte „ökonomisches“ und „kulturelles Kapital“ als getrennte Dimensionen zu betrachten. Der signifikante Interaktionseffekt des kulturellen Kapitals konnte im Gegensatz zum ökonomischen Kapital nicht durch die gewählten Erklärungsvariablen interpretiert werden. Möglicherweise verfügen Studierende dieser Herkunftsgruppe über inkorporierte Ressourcen, die es ermöglichen, Korrekturanlässe bezogen auf die Studienentscheidung so zu interpretieren und zu attribuieren, dass die Eignung für ein Studium nicht grundsätzlich in Frage gestellt wird und erwartet werden kann, dass die Aufnahme eines anderen Studiums zu einer Verbesserung bzw. zum gewünschten Erfolg führt. Die geringen Effektstärken in den vorliegenden Befunden und die gewählte indirekte Operationalisierung der zeitlichen Ressourcen fordern zwar zu weiteren Analysen auf, insgesamt erlauben die Ergebnisse und der Blick auf den Wechsel aber weitergehende Hypothesen zur Erklärung herkunftsbezogener Unterschiede im Bildungsverlauf.

## Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (Hrsg.) (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv.
- Bargel, H./Bargel, T. (2010): Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden. Arbeitspapier 202. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Bargel, T./Dippelhofer-Stiem, B./Sandberger, J. U. (1987): Arbeiterkinder nach dem Abitur. Leistungsauslese oder soziale Auslese beim Hochschulzugang. In: Bolder, A./Rodax, K. (Hrsg.): Das Prinzip der aufge(sc)hobenen Belohnung. Die Sozialisation von Arbeiterkindern für den Beruf. Bonn: Verlag Neue Gesellschaft, S. 181–206.
- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.) (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Boudon, R. (1996): The ‚Cognitivist Model‘. A Generalized ‚Rational-Choice Model‘. In: *Rationality and Society* (8), S. 123–150.
- Baumgart, F. (2006): Soziale Selektion in der Hochschule. Stufung, Modularisierung, Kreditierung auf dem Prüfstand. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: Springer VS, S. 309–322.
- Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.) (2010): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 4., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R./Hecken, A. E. (2007): Studium oder Berufsausbildung? Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie von Breen und Goldthorpe. In: *Zeitschrift für Soziologie* 36(2), S. 100–117.
- Becker, R. (2000): Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52(3), S. 450–474.
- Blüthmann, I./Thiel, F./Wolfgramm, Ch. (2011): Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen, Individuelle Schwierigkeiten oder mangelhafte Studienbedingungen?. In: *die hochschule* (1), S. 110–126.
- Bean, J. P. (1982): Student Attrition, Intentions, and Confidence: Interaction Effects in a Path Model. In: *Res High Educ* 17(4), S. 291–320.

- BMBF (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin. URL: [https://www.bmbf.de/pub/21\\_Sozialerhebung\\_2016\\_Zusammenfassung.pdf](https://www.bmbf.de/pub/21_Sozialerhebung_2016_Zusammenfassung.pdf).
- Bornmann, L./Daniel, H.-D. (1999): Der Wechsel des Studienganges an der Universität Gesamthochschule Kassel – Ausmaß und Bedingungen. Ausgewählte Ergebnisse einer schriftlichen, retrospektiven Befragung von Magisteranfängerkohorten. In: Schröder-Gronostay, M./Daniel, H.-D. (Hrsg.): Studierenerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis. Neuwied: Luchterhand, S. 195–207.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. In: Soziale Welt (Sonderband 2), S. 183–198.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Büchler, T. (2012): Studierende aus nichtakademischen Elternhäusern im Studium. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung, Arbeitspapier 249.
- Cohen, J. (1988): Statistical Power Analysis for the Behavioural Sciences. 2nd edition. New York: Academic Press.
- Dippelhofer-Stiem, B. (2017): Sind Arbeiterkinder im Studium benachteiligt? Empirische Erkundungen zur schichtspezifischen Sozialisation an der Universität. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ditton, H. (2010): Selektion und Exklusion im Bildungssystem. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Bildungsarmut. Neue Ungleichheiten in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 53–71.
- Ehmke, T./Siegle, T. (2005): ISEI, ISCED, HOMEPOS, ESCS. Indikatoren der sozialen Herkunft bei der Quantifizierung von sozialen Disparitäten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8(4), S. 521–540.
- Erdmann, M./Mauermeister, S. (2016): Studierenerfolgsforschung. Herausforderungen in einem multidisziplinären Forschungsbereich. In: Handbuch Qualität in Studium und Lehre, B 1.9, Ausgabe Nr. 58. Raabe Verlag, S. 1–27.
- Geißler, R. (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger, P.A./Kahlert, H. (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Wiesbaden: Beltz Juventa, S. 71–100.

- Gold, A. (1988). Studienabbruch, Abbruchneigung und Studienerfolg: Vergleichende Bedingungsanalysen des Studienverlaufs. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.
- Heublein, U./Ebert, J./Hutzsch, C./Isleib, S./König, R./Richter, J./Woisch, A. (2017): Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit, Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. In: Forum Hochschule (1). Hannover: DZHW.
- Keupp, H./Ahbe, T./Gmür, W./Höfer, R./Mitzscherlich, B./Kraus, W./Straus, F. (2002): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Lange-Vester, A./Sander, A. (Hrsg.) (2016): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Müller, W./Pollack, R. (2010): Weshalb gibt es so viel weniger Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten?. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sarcletti, A./Müller, S. (2011): Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 1(3), S. 235–248.
- Schröder, M. (2015): Studienwahl unter den Folgen einer radikalen Differenzierung. Kempten: Klinkhardt.
- Spiess, C. (1999): Der Studienfachwechsel. Verbote für einen Abbruch oder Ausgangspunkt für einen erfolgreichen Abschluss?. In: Schröder-Gronostay, M./Daniel, H.-D. (Hrsg.): Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis. Neuwied: Luchterhand, S. 181–193.
- Tieben, N. (2016): Ergänzende Informationen zum Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016. LEAD-Expertise – Studienverlauf, Verbleib und Berufsstatus von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern. Working-Paper. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Trautwein, C./Bosse, E. (2017): The First Year in Higher Education – Critical Requirements From the Student Perspective. In: High Education 73(3), S. 371–387.

- Watermann, R./Daniel, A./Maaz, K. (2014). Primäre und sekundäre Disparitäten des Hochschulzugangs: Erklärungsmodelle, Datengrundlagen und Entwicklungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (24), S. 233–261.
- Webler, W.-D. (Hrsg.) (2012): Studieneingangsphase? Das BA-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase. 2 Bände. Bielefeld.
- Winde, M. (2017): Höhere Chancen durch höhere Bildung? Hochschul-Bildungsreport 2020.Jahresbericht 2017/18 – Halbzeitbilanz 2010 bis 2015. Düsseldorf: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft; McKinsey & Company.