

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	11
Tabellenverzeichnis	13
Abkürzungsverzeichnis	15
1 Einleitung	17
2 Institutioneller Kontext	27
2.1 Die Hochschulzugangsberechtigung: Voraussetzung für den Übergang ins Studium	28
2.1.1 Wege zur Hochschulzugangsberechtigung	28
2.1.2 Pfade nach Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung	29
2.1.3 Soziale Herkunftsunterschiede bei und nach Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung	30
2.2 Die hochschulische Opportunitätsstruktur	33
2.2.1 Entwicklung und Struktur des deutschen Hochschulsystems	33
2.2.2 Zulassung zum Hochschulstudium: Entwicklung und aktuelle Praxis	41
2.2.3 Die Anwendung von Zulassungsbeschränkung und Eignungsfeststellung durch Hochschulen	50
2.2.4 Soziale Herkunftsunterschiede, Studienoptionen und Zulassungsregeln	65
2.3 Berlin: ein spezieller Kontext	67
2.4 Zusammenfassung	70
3 Soziale Herkunftsunterschiede beim Übergang in die Hochschule: verbreitete Ansätze, Leerstellen und Erweiterungen	72
3.1 Die Hauptstränge der deutschen „Übergangsforschung“	73
3.2 Leerstellen der „Übergangsforschung“	75
3.3 Alternative Ansätze: der Übergang als Phasenmodell	78
3.4 Zusammenfassung	84
4 Aspirationen und ihre Umsetzung: konzeptionelle und empirische Bestandsaufnahme	86
4.1 Aspirationen: Abgrenzung eines vielseitigen Begriffs	86

4.2	Herkunftsunterschiede bei der Umsetzung von Studienaspirationen: empirische Befunde	89
4.3	Die Phasen der Aspirationsumsetzung	98
4.3.1	Phase 1: die Übersetzung von Studienaspirationen in Studienintentionen	100
4.3.2	Phase 2: Bewerbungsentscheidungen und Bewerbungsstrategien	102
4.3.3	Phase 3: Zulassung	109
4.3.4	Phase 4: Studienaufnahme	112
4.3.5	Soziale Ungleichheit durch Selbst- oder Fremdelektion?	112
4.4	Zusammenfassung	114
5	Soziale Herkunft, Studienaspirationen und ihre Umsetzung: theoretische Perspektiven	117
5.1	Aspirationen im Spiegel soziologischer Ungleichheitstheorien	118
5.1.1	Der Regelfall: Aspirationen als Mediator von Herkunftsunterschieden	119
5.1.2	Die Ausnahme? Hohe Aspirationen trotz niedriger sozialer Herkunft	121
5.2	Die Umsetzung von Studienaspirationen: Zusammenspiel von individuellen Ressourcen und institutionellen Strukturen	124
5.3	Primäre Herkunftseffekte und ihre Relevanz in Auswahlverfahren	127
5.4	Sekundäre Effekte: Bildungsentscheidungen innerhalb institutioneller Optionen und Barrieren	133
5.4.1	Entscheidungslogiken: unbewusst oder intentional?	134
5.4.2	Institutionelle Optionen: Wahlmöglichkeiten innerhalb und außerhalb des Hochschulsystems	140
5.4.3	Institutionelle Barrieren und deren Antizipation	145
5.5	Zusammenfassung und Hypothesen	153
6	Forschungsdesign	162
6.1	Übersetzung der Phasen in analytische Schritte	162
6.2	Daten	163
6.2.1	Best Up-Individualdaten	164
6.2.2	Best Up-Rekrutierungsdaten	170
6.2.3	Mikrozensus	175

6.3	Operationalisierung phasenübergreifender Variablen	176
6.4	Definition des Ausgangssamples	184
6.5	Methodisches Vorgehen	188
6.5.1	Hierarchische Datenstruktur	188
6.5.2	Modelle für lineare und binäre abhängige Variablen	190
6.5.3	Anmerkungen zur Bedeutung von Signifikanz	192
7	Phase 1: die Übersetzung von Studienaspiration in Studienintention	194
7.1	Methodisches Vorgehen	194
7.1.1	Die Messung von Studienintentionen	195
7.1.2	Analyseschritte und Operationalisierungen	197
7.1.3	Faktorieller Survey zur Modellierung institutioneller Einflussfaktoren	199
7.1.4	Analysesample und Umgang mit fehlenden Werten	205
7.2	Ergebnisse I: Herkunftsunterschiede bei der Übersetzung und deren Erklärungen	207
7.2.1	Leistung, rationale Abwägung und soziale/kulturelle Ressourcen	207
7.2.2	Institutionelle Opportunitäten und Barrieren	214
7.3	Ergebnisse II: vertikal und horizontal differenzierte Intentionen	228
7.4	Zusammenfassung	231
8	Phasen 2-4: die Umsetzung von Studienaspirationen	236
8.1	Methodisches Vorgehen	236
8.1.1	Definition des Ausgangssamples	238
8.1.2	Analyseschritte und Operationalisierungen	239
8.1.3	Auswertungsstrategie	247
8.1.4	Umgang mit fehlenden Werten	250
8.2	Ergebnisse Phase 2: Herkunftsunterschiede im Bewerbungsverhalten	251
8.2.1	Leistung, rationale Abwägung und soziale/kulturelle Ressourcen	253
8.2.2	Zugangshürden	259
8.2.3	Differenzierte Bewerbungen: Hochschultypen/ Fächer/Orte	268
8.2.4	Bewerbungsstrategien	276

8.3	Ergebnisse Phase 3: Herkunftsunterschiede bei der Zulassung	281
8.4	Ergebnisse Phase 4: Herkunftsunterschiede bei der Studienaufnahme	288
8.4.1	Studienaufnahme: konditional vs. unkonditional	288
8.4.2	Differenzierte Übergänge: Hochschulorte, Hochschultypen und Studienfächer	292
8.5	Zusammenfassung	296
9	Zusammenfassung und Diskussion	301
	Literaturverzeichnis	317

Der Anhang steht online zum kostenfreien Download bereit und ist über die folgende DOI erreichbar: [10.3224/96665040A](https://doi.org/10.3224/96665040A)

1 Einleitung

Breiter Konsens besteht darin, dass Bildung eine zentrale Bedeutung in modernen Gesellschaften zukommt, sowohl auf individueller als auch auf gesamtgesellschaftlicher Ebene (vgl. Mayer 2004). Für das Individuum ist Bildung mit vielen positiven Erträgen verbunden, die nicht allein auf Arbeitsmarktvorteile beschränkt sind, sondern „sich in fast allen Lebensbereichen: Gesundheit, Lebenserwartung, Glück, Partnerschaften, soziale Integration, Partizipation, Mobilität, Gestaltungsmöglichkeiten im Lebensverlauf“ zeigen (Allmendinger 2013). Gleichzeitig existieren deutliche soziale Disparitäten beim Bildungserwerb, die aufgrund der starken Verbindung zwischen Bildungszertifikaten und gesellschaftlichen Stellungen zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten beitragen.

Es ist also nicht verwunderlich, dass sich der Themenkomplex Bildung und Chancen(un)gleichheit in der öffentlichen und wissenschaftlichen Debatte anhaltender Beliebtheit erfreut. In Deutschland erlangte das Thema mit den Veröffentlichungen der ersten PISA-Studie aus dem Jahr 2000 neue Brisanz, die Deutschland im internationalen Vergleich große sozialgruppenspezifische Unterschiede im Kompetenzerwerb bei insgesamt unterdurchschnittlichem Kompetenzniveau attestierte (vgl. Baumert et al. 2001). Doch nicht nur soziale Ungleichheit beim Kompetenzerwerb in der Schule, sondern auch die „Nadelöhre“ (Becker 2009: 565) Hochschulzugangsberechtigung und Hochschulzugang sind ein immer wiederkehrender Bestandteil des Diskurses – wenn auch ein teilweise umstrittener, wie die Diskussion um Akademikerschwemme und Fachkräftemangel zeigt (für einen Überblick siehe Kreckel 2014).

Die Diskussion zum Thema soziale Ungleichheit beim Hochschulzugang wurde bereits in den 1960ern geführt. Zum einen wurde dabei die ökonomische Notwendigkeit der Mobilisierung von Begabungsreserven betont (vgl. Edding 1963, Picht 1964), zum anderen stand die normative Idee von „Bildung als Bürgerrecht“ im Vordergrund (Dahrendorf 1965). Beide Argumentationslinien mündeten in der gleichen Forderung: eine stärkere Öffnung der Hochschulen auch für Kinder sozial benachteiligter Familien. Doch auch noch 50 Jahre später wird das deutsche Hochschulsystem mit zwei Problemen in Verbindung gebracht: „low university enrolment in combination with high inequality“ (Neugebauer und Schindler 2012: 20, OECD 2016). Ersteres mag aufgrund des deutlichen Aufholens Deutschlands, dessen Studienanfänger/innenquote sich dem OECD-Durchschnitt stetig annähert, und mit Blick auf das gut ausgestattete Berufsausbildungssystem weniger problematisch erscheinen (Helbig et al. 2015: 1). Doch den sozial ungleich verteilten Bildungs- und damit verbundenen Lebenschancen ist auch die Debatte um eine vermeintliche „Akademikerschwemme“ (Nida-Rümelin 2013) nicht gewachsen.

Als eine zentrale Ursache für beide Phänomene – für geringe Studierendraten und hohe soziale Ungleichheit beim Übergang ins Studium – wird in vielen bildungssoziologischen Beiträgen die Struktur des deutschen Schulsystems identifiziert, die Familien frühe und schwer zu korrigierende Bildungsentscheidungen abverlangt und somit dazu führt, dass viele sozial schwächere Schüler/innen die Hochschulzugangsberechtigung gar nicht erst erlangen (vgl. Becker 2009, Müller und Pollak 2008, Neugebauer et al. 2013, Powell und Solga 2011). Doch selbst innerhalb der bereits positiv selektierten Gruppe der Abiturient/innen finden sich noch beachtliche Herkunftsunterschiede beim Übergang in die Hochschule (ebd.). Während über 80% der Studienberechtigten aus Akademikerfamilien ein Studium aufnehmen, tun dies nur etwas mehr als 60% der Studienberechtigten, deren Eltern selbst keinen Hochschulabschluss haben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Dies wird wiederum der Attraktivität beruflicher Ausbildungswege als Alternative zum Studium zugeschrieben, die sozial schwächere Schüler/innen vom Hochschulstudium „ablenken“, obwohl diese eigentlich formal hochschulzugangsberechtigt sind (Shavit und Müller 2000). Ein im Zuge der beachtlichen Expansion und Differenzierung der Sekundarstufe II oft bemühtes Argument für die anhaltende oder gar zunehmende soziale Ungleichheit beim konditionalen Übergang in die Hochschule ist eine mögliche (sozialgruppenspezifische) Differenzierung der Motive, die Jugendliche zur Hochschulzugangsberechtigung führen (vgl. Schindler und Lörz 2011). Demnach streben viele Jugendliche heute ein Abitur nicht in erster Linie an, um zu studieren, sondern um sich einen Wettbewerbsvorteil im Kampf um beliebte Ausbildungsplätze zu verschaffen (vgl. Jacob und Solga 2015, Mayer et al. 2007, Schindler 2012).

Doch wie verhält es sich mit den Schüler/innen, die sich trotz attraktiver beruflicher Alternativen ein Hochschulstudium wünschen? Nehmen selbst in dieser Gruppe nicht alle ein Studium auf, und können selbst hier noch soziale Herkunftsunterschiede beim Übergang ins Studium beobachtet werden? Mit welchen individuellen und institutionellen Barrieren sind junge Menschen konfrontiert, die trotz Berechtigung und Aspiration kein Hochschulstudium aufnehmen? Das Ziel dieser Arbeit ist es, diese grundlegenden Fragen zu beantworten. Der Fokus auf Studienberechtigte mit Studienaspiration kann über die bereits bekannten institutionellen Faktoren (frühes Tracking, Differenzierung der gymnasialen Oberstufe und Attraktivität beruflicher Ausbildungsalternativen) hinaus zu einem umfassenderen Verständnis existierender und potentiell ungleichheitsgenerierender Barrieren beitragen.

Die Untersuchung dieser Gruppe ist jedoch auch über ihre wissenschaftliche Relevanz hinaus bedeutsam. Aus einer humankapitaltheoretisch-funktionalistischen Perspektive (die etwa die OECD einnimmt) erfordert die schnell voranschreitende Technologisierung, globaler Wettbewerbsdruck und der Wandel Deutschlands hin zu einer Wissensgesellschaft vor allem im Kontext des demographischen Wandels einen höheren Akademiker/innenanteil in der

Bevölkerung (vgl. Europäische Kommission 2010, OECD 2008, für eine kritische Diskussion auch der Konterargumente siehe Kreckel 2014). In der in dieser Arbeit betrachteten Gruppe von Studienberechtigten mit Studienaspiration liegt ein besonders hohes Mobilisierungspotential, sodass die Frage, was diese hoch motivierte Gruppe vom Studium abhält, sowohl politische als auch wirtschaftliche Relevanz besitzt. Doch es ist auch unter normativen Gesichtspunkten zu diskutieren, warum junge Menschen – trotz formaler Berechtigung – ihren Bildungswünschen nicht nachkommen (können), insbesondere wenn dabei bestimmte soziale Gruppen stärker benachteiligt sind.

Für den US-amerikanischen Kontext konnte wiederholt gezeigt werden, dass nicht alle Schüler/innen ihre hohen Bildungsaspirationen umsetzen können und dass es vor allem Schüler/innen aus sozial schwächeren Familien sind, die trotz Studienaspiration letztlich nicht ins Studium übergehen (vgl. Hanson 1994, Roderick et al. 2011, Klasik 2012). Diese Befunde können nur sehr eingeschränkt auf Deutschland übertragen werden, da die Gruppe der *high school*-Absolvent/innen aufgrund der relativ geringen Stratifizierung des US-amerikanischen Schulsystems viel heterogener ist als die Gruppe deutscher Abiturient/innen und ein Studium in den USA häufig mit hohen Kosten und Zugangshürden einhergeht (vgl. Buchmann et al. 2010, Page und Scott-Clayton 2016). Deutsche Studienberechtigte sind hingegen stärker positiv selektiert, und die Studienaufnahme wurde lange Zeit als „der relativ undramatische Moment der Allokation“ (Teichler 2005: 139) beschrieben.

Womöglich sind dies Gründe dafür, dass es für den deutschen Kontext bisher kaum empirisch gesicherte Antworten auf die Frage nach sozialer Ungleichheit bei der Umsetzung von Studienaspirationen gibt. Doch selbst wenn das „Nadelöhr“ Hochschulzugangsberechtigung (Becker 2009: 565) bezwungen ist und Studienaspirant/innen somit nur noch „einen kurzen Schritt“ vom Hochschulsystem entfernt sind, kann auch im deutschen Kontext der Übergang steinig sein. Im internationalen Vergleich kann das deutsche binäre Hochschulsystem zwar immer noch als wenig stratifiziert bezeichnet werden (vgl. Arum et al. 2007). Lenkt man den Blick aber auf die innerdeutschen Entwicklungen, kann eine zunehmende Wettbewerbsorientierung, Deregulierung und Differenzierung attestiert werden, die sich zum Beispiel in der Exzellenzinitiative (vgl. Banscheraus et al. 2015), in der stetig wachsenden Zahl inhaltlich differenzierter Studienangebote (vgl. Hachmeister und Grevers 2019, Schröder 2015) oder in der Autonomiesteigerung der Hochschulen bei der Zulassung zum Studium widerspiegelt (vgl. Bode 2015, Träger 2010). Durch die Expansion sekundärer Bildung verschiebt sich die Allokationsfunktion des Bildungssystems zunehmend auf die Hochschulen, sodass die schulische Hochschulzugangsberechtigung – das Abitur – ihre Stellung als alleiniges Berechtigungszertifikat sukzessive einbüßt (vgl. Wolter 2008). All das macht den Übergang voraussetzungsvoller und birgt das Potential, soziale Reproduktion zu verstärken.

Forschung zum Thema Hochschulpartizipation befindet sich insbesondere seit den letzten zwei Dekaden im Aufwind, was nicht lediglich eine durch neue Datenquellen hervorgerufene „wissenschaftliche Modeerscheinung“ darstellt, sondern „einen Forschungsbedarf [reflektiert], der durch politisch formulierte Zielsetzungen genährt wurde“ (Schindler 2014: 19). Der Befund sozialer Ungleichheit beim Übergang in die Hochschule ist hier eindeutig und robust gegenüber der Verwendung unterschiedlicher Datenquellen und Methoden (vgl. Becker und Hecken 2007, 2008, 2009a/b, Blossfeld et al. 2015, Hillmert und Jacob 2003, 2010, Lörz 2012, Lörz und Schindler 2011, Maaz 2006, Mayer et al. 2007, Müller und Pollak 2008, Neugebauer et al. 2013, Obermeier und Schneider 2015, Schimpl-Neimanns 2000, Schindler 2012, 2014, Schindler und Reimer 2010, Watermann und Maaz 2006, 2010).

Zudem wird die Frage nach differenzierten Entscheidungen (und Zugangschancen) *innerhalb* des Hochschulsystems und dabei entstehender sozialer Ungleichheit im Zuge von Expansions- und Differenzierungsprozessen wichtiger. So konnte für den deutschen Kontext soziale Ungleichheit beim Übergang in mehr oder weniger prestigereiche Fächer und in anwendungsorientierte Fachhochschulen und forschungsorientierte Universitäten nachgewiesen werden (vgl. Becker et al. 2010, Lörz 2012, Reimer und Pollak 2010, Trautwein et al. 2006).

Theoretisch orientiert sich der „*Mainstream* der deutschen Bildungssoziologie“ (Solga und Becker 2012: 24, Hervorhebung im Original) an mikrotheoretisch fundierten Entscheidungsmodellen: Demnach evaluieren Schüler/innen (und deren Familien) die ihnen zur Verfügung stehenden Optionen und treffen auf Grundlage dieses Abwägungsprozesses aus ihrem Blickwinkel rationale (und daher sozialgruppenspezifische) Bildungsentscheidungen. Aus dieser Perspektive werden alle beobachteten Nicht-Übergänge als (rationale) Entscheidungen gegen ein Studium interpretiert. Der potentielle Einfluss von Fremdselktionsprozessen wird – auch in aktuelleren Studien – selten in die Diskussion einbezogen.

Empirisch stehen quantitative Studien im Vordergrund, die zumeist Studienintentionen oder bereits realisierte Übergänge betrachten. Diesem Vorgehen liegt die (teils implizite) Annahme zugrunde, dass beide Konstrukte sich gegenseitig gut abbilden, dass also Übergänge Präferenzen und Intentionen Übergänge gut approximieren, da institutionelle Hürden – ist die Studienberechtigung erst einmal erreicht – als vergleichsweise gering angesehen werden, etwa aufgrund geringer direkter Kosten, einem vergleichsweise dichten Hochschulnetz (vgl. Spieß und Wrohlich 2010) oder als gering eingeschätzter Zugangsbarrieren. Aufgrund der Existenz zulassungsfreier Studiengänge kann theoretisch jede/r Studienberechtigte ein Studium aufnehmen (vgl. etwa Schindler 2012). Gestützt wird diese Annahme von regelmäßigen Veröffentlichungen, die zeigen, dass in den vergangenen Jahren etwa 60% des grundständigen Studienangebots an deutschen Hochschulen „zulassungsfrei“ war (Gehlke et al.

2019a). Jedoch kann eine deutliche fachliche und regionale Varianz bezüglich existierender Zugangsbarrieren beobachtet werden (ebd.), sodass die Umsetzungschancen von Studienaspirationen auch von der Art und Stärke inhaltlicher und örtlicher Präferenzen abhängen sollten. Zudem wurde die Rolle von Hochschulen als Gatekeeper in den letzten Jahrzehnten, insbesondere seit der Novelle des Hochschulrahmengesetzes aus dem Jahre 2004, stärker institutionalisiert. Seitdem genießen deutsche Hochschulen größere Autonomie bei der Studienplatzvergabe und der Auswahl „geeigneter“ Bewerber/innen (vgl. Bode 2015, Täger 2010, Zimmerhofer und Trost 2008).

Welche (direkte und indirekte) Rolle Zulassungshürden für soziale Ungleichheit beim Übergang ins Studium spielen, ist bisher für den deutschen Kontext allerdings weitestgehend unklar. Dabei sind Übergänge ins Studium nicht allein das Resultat individueller Bildungsentscheidungen, sondern vielmehr „das Ergebnis des Zusammenwirkens eigener Wahlentscheidungen (,Selbstselektion‘) und Auswahlentscheidungen anderer (,Fremdselektion‘)“ (Hillmert 2005: 177). Während Intentionen somit vor allem die *individuelle* (jedoch möglicherweise bereits durch antizipierte Hürden angepasste) Entscheidung von Studienberechtigten widerspiegeln, die nicht in jedem Fall mit institutionellen Entscheidungen übereinstimmen muss (vgl. Jacob et al. 2013), birgt die Untersuchung realisierter Übergänge das Problem, dass individuelle und institutionelle Entscheidungsprozesse (Selbstselektion und Fremdselektion) konfundiert sind (Boliver 2013).

Daher wähle ich in der vorliegenden Arbeit einen anderen konzeptionellen und empirischen Ansatz, mit dessen Hilfe eine differenzierte Betrachtung der Umsetzung von Studienaspirationen ermöglicht wird. Grundlegend ist dabei, den Übergang in die Hochschule nicht als singulären Schritt zu betrachten, sondern aus verschiedenen, miteinander verbundenen Phasen. Weitestgehend unstrittig ist, dass die Studienaufnahme das Ergebnis kumulativer Entscheidungen ist (vgl. Hillmert und Jacob 2010, Mare 1980). Welche Phasen hierbei als relevant erachtet werden, hängt vom jeweiligen Forschungsinteresse und dem damit verbundenen Aggregationsniveau ab.

Aus einer Lebensverlaufsperspektive fragen etwa Hillmert und Jacob (2010: 59) in einer Studie zu sozialer Ungleichheit auf dem akademischen Track: “Where on the long way to the university degree does Germany ‘lose’ its potential academics and in particular its lower class children?” Sie beziehen dabei die gesamte Bildungslaufbahn von Individuen ein und untersuchen, in welchen mehr oder weniger stark institutionalisierten Phasen und an welchen Schwellen soziale Selektivität besonders ausgeprägt ist – verbleiben dabei aber aufgrund des Umfangs ihrer Fragestellung empirisch auf einem eher hohen Abstraktionsniveau. Die hieraus gewonnenen Erkenntnisse sind ohne Frage wertvoll – doch sollten sie durch differenziertere, stärker erklärende Ansätze ergänzt werden. Denn der Übergang in die Hochschule ist auch dann kein singulärer Prozess, wenn man hochschulzugangsberechtigte Studienaspirant/in-

nen betrachtet, die in abstrakteren Modellen „nur noch eine Stufe“ vom Studium entfernt sind. Vielmehr muss auch diese bereits stark selektierte Gruppe verschiedene Hürden nehmen.

Um diese Überlegungen theoretisch und empirisch einzubetten, orientiere ich mich an in der US-amerikanischen Forschung verbreiteten Phasenmodellen (oder auch *college choice*-Modelle) (vgl. Avery und Kane 2004, Hossler und Gallagher 1987, Jackson 1982, Klasik 2012, Litten 1982, Roderick et al. 2011). Diese gehen davon aus, dass Schüler/innen verschiedene, miteinander verbundene Phasen durchlaufen müssen, in denen institutionelle Faktoren mit individuellen Merkmalen interagieren und sowohl individuelle als auch institutionelle Akteure folgenreiche (ungleichheitsgenerierende oder ungleichheitsreduzierende) Entscheidungen treffen. Die Anzahl und Abgrenzung der Phasen variiert zwischen den verschiedenen Studien. In der vorliegenden Arbeit stehen vier Phasen der Aspirationsumsetzung im Vordergrund: 1) Die *Übersetzung* von (idealistischen) Aspirationen in (realistische) Intentionen sowie die *Umsetzung* von Aspirationen, die sich in 2) Bewerbungen, 3) Zulassungen und 4) die finale Studienaufnahme unterteilt.

Durch diese detaillierte Betrachtung soll ein tieferes und umfassenderes Verständnis sozial ungleicher Übergänge in die Hochschule generiert werden, das das von breiteren Studien gezeichnete Bild ergänzen soll. Dabei stehen folgende forschungsleitenden Fragestellungen im Mittelpunkt:

- In welchen Phasen auf dem „kurzen Weg“ vom letzten Schuljahr bis zum Übergang in die Hochschule entsteht soziale Ungleichheit innerhalb der hoch selektiven Gruppe von Studienberechtigten mit Studienaspiration, und wie kann diese erklärt werden?
- Inwiefern sind dabei nicht nur individuelle Entscheidungsprozesse (Selbstselektion), sondern auch institutionelle Entscheidungen (Fremdselektion) und deren Zusammenspiel von Bedeutung?
- Mit welchen (weiteren) institutionellen Barrieren sind Studienaspirant/innen konfrontiert, und wie wirken diese auf deren Entscheidungen zurück?

Dabei sollen nicht nur soziale Herkunftsunterschiede bei der Umsetzung von Studienaspirationen an sich untersucht werden, sondern auch soziale Ungleichheit *innerhalb* des Hochschulsystems, bezüglich der Wahl differenzierter Studienoptionen (Fach und Hochschultyp).

Um diesen Themenkomplex untersuchen zu können, benötige ich Längsschnittdaten, die möglichst detaillierte Informationen zu den verschiedenen Phasen beinhalten. Zwar stehen mit dem Studienberechtigtenpanel des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung und seit einiger Zeit auch den umfangreichen Befragungen des Nationalen Bildungspanels für Gesamtdeutschland repräsentative Längsschnittdaten zur Verfügung. Doch erlauben die in diesen Studien erhobenen Konstrukte nur eine sehr oberflächliche Betrachtung der aufgezeigten Phasen des Übergangsprozesses. Hieran anknüp-