



8. September 2025

MEHR HETEROGENITÄT ODER ‚MORE OF THE SAME‘

Wie verändert sich die Zusammensetzung der Studierenden in Deutschland?



Prof. Dr. i.R. Andrä Wolter (Professor für Hochschulforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin)

Einleitung: Heterogenität kontrovers

Es ist inzwischen fast zu einer Banalität geworden darauf hinzuweisen, dass die Zusammensetzung der Studierenden an den deutschen Hochschulen eine beträchtliche Heterogenität aufweist. Oft wird auch im Komparativ gesprochen: Die Zusammensetzung sei heterogener geworden, in der Regel mit der Annahme verbunden, dies sei eine Folge des Hochschulexpansion.[1] Heterogenität bezieht sich auf die Zusammensetzung der Studierenden zu einem bestimmten Zeitpunkt. Ihre Merkmale fallen sehr unterschiedlich aus und werden oft im Zusammenhang, aber oft auch getrennt voneinander thematisiert: Von

askriptiven Merkmalen wie Alter und Geschlecht, ethnischen Zugehörigkeiten über gesellschaftlich erworbenen wie soziale Herkunft und soziale Lage oder Migrationsstatus, Lebensformen (Partnerschaft, Familie, Kinder, care-Verpflichtungen), individuellen Attributen wie Motivationen oder Kompetenzen, über gesundheitliche Beeinträchtigungen bis hin zu biographischen Besonderheiten wie Bildungswegen oder Abschlüssen. Es gibt keine Übereinkunft, welche Merkmale Heterogenität definieren; oft ufern Merkmalskataloge geradezu aus (Mergner 2021). Selbstverständlich können solche Merkmale auch Verbindungen untereinander eingehen, also mehrfache Zugehörigkeiten bilden – heute Intersektionalität genannt. Davon zu unterscheiden bezeichnet ‚Heterogenisierung‘ oder steigende Heterogenität einen zeitlichen Entwicklungsprozess, „einen Prozess der Zunahme der Spreizung innerhalb und zwischen spezifischen Studierendenmerkmalen“ (Becker/Heißenberg 2018, S. 11).

Eine Vielzahl von wissenschaftlichen Veröffentlichungen widmet sich diesem Thema, deutlich häufiger der Heterogenität als der Heterogenisierung (Überblick bei Seidel/Wielepp 2014; Becker/Heißenberg 2018; Middendorff/Wolter 2021; Mergner 2021; Kerst/Kroher/Steinkühler 2023). Der Befund ist aber insofern nicht sonderlich überraschend, als ein Bestand von beinahe drei Millionen Studierenden nach sozialen und erst recht individuellen Merkmalen heterogen zusammengesetzt sein muss. Von daher hat Elke Middendorff (2015, S. 274) zu Recht darauf hingewiesen, dass Studierende „schon seit Jahr(zehnt)en keine homogene Gruppe (mehr) sind“. Das starke Wachstum der Hochschulen in den letzten Jahrzehnten muss also fast zwangsläufig zu mehr Diversität geführt haben. So ist das Thema bereits nach der ersten Welle der Hochschulexpansion in den 1980er Jahren aufgekommen. Die etwa von Ludwig Huber (1985) schon in den 1980er Jahren konstruierte Figur des „Normalstudierenden“ hatte u.a. den heuristischen Zweck, genau diese Pluralisierung der Studienvoraussetzungen und studentischen Lebenslagen deutlich zu machen.

Im Diskurs über die zunehmende Heterogenität der Hochschulbildung sind Nachfrageseite, die Studierenden, und Angebotsseite, die Strukturen des Hochschulsystems, auseinanderzuhalten – oder anders formuliert: Die Frage der Heterogenität der Studierenden ist von der zunehmenden institutionellen und curricularen Heterogenität des deutschen Hochschulsystems zu unterscheiden, die sich in solchen Formen wie der ständig wachsenden Vielfalt der Studiengänge und Studienformen, neuen spezialisierten Studienfächern, der größeren Varianz der Hochschultypen, u.a. durch die steigende Zahl an privaten (Fach-)Hochschulen, oder anderen Formen der institutionellen Differenzierung manifestiert. Diese Varianten institutioneller Diversität können aber durchaus dazu beigetragen haben, neue Studierendengruppen zu attrahieren (z.B. beruflich Qualifizierte, internationale Studierende) und dadurch auch die studentische Heterogenität zu befördern. Ohne Zweifel hat mit dem starken Wachstum des Hochschulwesens, sowohl der Studierendenzahlen als auch

im wissenschaftlichen wie im wissenschaftsunterstützenden Personal, auch die institutionelle und strukturelle Differenzierung des Systems deutlich zugenommen (Banscherus u.a. 2015).

Die Heterogenität in der Studierendenzusammensetzung wird dabei hochschulpolitisch kontrovers bewertet. Die eine Seite versucht sie als einen Trend zu größerer kultureller und sozialer Diversität positiv aufzunehmen. Dabei wird studentische Heterogenität als eine zentrale Herausforderung für die Hochschulentwicklung, insbesondere eine heterogenitätssensible Studienorganisation und die Hochschuldidaktik verstanden (Wielepp 2013; Winter 2014). Fast mustergültig hat das der Wissenschaftsrat 2013 (S. 32) formuliert: „Hochschulen müssen strategisch auf die Heterogenität der Studierendenschaft reagieren. Die Diversität der Studierenden mit ihren unterschiedlichen Eingangsqualifikationen und Studienzielen sowie ihrer unterschiedlichen Herkunft wird perspektivisch weiter zunehmen. Mit Blick auf diese unterschiedlichen Bedürfnisse müssen die Studienvorbereitungsphase, die Studieneingangsphase und der Studienverlauf verbessert werden.“ Nicht zufällig ist es neben der Gesamtheit aller Studierenden (Zervakis/Mooraj 2014) gerade die Zielgruppe beruflich Qualifizierter, an der sich im Kontext von Strategien zur Öffnung der Hochschulen für lebenslange Lernprozesse diese Diskussion entzündet (exemplarisch Hanft u.a. 2015).

Die andere Seite betrachtet die zunehmende Heterogenität der studentischen Population eher kritisch, als „Abweichung von einem unterstellten Normtypus der Studierenden“ (Röwert u.a. 2017, S. 1), und führt etliche Probleme des akademischen Betriebs – z.B. einen vermeintlichen Qualitätsverlust der akademischen Standards oder die hohen Studienabbruchquoten – darauf zurück, dass die früher (angeblich) gegebene kulturelle Homogenität der Studierendenschaft mit den steigenden Zahlen zerbrochen ist. Oft ist diese Skepsis mit der Einschätzung verbunden, die Hochschulexpansion sei eine folgenschwere Fehlentwicklung. So vertritt der Präsident der Universität Potsdam, Oliver Günther, die steile These, die Hochschulexpansion habe dazu geführt, dass, abweichend von der Normalverteilung, der Anteil der Studierenden mit niedrigerem IQ zugenommen habe und damit auch der Anteil derjenigen, die eine geringere Studieneignung aufweisen (siehe dazu das Streitgespräch zwischen Sabine Behrenbeck und Oliver Günther 2021). Die Vorstellung, Studierfähigkeit beruhe primär auf dem IQ, wird jedoch in der empirischen Studierfähigkeitsforschung eher selten vertreten und dürfte an den tatsächlichen Studienanforderungen und den dafür erforderlichen Kompetenzen weit vorbeigehen.

Dass die Hochschulen heute mit ungeeigneten und wenig motivierten Studierenden überfüllt seien, ist aber durchaus ein Thema, das sich regelmäßig durch die Feuilletons zieht und, zumeist auf anekdotischer Evidenz basierend, auch den Buchmarkt prägt (aktuell etwa Gülbay-Peischar 2025). Fast immer verfügen diese kritischen Professoren und Professorinnen über keine historische Perspektive, vielleicht auch das ein Zeichen eines intellektuellen Kompetenzverlustes. Sonst wäre ihnen nicht entgangen, dass solche Klagen spätestens seit dem 18. Jahrhundert die Geschichte der deutschen Hochschulen durchziehen,

schon als es nur ein paar hundert Studenten gab (Herrlitz 1973; Wolter 1987; Titze 1990; Fellner 2025). Das Abitur wurde in Deutschland an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert u.a. genau als eine Maßnahme eingeführt, die ‚Unreifen‘ aus den Universitäten fernzuhalten, was nichts daran änderte, dass sich diese Klagen durch das ganze 19. und 20. Jahrhundert fortsetzten. Die immer latent mitschwingende Behauptung, früher hätten (nur oder überwiegend) die intelligenten oder zumindest intelligenteren oder die hochmotivierten Jugendlichen studiert, dürfte ein krasser historischer Mythos sein. Insofern weist diese Debatte eine gewisse Paradoxie auf. Auf der einen Seite wird jede frühere Studierendengeneration ein Stück weit idealisiert. Auf der anderen Seite war fast jede frühere Generation genau denselben Vorbehalten und Zweifeln seitens der Älteren wie ihre nachfolgenden Jahrgänge ausgesetzt.

Methodische und begriffliche Gesichtspunkte

Eine analytische Auseinandersetzung mit der Frage der studentischen Heterogenität muss methodisch vier Aspekte beachten (vgl. hierzu Middendorff/Wolter 2021). Erstens kann man Heterogenität nicht pauschal, sondern immer nur für bestimmte Indikatoren untersuchen. Daher wäre es anzuraten, sich von vornherein auf ein Muster einzustellen, wonach der Befund je nach Indikator ganz unterschiedlich ausfällt: mehr Heterogenität bei den einen und weniger Vielfalt oder keine Veränderung bei anderen Indikatoren. Dieses Muster kann sich darüber hinaus von Fach zu Fach unterscheiden und von der Zusammensetzung der Studierenden insgesamt abweichen (die spezifische fachliche Differenzierung wird in diesem Beitrag aber nicht weiter analysiert).

Zweitens kann Heterogenität natürlich mit Querschnittsdaten (status-quo zu unterschiedlichen Zeitpunkten) beschrieben werden. Für die Frage „Ist die Zusammensetzung heterogener geworden“ (Entwicklungsprozess) sind jedoch Zeitreihendaten unerlässlich. Solche Daten sind in Deutschland nur in sehr begrenztem Umfang verfügbar. Neben der amtlichen Studierendenstatistik, die aber zu einigen wichtigen Merkmalen wie der sozialen Herkunft oder dem Migrationsstatus entweder gar keine oder nur partielle Auskunft erteilt, gibt es zwei Untersuchungsreihen[2], die, auf Stichprobenerhebungen basierend, Zeitreihendaten zur Verfügung stellen: den Konstanzer Studierendensurvey (bis 2016) und die vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (früher HIS GmbH, jetzt DZHW) durchgeführte Sozialerhebung, seit 2021 mit dem Studierendensurvey unter der Bezeichnung „Studierendenbefragung in Deutschland“ zusammengeführt. Angesichts des Mangels an Zeitreihendaten ist es nicht überraschend, dass sich die große Mehrzahl einschlägiger Veröffentlichungen auf die Heterogenität beschränkt, die sich lediglich auf einen einzigen Zeitpunkt bezieht. Dies kann aber leicht zu historischen Fehlschlüssen verleiten, als Studierende möglicherweise schon seit längerem keine homogene Gruppe mehr sind (siehe

das obige Zitat von Elke Middendorff), dies aber mangels Daten gar nicht oder erst jetzt nur aufgrund des absoluten Wachstums einzelner Gruppen aufgefallen ist.

Drittens sind solche Querschnittsanalysen anders als Zeitreihen, die einen Wandel allein durch den Vergleich mehrerer Zeitpunkte veranschaulichen können, auf ein Referenzkriterium angewiesen, anhand dessen eine Zusammensetzung erst als heterogen eingestuft werden kann. Als eine solche Referenz dient in vielen Studien das schon erwähnte Konstrukt des „Normalstudierenden“ (Huber 1985; Wilkesmann u.a. 2012; Wielepp 2013; Trautwein 2015; Middendorff 2015), das dann an solchen Kriterien wie Alter (unter 25), Familienstand (ledig, ohne Kinder), Herkunft (gehoben, kein Migrationshintergrund), Bildungsweg (Gymnasium, ohne Berufserfahrung), Studienform (Vollzeit-, Präsenzstudium) und anderen Merkmalen festgemacht wird. Viertens sind für die Frage der Heterogenität weniger absolute Zahlen als vielmehr Quoten aussagekräftig. Es kann zum Beispiel sein, dass die absolute Zahl der Arbeiterkinder an deutschen Hochschulen zugenommen, ihr Anteil an allen Studierenden aber abgenommen hat, weil die anderen Herkunftsgruppen noch stärker angewachsen sind. Es ist aber durchaus angeraten, sich im Einzelfall bei Quoten auch auf deren absolute Basis zu besinnen.

Ein weiteres Problem ist die begriffliche Vielfalt, es wird mal von Heterogenität, mal von Diversität gesprochen. Beide Begriffe liegen semantisch dicht beieinander, z.T. sind sie austauschbar. Gewiss entspricht Diversität eher dem Zeitgeist, entweder als Programm oder als ideologisches Feindbild politischer Bewegungen. In den USA ist ‚diversity‘ gegenwärtig zur Zielscheibe konservativer Medien und der aktuellen Regierung geworden, die DIE-Programmen an den Hochschulen (diversity, equity, inclusion) den Kampf angesagt hat. Das geht soweit, dass schon Forschungsprogramme, die sich mit ‚bio-diversity‘ beschäftigen, bedroht sind oder eingestellt werden.

In Diversitykonzepten verbinden sich zwei gesellschaftspolitische Perspektiven: die Beseitigung von Diskriminierung und Ungleichheit und die Erschließung zusätzlicher, neuer Ressourcen (Lotze/Wehking 2021, S. 11; Mergner 2021). Diversität hat ihren Ursprung primär in der Bürgerrechtsbewegung und in feministischen Initiativen und ist ein Signalebegriff in gesellschaftspolitischen Diskursen, denen es um die Gleichberechtigung in der Teilhabe oder der Rechtsstellung unterschiedlicher, in der Regel diskriminierter sozialer Gruppen geht. Diversity ist dann später von Konzepten der Organisationsentwicklung aufgegriffen worden, die Vielfalt als Ressource und Potenzial, als Quelle von Innovation und Produktivität und damit als leistungssteigernde Strategie von Organisationen verstehen. Heterogenität ist dagegen eher ein empirisches Konzept zur Analyse der Zusammensetzung sozialer Einheiten oder Gruppen und dient als Folie für Studienreformkonzepte. Aber die Grenze zwischen einem positiv konnotierten und einem eher negativ besetzten Begriff ist bei beiden Termini fließend, wie ja schon die gegensätzliche Reaktion auf das Phänomen der ‚studentischen

Heterogenität‘ zeigt, als konstruktive Herausforderung oder als Ursache vieler Probleme für die Hochschulen.

Angesichts einer nahezu unbegrenzten Vielzahl an individuellen und sozialen Kriterien für die Zusammensetzung der studentischen Population kann in den folgenden Ausführungen nur eine begrenzte Zahl betrachtet werden, vorrangig solche, die in hochschulpolitischen Diskursen über die Hochschulentwicklung eine besondere Rolle spielen und bei denen die Datenlage einigermaßen zuverlässig ist. Dabei fällt auf, dass ausgerechnet bei einem hochschulpolitisch besonders prominenten Kriterium das Datenangebot insbesondere bei Zeitreihen besonders dünn ist, nämlich den Kompetenzen und der Studierfähigkeit von Studierenden. Hier sind nahezu keine langfristigen Datenbestände verfügbar, die eine Einschätzung zulassen, ob diese Merkmale studentischer Performanz heterogener geworden sind oder nicht – auch wenn die häufig kolportierten Alltagsbeobachtungen von Hochschullehrenden dies zumindest nahelegen. Es ist ja hier bereits darauf hingewiesen worden, dass jede frühere Generation von Lehrenden dieselbe Klage erhoben hat.

Auch die Hochschulerhebung/-etappe des Nationalen Bildungspanels (NEPS) wird zwar Längsschnitt-, voraussichtlich aber keine Zeitreihendaten zur Verfügung stellen, und aus den anderen Erhebungsetappen des NEPS sind solche Informationen (noch) nicht verfügbar. Aufgrund der schon wegen der immensen Ausdifferenzierung des hochschulischen Fächerspektrums erweist sich Kompetenzmessung im Hochschulbereich als ein hochkomplexes Unterfangen. Eine Ausnahme sind die regelmäßigen Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz über die Abiturdurchschnittsnoten, die aber keine Rückschlüsse auf Studienanfänger/-innen – nicht alle studierenden und dann häufiger eher die leistungstärkeren – zulassen und aufgrund der bekannten Validitätsprobleme von Zensuren nur eine indirekte Form von Kompetenzmessung darstellen (Middendorff/Wolter 2021, S. 142).

Die in den folgenden Ausführungen herangezogenen Daten entstammen mehreren Quellen: der amtlichen Studierendenstatistik des Statistischen Bundesamtes (DESTATIS), den Nationalen Bildungsberichten aus den letzten Jahren, überwiegend auf DESTATIS-Daten basierend, dem Konstanzer Studierendensurvey (zuletzt Georg u.a. 2017) und den Sozialerhebungen des Deutschen Studierendenwerkes, jetzt unter dem Titel „Die Studierendenbefragung in Deutschland“, verfasst vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) (Kroher u.a. 2023). Genauere Datenbeschreibungen zum Studierendensurvey und zu den Sozialerhebungen finden sich in den einschlägigen Veröffentlichungen und Internetquellen. In der Fachliteratur sind verschiedene Ansätze zur Dimensionierung von Heterogenität entwickelt worden (u.a. Berthold/Leichsenring 2013; Wielepp 2013; Winter 2014; Middendorff 2015; Becker/Heißenberg 2018; Mergner 2021), die hier nicht aufgenommen werden sollen. Vielmehr folgen die weiteren Darlegungen einer relativ einfachen Differenzierung sozialdemographischer Faktoren und einiger Merkmale des Bildungsweges und der Studienorganisation und sparen insbesondere an sich

hochinteressante, aber methodisch komplexe subjektive Konstrukte aus, über die sich im Konstanzer Studierendensurvey jedoch zahlreiche Datenreihen finden.

Geschlecht bzw. Frauen

Das Studienrecht für Frauen wurde überhaupt erst mehr als 500 Jahre nach der Gründung der ersten deutschen Universitäten schrittweise um 1900 herum in den Reichsländern eingeführt. Zuvor konnten Frauen nur vereinzelt nach einer speziellen Zulassung studieren, häufig mit Hörsaalverbot lediglich im Privatunterricht. Im Jahr 1911 betrug der Frauenanteil an allen Studierenden 3,6 %, er nahm bis 1931 auf 16,0 % zu. Nach 1950 stieg er sprunghaft bis 1960 auf 27,7 % an. In der Bundesrepublik erwies sich die wachsende Beteiligung von Frauen als ein wesentlicher Motor der Hochschulexpansion, primär aufgrund ihres deutlich gestiegenen Anteils an den Studienberechtigten. Während 43 % der männlichen Jugend 2022 die Hochschulreife erwarben, waren es bei der weiblichen Jugend 55 %. Die alte patriarchalische Maxime, als Mädchen benötige man keine höhere Schulbildung, gehört schon lange der Vergangenheit an. Mädchen bzw. Frauen bilden inzwischen die Zukunft des hochqualifizierten Fachkräftepotenzials (nicht nur) in Deutschland. Ihr Anteil an allen Studienanfängern stieg von 36,9 % (1975) auf 49,2 % (2000), schwankte dann einige Jahre zwischen 48 und 50 % (Ausnahme 2011) und liegt seit 2014 kontinuierlich über 50 %, zuletzt 2023 bei 52,4 % (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024, Tab. F2-3web).

Hinter dem Durchschnittswert verbergen sich beträchtliche fachspezifische Unterschiede. Insgesamt hat sich die Frauenquote aber in (fast) allen Fächern erhöht. Am höchsten ist der Frauenanteil (Studierende) in der Fächergruppe Medizin/Gesundheitswissenschaften (73 %), es folgen die Geisteswissenschaften (70 %) und Kunst/-wissenschaften (68 %). Am niedrigsten fällt er in den Ingenieurwissenschaften aus (27 %). Unter den Studienbereichen variiert er zwischen 86 % (Tiermedizin), 80 % (Erziehungswissenschaft, Germanistik) auf der einen Seite und 16 % (Elektrotechnik) bzw. 14 % (Nautik) auf der anderen Seite. Ein deutlich anderes Bild ergibt sich, wenn man die absoluten Zahlen betrachtet. Dann war im Wintersemester 2023/24 die Zahl der Studienanfängerinnen am höchsten in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, an zweiter Stelle liegen die Ingenieurwissenschaften noch vor den Geisteswissenschaften (Hachmeister 2025). Die unterschiedliche Verteilung zwischen den Fächern und die jeweiligen Fächerangebote an den Hochschultypen sind auch die wichtigste Ursache für das geschlechtsspezifische ‚Profil‘ von Universitäten, Fachhochschulen und Kunsthochschulen. Während der Frauenanteil an den Kunsthochschulen unter den Studienanfängern im Studienjahr 2024 58,3 % betrug, waren es an den Universitäten 54,2 % und an den Fachhochschulen 48,5 %.[3] Es ist weithin bekannt, dass sich die generelle geschlechtsspezifische Verteilung, die (von den Fächerproportionen

abgesehen) ein (fast) ausgeglichenes Verhältnis zeigt, über die weiteren akademischen Karrierestufen nicht fortsetzt – wofür sich der Begriff der ‚gläsernen Decke‘ eingebürgert hat.

Die Studierenden- und Personalstatistik des Statistischen Bundesamtes unterscheidet in den veröffentlichten Daten beim Merkmal Geschlecht allerdings nur nach männlich und weiblich, Personen mit den Angaben „ohne Angabe“ oder „divers“ werden nicht ausgewiesen. Die Studierendenbefragung/Sozialerhebung erhebt dagegen auch die Selbstzuordnung als „divers“ (0,7 % aller Befragten) oder „andere Geschlechtsidentität“ (0,2 %) (Kroher u.a. 2023, S. 19). Bei binären Merkmalen ist eine Einschätzung diffizil, ob die Zusammensetzung einer Personengruppe heterogen ist oder heterogener geworden ist. In jedem Fall lässt sie sich aber unter Aspekten von Chancengleichheit einordnen, beim Geschlecht der Studierenden zumindest fächerübergreifend als ausgewogen. Das gilt aber nur mit Einschränkungen für die späteren Berufsverläufe, innerhalb oder außerhalb des Wissenschaftssystems.

Alter

Unterschiedliche bildungspolitische Maßnahmen haben dazu geführt, dass sich in der Altersstruktur der Studienanfänger/-innen und der Studierenden einige Verschiebungen abzeichnen, die auf eine schwache Heterogenisierung hindeuten. Durch die Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur in zahlreichen Ländern und das Aussetzen der Wehrpflicht ist das Durchschnittsalter bei der Einschreibung von 21,5 Jahren (WS 2000/1) auf 18,9 Jahre (WS 2023/4) gesunken. In der Folge ist auch das Durchschnittsalter aller Studierender um beinahe drei Jahre auf 23,2 zurückgegangen. Die Schulzeitreform hat in den Medien die Befürchtung hervorgerufen, dass nunmehr eine große Zahl sehr junger Personen auf die Hochschulen zukomme. Das bestätigt sich noch, wenn die Gruppe der 18jährigen und jüngeren Anfänger/-innen betrachtet wird, die von 3,1 % (2000) auf 21,0 % (2023) angewachsen ist. Der Anteil der unter-18jährigen betrug jedoch in keinem Jahr mehr als ein Prozent.

Da in den nächsten Jahren einige Bundesländer bei der gymnasialen Schulzeit von G8 auf G9 zurückgehen, wird das Durchschnittsalter voraussichtlich wieder ansteigen, und die Zahl der unter-18jährigen wird auf ein Minimum absinken. Bei einer anderen bildungspolitischen Maßnahme, den Initiativen zur Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte, fallen die Ergebnisse unterschiedlich aus. Zwar ist der Anteil der über 30jährigen an allen Studierenden von 2010 bis 2023 um gut drei Prozentpunkte auf 17,4 % gestiegen, ein Hinweis auf die größere Spannweite beim Alter; dies spiegelt sich jedoch nicht bei den Studienanfängern und -anfängerinnen wider. Hier schwankt der Anteil der über 28-jährigen zwischen 2000 und 2023 kontinuierlich um die 5 %-Marke.[4] Der Zuwachs bei den älteren Studierenden könnte also auch auf eine längere Verweildauer im Studium (u.a. durch die hohe Masterquote) zurückgeführt werden. Da beruflich qualifizierte Studierende sich in allen Altersgruppen über

23 Jahre wiederfinden, ist es allerdings schwierig, allein vom Alter Rückschlüsse auf den Erfolg von Öffnungsmaßnahmen zu ziehen.

Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung

Soziale Herkunft bzw. die Bildungsherkunft haben sich in nahezu allen einschlägigen empirischen Untersuchungen immer wieder als zentrale Faktoren sozialer Ungleichheit in den Bildungschancen und der Bildungsbeteiligung erwiesen, in der Regel in Wechselwirkung mit anderen Faktoren (z.B. dem Migrationsstatus, dem Geschlecht oder individuellen Kompetenzen). Sie manifestieren sich am deutlichsten an den Übergangsschwellen im Bildungssystem, so auch beim Hochschulzugang, aber ebenso in den intrainstitutionellen Prozessen und deren Ergebnissen. Die Befunde sind so eindeutig, dass es hier keiner weiteren Nachweise dafür bedarf. Vor diesem Hintergrund ist es essentiell, auch den zeitlichen Wandel in der sozialen Zusammensetzung der Studierenden bzw. der Studienanfänger/-innen genauer zu analysieren. Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass Zugang und Zulassung zu den Hochschulen zwar auch eine Stufe der sozialen Selektion darstellen. Aber die sozialen Disparitäten in der Beteiligung an Hochschulbildung entstehen in weit höherem Umfang in vorgelagerten familialen und schulischen Selektions- und Sozialisationsprozessen. Das Potenzial an Studienberechtigten ist schließlich bereits hochgradig nach Herkunftskriterien vorgefiltert.

Bei der Betrachtung längerer Zeitreihen zur sozialen Herkunft der Studierenden fällt als erstes auf, dass sich die Art der Erhebung und Dokumentation stark verändert hat. Informationen hierzu stützen sich primär auf die früheren HIS- und jetzigen DZHW-Sozialerhebungen, daneben auch auf den Konstanzer Studierendensurvey. Während die Sozialerhebung lange Zeit die Herkunft der Studierenden mit einer differenzierten Erfassung der beruflichen Stellung (mit je 3-4 Subkategorien für Arbeiter, Angestellte, Beamte und Selbständige) und der Bildungsherkunft der Eltern erfasste und daraus die vier Herkunftsgruppen hoch, gehoben, mittel und niedrig konstruierte (bis zur 20. Sozialerhebung 2012), weisen die letzten Erhebungen nur noch die Bildungsherkunft der Eltern (höchster Schulabschluss und höchster Berufsabschluss) aus. Dies hat mehrere Gründe: Zum einen ist es seit der Rentenversicherungsreform 2005 methodisch schwierig geworden, bei der beruflichen Stellung die Kategorie ‚Arbeiter‘ noch zu erheben. Zum anderen hat die Bildungsforschung inzwischen deutlich gemacht, dass weniger die berufliche Stellung als der Bildungsstatus der Eltern angesichts der ausgeprägten Tendenz seiner sozio-kulturellen ‚Vererbung‘ für die Bildungslaufbahn der Kinder, auch für den Hochschulzugang ausschlaggebend ist.

Die Sozialerhebung hat zuletzt 2012 die Entwicklung der sozialen Zusammensetzung der Studierenden nach den o.g. vier Kategorien für den Zeitraum 1985 bis 2012 dargestellt (Middendorff u.a. 2013, S. 89). Danach ist der Anteil der Herkunftsgruppe niedrig von 29 %

(1985) kontinuierlich auf 9 % (2012) gesunken. Die Herkunftsgruppe hoch hat dagegen genauso konstant von 8 % (1985) auf 22 % (2012) zugenommen, auch die Gruppe gehoben hat acht Prozentpunkte gewonnen. Die mittlere Gruppe hat ebenfalls leicht abgenommen. Die 22. Sozialerhebung (Kroher u.a. 2023, S. 25 ff.) differenziert die Herkunft von Studierenden nur noch nach dem Bildungsstand der Eltern (Schul- und Berufsabschluss, für ein oder beide Elternteil/e). Danach hat sich der Anteil der Studierenden aus einer Familie, in der mindestens ein Elternteil über einen Hochschulabschluss verfügt, von 37 % (1991) beständig auf 58 % (2021) vergrößert, an den Universitäten sogar 63 %, und die Quote der Familien ohne Hochschulabschluss von 63 % (1991) auf 42 % (2021) verringert. Der Konstanzer Studierendensurvey erhebt die soziale Herkunft ebenfalls für den Bildungsabschluss und die berufliche Stellung der Eltern. Die Daten für die (nicht-) akademische Herkunft der Studierenden weichen nur geringfügig von der Studierendenerhebung ab (Simeaner u.a. 2017, S. 9; Georg u.a. 2017, S. 8).

Alle diese Befunde sind kein Anzeichen für eine größere Heterogenisierung in der sozialen Zusammensetzung, sondern eher der sozialen Schließung nach dem Kriterium der Bildungsherkunft. Die steigende Quote von Akademikerkindern unter Studierenden wird häufig damit legitimiert, dass in der Elterngeneration halt die Zahl derjenigen mit einem Hochschulabschluss zugenommen hat. Dieses Argument verschleiert jedoch die tatsächlichen Strukturen sozialer Ungleichheit in der Teilnahme an Hochschulbildung. So ist die Zusammensetzung der Studierenden weit von der der Bevölkerung entfernt. In der Altersgruppe, in der Eltern sich typischerweise bei der Studienaufnahme ihrer Kinder befinden (45 – 60), liegt der Anteil derjenigen mit Hochschulabschluss unter 23 % (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024, Tab. B5-7web), verglichen mit 58 % bei den Studierenden.

Diese beträchtliche soziale Disparität in den Studierchancen wird durch ein speziell für die Sozialerhebung entwickeltes Modell, den sog. Bildungstrichter, bestätigt. Bei seiner erstmaligen Berechnung in der 15. Sozialerhebung (zitiert nach Schnitzer u.a. 2001, S. 92) lag die Studierwahrscheinlichkeit im Jahr 2000 für Kinder der Herkunftsgruppe hoch bei 72 %, für solche der Herkunftsgruppe niedrig bei 8 %. Seit 2009 wird nicht mehr nach Herkunftsgruppen, sondern nach dem Bildungsstand der Eltern (akademisch vs. nicht-akademisch) differenziert. Aufgrund dieses geänderten Erfassungsmodus stieg die Studierchance von Kindern aus einer Familie ohne akademischen Hintergrund auf 23 % an, bei den Studierenden aus der Kontrastgruppe lag sie bei 77 % (Middendorff u.a. 2013, S. 112; Differenz 54 Prozentpunkte). Bei der neuesten Berechnung des Bildungstrichters (Kracke u.a. 2024, S. 5) hat sich in den letzten 15 Jahren kaum etwas geändert: Kinder aus einem nicht-akademischen Elternhaus haben eine Studierwahrscheinlichkeit von 25 %, aus einer Familie mit mindestens einem Elternteil mit Hochschulabschluss von 78 % (Differenz 53 Prozentpunkte).

Diese statistischen Proportionen signalisieren so gravierende Bildungsdisparitäten, dass der steigende Anteil der Akademikerkinder unter den Studierenden nicht mit seinem Zuwachs in der Bevölkerung erklärt werden kann, auch dann nicht, wenn die absolute Zahl der Studierenden aus einer Familie mit nicht-akademischem Hintergrund gewachsen ist. Vielmehr ist die Zahl der Studierenden aus der Vergleichsgruppe ebenso gewachsen, und die Strukturen sozialer Ungleichheit in der Beteiligung an Hochschulbildung erweisen sich als sehr stabil. Die Hochschule wird immer mehr zu einer Institution, die für Teile der Bevölkerung zwar auch dem Bildungsaufstieg, für einen deutlich größeren aber primär der ‚Vererbung‘ eines schon erreichten akademischen Status auf die nächste Generation dient.

Migrationsstatus und internationale Studierende

Deutschland ist entgegen der lange Zeit besonders von konservativen Kreisen erhobenen Behauptung, kein Einwanderungsland zu sein, de facto schon seit den 1950er Jahren ein Land, das stark von der wellenförmigen Zuwanderung verschiedener Generationen und aus unterschiedlichen Kulturkreisen geprägt wird (Überblick bei Wolter 2020, S. 42). Als Folge der innereuropäischen Freizügigkeit und globaler Krisensituationen hat die Zuwanderung in den letzten Jahrzehnten einen Höhepunkt erreicht. Auch hier ist der Befund eindeutig, dass der Migrationsstatus in der Interaktion mit anderen Faktoren, darunter insbesondere dem Bildungsstatus der Herkunftsfamilie, einen wesentlichen Einfluss auf die Bildungswege, die Studierwahrscheinlichkeit und den Bildungserfolg hat.

Wie bei allen Bildungsteilnehmern/-innen wirken auch bei Personen mit Zuwanderungsbiographie primäre und sekundäre Herkunftseffekte zusammen. So erwerben Jugendliche mit Migrationshintergrund zwar seltener eine Studienberechtigung als solche ohne Zuwanderungsbiographie, nehmen dann aber häufiger ein Studium auf, zeigen mithin ein hohes Bildungsaspirationsniveau (Sudheimer/Buchholz 2021). Dabei gibt es wesentliche Unterschiede nach dem kulturellen Herkunftsraum. In den folgenden Ausführungen geht es weniger um die vielfältigen Bildungsverläufe von Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen, die zu einem Hochschulstudium hinführen (vgl. dazu Jungbauer-Gans/Gottburgsen 2021), sondern um die zeitliche Entwicklung der Partizipationsmuster von Personen mit Zuwanderungsstatus.

Im Blick auf den Zuwanderungsstatus von Studierenden sind drei Gruppen zu unterscheiden (Wolter 2020): erstens die sog. Bildungsinländer/-innen, dies sind Studierende mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit, die in Deutschland ihre Studienberechtigung (ohne Studienkollegbesuch) erworben, also das deutsche Schulsystem absolviert haben; zweitens die Studierenden, die selbst oder deren Eltern zugewandert sind, aber inzwischen die deutsche Staatsangehörigkeit erworben haben und auch die Hochschulreife an einer deutschen Schule erlangt haben, diese Gruppe wird von der amtlichen Studierendenstatistik

als Deutsche erfasst und nur in wissenschaftlichen Befragungen gesondert ausgewiesen. Diese beiden Gruppen werden in der Regel unter dem inzwischen eingebürgerten Begriff „mit Migrationshintergrund“ zusammengefasst, unabhängig von der Staatsbürgerschaft. Davon unterschieden wird die dritte Gruppe: diejenigen, die zum Studium nach Deutschland gekommen sind, aber ihre Studienberechtigung im Ausland (oder an einem Studienkolleg) erworben haben. Diese Gruppe wird in der Hochschulstatistik mit dem obskuren Begriff ‚Bildungsausländer‘, in der Hochschulforschung als internationale Studierende bezeichnet. Eine besondere Gruppe sind Studierende mit Flüchtlingsstatus, die in der Studierendenstatistik allerdings unter den internationalen Studierenden miterfasst werden. Deshalb liegen für diese Gruppe nur Schätzungen vor, sie wird gegenwärtig auf etwa 30.000-40.000 Personen bemessen. Eine Hürde (neben anderen) bei dieser Gruppe besteht darin, dass der Anteil derjenigen, die über eine in Deutschland anerkannte Studienberechtigung verfügen, relativ niedrig ist; für Flüchtlinge stehen aber zahlreiche Unterstützungs- und Studienvorbereitungsangebote zur Verfügung (Grüttner u.a. 2020).

Die absolute Zahl der sog. Bildungsinländer/-innen hat sich zwar parallel zum Anstieg der Studierendenzahlen vergrößert, ihr Anteil an den Studienanfängern an deutschen Hochschulen dümpelte in den letzten 25 Jahren jedoch konstant um die 3 % herum (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024, Tab F3-1web). Die Studierendenbefragung beziffert den Teil der Studierenden mit Migrationsstatus, unabhängig von der Staatsbürgerschaft (die o.g. erste und zweite Kategorie), für das Jahr 2021 auf 17,3 %, ohne Vergleichsdaten für frühere Zeitpunkte. Von diesen haben 85 % eine deutsche Staatsangehörigkeit, 15 % eine andere. Nur ein geringer Teil der Studierenden mit Migrationsstatus kommt also aus der Gruppe der Bildungsinländer/-innen. Frühere Sozialerhebungen dokumentierten zunächst nur den Anteil der Bildungsinländer/-innen, seit 2006 denjenigen mit Migrationsstatus. Er betrug 2006 8 %, wuchs bis 2012 auf 23 % (Middendorff u.a. 2013, S. 520). Nach dem 13. Konstanzer Studierendensurvey (Georg u.a. 2017, S. 8) weisen 2016 15 % der befragten Studierenden einen Migrationshintergrund auf. Immer wieder erweist sich der Bildungsstatus der Herkunftsfamilie als die wichtigste Determinante der Bildungsbeteiligung.

Der Anteil internationaler Studienanfänger/-innen ist ebenfalls deutlich gestiegen – von 5,3 % (1980) mit kleinen Schwankungen relativ kontinuierlich auf 24,2 % (2022) (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024, Tab. F3-1web). Die in der hochschulpolitischen Diskussion um die Jahrtausendwende oft geäußerte Befürchtung, die deutschen Hochschulen seien im Ausland wenig attraktiv, kann zumindest für die internationale studentische Mobilität nicht bestätigt werden, ob wegen der Gebührenfreiheit oder anderer Gründe. Die Quote internationaler Studierender bleibt allerdings hinter der der Studienanfänger/-innen zurück, was auf eine hohe Rückwanderung oder einen Studienabbruch, hinter dem sich meist eine Rückkehr ins Heimatland (oder in ein anderes Land) verbirgt, hindeutet. Wie sich die neue

restriktive amerikanische Hochschulpolitik auf die internationalen Wanderungsströme auswirkt, darüber kann gegenwärtig nur spekuliert werden.

Insgesamt deuten diese Daten auf eine deutlich zunehmende Heterogenität hin – sowohl bei den Studierenden mit Migrationshintergrund als auch bei den internationalen Studierenden, allerdings nur mit Einschränkungen für die sog. Bildungsinländer/-innen. Diese Entwicklung entspricht voll den hochschulpolitischen Zielsetzungen, der verstärkten Rekrutierung aus dem Ausland (Internationalisierung) ebenso dem Interesse an größerer Chancengleichheit, dem Abbau von Zugangshürden für Migranten/-innen aus Deutschland. Insbesondere die Bedeutung von studentischer Zuwanderung aus dem Ausland in das deutsche Hochschulsystem hat sich unter arbeitsmarktpolitischer Perspektive fundamental verändert. Früher galt ein Auslandsstudium in Deutschland nur als vorübergehender Aufenthalt, und internationale Studierende sollten nach Studienabschluss oder noch während ihres Studiums in ihr Heimatland zurückkehren und aus deutscher Sicht dort als so etwas wie deutsche Kulturträger wirken. Jetzt wird es dagegen mehr und mehr als ein Weg der Nachwuchs- und Fachkräfterekrutierung für den deutschen Arbeitsmarkt oder das deutsche Wissenschaftssystem gesehen. Beide Entwicklungen, die Internationalisierung wie der Abbau von Zugangshürden, sind ein zentraler Beitrag zu einem erweiterten Potenzial hochqualifizierter Fachkräfte.

Bildungswege und Berufsausbildung

In der bildungspolitischen und wissenschaftlichen Debatte ist die Annahme weit verbreitet, dass die Ausdifferenzierung der Wege zur Hochschule wesentlich zur Heterogenisierung in der Zusammensetzung der Studierenden beigetragen habe (vgl. dazu die empirische Bestandsaufnahme von Ordemann/Peter/Buchholz 2023). Dies bezieht sich zum einen auf die schulischen Zugangswege, zum anderen auf die Öffnung für beruflich Qualifizierte. Zwar hat die Oberstufenreform zu Beginn der 1970er Jahre zu einer Reduktion der alternativen Gymnasialtypen geführt. Sie hat jedoch durch die damals ermöglichten größeren intrainstitutionellen Wahlmöglichkeiten eine breitere curriculare Optionsvielfalt hergestellt, auch wenn diese nach der Reform schrittweise durch Ausweitung der Belegverpflichtungen, Stärkung von Kernfächern und das Zentralabitur wieder eingeschränkt wurde (vgl. Bölling 2008; Neumann 2014). Auch der Möglichkeit, an Gesamtschulen gymnasiale Oberstufen (ohne gymnasialen Unterbau in der Sekundarstufe I) einzurichten und das Abitur an beruflichen Gymnasien zu erwerben, ist teilweise mit Skepsis wegen der ‚Aufweichung‘ des allgemeinbildenden Gymnasiums begegnet worden. Um zu überprüfen, ob dies zu einer Heterogenisierung geführt hat, liegen aber keine längeren Zeitreihen vor.

Zum anderen wird immer wieder behauptet, das Gymnasium habe seine Schlüsselposition als Institution zum Erwerb von Abitur und Studierfähigkeit verloren, weil die Bedeutung

berufsbezogener, nicht mehr über Allgemein-, sondern Berufsbildung definierter Übergänge in die Hochschule zugenommen habe. Dabei wird oft unterstellt, aufgrund der bildungshistorisch verankerten deutschen Tradition, gymnasialer Bildung als Inbegriff allgemeiner Bildung gegenüber der beruflichen Bildung eine Art kulturelle Hegemonie zu attestieren, führe der ‚Königsweg‘ in die Hochschule eigentlich nur über das Gymnasium und Abitur. Tatsächlich hat es zwei bildungspolitische Maßnahmenlinien zur Öffnung der Hochschulen gegeben. Die erste bestand in der seit den 1970er Jahren parallel zur Einführung der Fachhochschulen als zweites Standbein des deutschen Hochschulsystems erfolgten Errichtung der Fachoberschule als berufsbezogener Weg in die (Fach-)Hochschule. Diese Maßnahme war weniger kontrovers, weil und solange sie sich auf die Fachhochschule beschränkte, zumal es sich dabei um eine schulische Berechtigung handelt.

Die andere Linie war eine direkte Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte, die ebenfalls in den deutschen Ländern schrittweise seit den 1970er Jahren etabliert wurde. Der Durchbruch erfolgte hier durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2009 zur Neuregelung des „Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ (KMK 2009; Wolter 2022), auch Dritter Bildungsweg genannt. Nach diesem KMK-Beschluss wird Inhabern/-innen eines beruflichen Fortbildungsabschlusses die allgemeine Hochschulreife verliehen. Damit werden diese Abschlüsse faktisch dem Abitur gleichgestellt. Beruflich qualifizierte Bewerber/-innen, die diese Voraussetzung nicht erfüllen, erhalten nach Abschluss eines Eignungsfeststellungsverfahrens (oder eines Probestudiums) eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung in einem zum Berufsfeld „affinen“ Studiengang. Nach dem KMK-Beschluss novellierten alle Länder ihre Zugangsregelungen, wobei es neben einer Übernahme der KMK-Vorgaben sowohl Einschränkungen als auch Erweiterungen gab. Auch wenn von den Apologeten des gymnasialen Abiturs immer noch gelegentlich bezweifelt wird, ob eine Berufsausbildung (ohne ergänzendes Abitur) überhaupt zur Studierfähigkeit führen kann, bestätigt die einschlägige empirische Forschung durchaus eine studienbefähigende Performanz der beruflichen Bildung zumindest bei denjenigen, welche ein Studium aufgenommen haben (Kerst/Wolter 2022).

Statistisch muss bei der Betrachtung der Studienanfänger/-innen nach Art der Hochschulzugangsberechtigung (jeweils ohne internationale Studierende) zwischen Universitäten und Fachhochschulen unterschieden werden (vgl. im Folgenden Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024, Tab. F3-3web). An den Universitäten hat das Abitur (und damit der gymnasiale Bildungsweg) in den letzten 25 Jahren seine Monopolstellung uneingeschränkt behauptet. Im Jahr 2000 kamen 97 % der Studienanfänger/-innen über diesen Weg zum Studium, 2022 waren es mit 92 % kaum weniger – unter Einschluss des Zweiten Bildungswegs (Abendgymnasien/Kollegs), dessen Anteil kontinuierlich um die 2 % schwankt. Zugenommen haben die beruflichen Schulen, von 0,7 % (2000) auf 5 %, und der Dritte Bildungsweg, von 0,2 % (2000) auf 1,5 %.

Auch an den Fachhochschulen dominiert das Abitur, es hat entgegen deren Selbstverständnis als berufsbezogene Einrichtungen sogar an Bedeutung gewonnen, von 55 % (2000) auf 64 % (2022), während die berufsbezogenen Formen der schulischen Hochschulreife (Fachoberschule, Fachschule) in diesem Zeitraum von 35 % auf 26 % dramatisch abgenommen haben. Der Zweite Bildungsweg variiert zwischen einem Höchstwert von 7 % (2021) und einem Minimum von 4 % (2022), der Dritte Bildungsweg hat seinen Anteil von einem (2000) auf fünf Prozent (2022) vergrößert. Allerdings haben sich (2022) 43 % der Studienanfänger/-innen des Dritten Bildungsweges an privaten (Fach-)Hochschulen eingeschrieben, davon wiederum 42 % als Fernstudierende.

Alles in allem wird diese Entwicklung sowohl im Bereich der Universitäten als der Fachhochschulen kaum als zunehmende Heterogenität bezeichnet werden können, sondern eher als Stabilisierung bzw. sogar Zugewinn des Abiturs. Die Öffnung des Hochschulzugangs hat sich nur ganz am Rande manifestiert. Die meisten Quellen fassen die drei gymnasialen Wege Gymnasium, Fachgymnasium und Gesamtschule bei der Zusammensetzung der Studienanfänger/-innen zu einer Kategorie zusammen, so dass über interne Differenzierungen wenig gesagt werden kann. Andere Untersuchungen deuten aber daraufhin, dass sich hinter dieser vereinheitlichten Kategorie ganz unterschiedliche Bildungsbiographien und Übergangsprozesse auf dem Weg zu einer Studienberechtigung verbergen (Autor:innen Bildungsberichterstattung 2024, S. 210 ff.). Ein Qualitätsverlust des gymnasialen Abiturs allein aufgrund einer institutionellen Diversifikation der Wege des Hochschulzugangs kann jedenfalls nicht festgestellt werden. Bewegung in die Struktur der Zugangswege ist, wenn überhaupt, durch die privaten Hochschulen aufgekommen. Mangels zeitreihenbasierter Daten kann aber kaum etwas darüber ausgesagt werden, ob sich bei den Studienanfängern/-innen auch die individuellen Studienvoraussetzungen, das individuelle Kompetenzniveau durch Expansion und institutionellen Wandel maßgeblich verändert haben.

Auch ein anderer Indikator zeigt im Blick auf die Rolle der beruflichen Bildung eher eine geringere Diversität der Studierenden. Die Sozialerhebung (Kroher u.a 2023, S. 49) schlüsselt den Anteil beruflich qualifizierter Studierender, unabhängig vom Zugangsweg, in einer langen Zeitreihe auf. Danach ist deren Anteil in den letzten 20 Jahren gesunken. An den Universitäten waren es in der ersten Hälfte der 1990er Jahre gut ein Viertel, die Quote erreichte dann um 2010 einen Tiefpunkt mit nur noch 13 % und ist seitdem wieder leicht auf 18 % (2021) gestiegen. Dieser Anstieg kann teilweise, aber nicht allein auf die Erweiterung der Stichprobe der Sozialerhebung um Studierende an Fern- und Privathochschulen zurückgeführt werden. Eine ähnliche Entwicklung zeichnet sich bei den Fachhochschulen ab. Hier ist die Quote beruflich qualifizierter Studierender von 65 % (1994) auf ein Minimum von 38 % (2021) zurückgegangen. Für das Profil der Fachhochschulen ist es schon bemerkenswert, dass der Anteil der Studierenden mit einer ausschließlich schulischen Vorbildung (von Praktika abgesehen) inzwischen bei fast zwei Drittel liegt. Für die Politik der Öffnung der Hochschulen

sind diese Befunde keine Erfolgsmeldung. Sie hat nicht zu einer höheren Partizipation der Zielgruppe der beruflich Qualifizierten in ihrer Gesamtheit geführt. Die Zahl der Studierenden mit einer ausschließlich schulischen Qualifikation ist offensichtlich stärker angewachsen als diejenige mit einer vorgeschalteten Berufsausbildung – kein Zeichen einer größeren Heterogenität.

Gesundheitliche Beeinträchtigungen

Besonders schwierig ist es, etwas über die quantitative Entwicklung der Zahl der Studierenden mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen zu sagen (Middendorff/Wolter 2021, S. 145). Erstens beruhen solche Angaben ausschließlich auf Selbstauskünften, und die verschiedenen Arten von Beeinträchtigungen sind von variierender diagnostischer Genauigkeit. Die zu beobachtende Zunahme gesundheitlicher Beeinträchtigungen kann auch eine Folge einer offeneren subjektiven Bereitschaft sein, hierzu Angaben zu machen. Zweitens gibt es hierfür keine amtlichen Daten, die verfügbaren Informationen beruhen auf den Sozialerhebungen, hier aber schon mehr als 30 Jahre. Drittens haben sich die Definition und die Form der Erhebung mit der Zeit verändert. Von den in der 13. Sozialerhebung 1992 (Schnitzer u.a. 1992, Kapitel 11) erfassten neun gesundheitlichen Beeinträchtigungen sind in der 22. Sozialerhebung 2021 (Kroher u.a. 2023, Kapitel 2.6) nur noch vier enthalten, teilweise in anderen Formulierungen. Viertens treten viele gesundheitlichen Erschwernisse erst im Studienverlauf auf, so dass nicht eindeutig zu sagen ist, ob sie ein Produkt der Hochschulsozialisation oder ein Zeichen einer veränderten, 'inkluseren' Zusammensetzung der Studierendenpopulation sind.

Die vorliegenden Daten deuten (mit diesen Einschränkungen) jedoch daraufhin, dass die Diversität der Studierenden im Blick auf das Merkmal gesundheitliche Beeinträchtigungen deutlich zugenommen hat. Haben 1992 nur 3 % der Befragten angegeben, eine gesundheitliche Beeinträchtigung oder Behinderung aufzuweisen, davon 7 % mit starker Beeinträchtigung im Studium, so ist diese Quote relativ kontinuierlich auf einen Wert von 23,7 % (2021) gestiegen, davon 24, 1 % mit starker Beeinträchtigung im Studium. Auffällig ist, dass 2021 gut zwei Drittel aller derjenigen, die eine gesundheitliche Beeinträchtigung angaben, eine psychische Erkrankung aufwiesen, eine deutliche Zunahme gegenüber dem Jahr 1992, hier waren es nur 8 % (in Westdeutschland). Da die methodischen Probleme, eine gesundheitliche Beeinträchtigung valide zu erfassen, für jede der bisherigen Sozialerhebungen in ähnlicher Weise gelten, wird man diese doch beträchtliche Zunahme entsprechender Syndrome zumindest vorsichtig als ein Anzeichen für eine gestiegene Heterogenität werten können. Dies wäre dann aber eine Herausforderung für die entsprechenden Beratungs- und Unterstützungseinrichtungen an den Hochschulen.

Da gesundheitliche Beeinträchtigungen und Behinderung(en) begrifflich und diagnostisch nicht identisch sind, ist es schwierig, aus den referierten Befunden Schlussfolgerungen zu ziehen, ob bzw. inwieweit die Zusammensetzung der studentischen Population auch im Hinblick auf die Partizipation von Studierenden mit Behinderung(en) vielfältiger geworden ist. Gerade diese Gruppe steht im Mittelpunkt von Inklusionskonzepten, die Hochschulen ebenso wie alle anderen Bildungseinrichtungen einbeziehen. Inklusion kann einem weiten oder engeren Verständnis folgen. Im weiten Sinne geht es um alle Gruppen, die in den Institutionen des Bildungssystems, aus welchen Gründen auch immer, benachteiligt sind. Im engeren Sinne orientiert sich die Lesart von Inklusion an dem „Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (UN-Behindertenrechtskonvention, UN-BRK), 2006 von der UN beschlossen und 2009 vom Deutschen Bundestag ratifiziert.

Wie groß diese Gruppe in der studentischen Population ist, lässt sich weder in absoluten Zahlen noch prozentual etwas Verlässliches aussagen. Sie ist eine Teilgruppe der Studierenden mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen, die im Rahmen der Sozialerhebung zusätzlich in der sog. best-Studie untersucht wird, aber ohne Vergleichsdaten zu den anderen Studierenden (zuletzt Steinkühler u.a. 2023). Der 12. und 13. Konstanzer Studierendensurvey gehen kurz auf diese Gruppe ein – hier als Studierende mit Behinderung bezeichnet – und beziffern ihren Anteil auf zwei bzw. drei Prozent (Ramm u.a. 2014, S. 76; Georg, u.a. 2017, S. 8). Sie fällt vor allem aufgrund der vorgängigen Filterung durch das Schulsystem so schmal aus. An den Hochschulen selbst lassen sich zahlreiche Aktivitäten und Initiativen beobachten, auf die speziellen Bedürfnisse dieser Gruppe einzugehen; so sind Nachteilsausgleiche heute weitgehend etabliert. Eine Schwierigkeit besteht darin, dass diese Gruppe, obgleich klein, selbst sehr heterogen zusammengesetzt ist. Gewiss sind aber hochschuldidaktische Konzepte für eine „inklusionssensible Hochschule“ (Dannenbeck u.a. 2016) noch ausbaufähig (vgl. Kerst/Wolter 2016).

Hochschultypen und Studienformate

Auf der Ebene der institutionellen Zusammensetzung der Studierenden haben sich in den letzten Jahrzehnten deutliche Verschiebungen vollzogen, die für eine größere Diversifikation des deutschen Hochschulsystems sprechen. Dies gilt insbesondere für die Umverteilung der Studiennachfrage zwischen Universitäten und Fachhochschulen wie zwischen öffentlichen und privaten Hochschulen (alle Angaben nach Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024). Während die Fachhochschulen 1990 nur 29 % der Studienanfänger/-innen an sich ziehen konnten, hat diese Quote nach der Jahrtausendwende langsam, aber beständig zugenommen und beträgt inzwischen 45 % (2023), ein Trend, der der hochschulpolitisch angestrebten Umverteilung entspricht. Private Universitäten spielen anders als private

Fachhochschulen kaum eine Rolle[5], ihr Anteil am Studienanfängeraufkommen ist von 0,6 % (2005) auf 1,5 % (2022) gestiegen.

Ganz anders bei den privaten Fachhochschulen, die eine deutliche Expansion verzeichnen: Ihr Anteil ist von 3,3 (2005) auf 13,1 % (2022) gewachsen, nur auf Fachhochschulen bezogen von 10,0 (2005) auf 29,1 % (2022). Dafür lassen sich drei Ursachen identifizieren: der Ruf privater Hochschulen als hocheffektiv und praxisnah, ihre Ausrichtung auf die Zielgruppe beruflich Qualifizierter mit z.T. großzügigen Verfahren der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf die Studienanforderungen sowie ein breites Angebot an dualen Studien-, Teilzeit- und Fernstudiengängen. Diese Umverteilung zwischen öffentlichen und privaten Hochschulen geht mit dem institutionellen Strukturwandel, der deutlich größeren Zahl privater Hochschulen einher, die inzwischen gut 40 % aller Fachhochschulen ausmachen.

Diese Entwicklung bildet sich auch auf der Ebene einzelner Studienformate ab. Der Anteil der Studienanfänger/-innen in dualen Studiengängen hat insgesamt von 0,7 % (2005) auf 7,0 (2022) zugenommen, davon 98 % an Fachhochschulen. Bei starken Schwankungen dominieren hier mit 60 % die staatlichen Hochschulen, wenn auch mit rückläufigen Quoten; 2011 waren es noch 78 % (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024, Tab. F3-10web). Die Zahl der Studienanfänger/-innen in Fernstudiengängen an sich seit 2005 bis 2022 gut verdoppelt mit einer starken Konzentration auf Fachhoch- und privaten Hochschulen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024, Tab. F3-11web). Die Zahl der Fernstudierenden insgesamt hat sich in den vergangenen 15 Jahren beinahe vervierfacht bei einer Halbierung des Anteils der FernUniversität Hagen und einem entsprechenden Wachstum privater Anbieter. Die größten Hochschulen in Deutschland, gemessen an der absoluten Studierendenzahl, sind inzwischen private Hochschulen mit einem hohen Fernstudierendenanteil (Hüsch 2024).

Beim Teilzeitstudium muss differenziert werden zwischen einer formell, curricular so angebotenen Studienform (mit verlängerter Regelstudienzeit) und einem informellen, de facto-Teilzeitstudium, das auf individuell geringeren zeitlichen Investitionen in das Studium beruht und ebenfalls zu längeren Studienzeiten führt (Maschwitz/Brinkmann 2015, S. 55 f.). Der Anteil derjenigen, die sich als Teilzeitstudierende definieren (formell oder informell) hat von 1995 bis 2013 sowohl an Universitäten (minus 14 %) wie an Fachhochschulen (minus 10 %) abgenommen und von 2013 bis 2016 wieder leicht zugenommen – aber gut drei Viertel (Universitäten) bzw. 70 % (Fachhochschulen) sehen sich als Vollzeitstudierende (Simeaner u.a. 2017, S. 189). Nach einer CHE-Studie (2024) pendelt der Anteil der formell immatrikulierten Teilzeitstudierenden zwischen 6,5 % (2013) und 7,8 (2020) und hat zuletzt leicht auf 7,6 % (2023) abgenommen. Nach der Sozialerhebung hat sich zwischen 2012, ihrer erstmaligen Erfassung (Middendorff u.a. 2013, S. 122), und 2021 (Kroher u.a. 2023, S. 56) ein signifikanter Wandel in den Studienformen vollzogen, die allerdings nicht einheitlich erhoben wurden. Von allen Studierenden waren 2012 93 % in ein Vollzeitstudium eingeschrieben,

lediglich 3 % in ein berufsbegleitendes oder ein duales Studium und ganze 1 % in ein Teilzeitstudium (bei nicht ganz klarer Abgrenzung zwischen berufsbegleitend und Teilzeit). Demgegenüber waren 2021 80 % in ein Präsenzstudium eingeschrieben, jeweils 5 % in ein duales oder berufsbegleitendes Format und 10 % in ein Fernstudium. Nimmt man diese etwa uneinheitlichen Befunde aus den Studien und aus dem Bildungsbericht zusammen, dann deutet sich in der Zusammenschau zumindest eine gewisse Pluralisierung bei den Studierenden nach ihrem jeweiligen Studienformat zugunsten dualer und flexibler Angebote an.

Lebensformen und Kinder

Bei diesen beiden Indikatoren zeichnen sich im Zeitverlauf keine größeren Veränderungen ab. Datenbasis sind die HIS- bzw. DZHW-Sozialerhebungen und die Studierendenbefragung. Die Lebensformen (bzw. der Familienstatus) erweisen sich als relativ konstant. Der Anteil der ledigen (nicht gebundenen) Studierenden variiert seit Mitte der 1990er Jahre zwischen 43 und 48 % mit einem leichten Anstieg seit 2016. Die Verheiratetenquote schwankt zwischen 5 und 10 % (zuletzt 2021) ohne klare Tendenz. Die größte Gruppe ist in allen Jahren (mit Ausnahme 2021) diejenige in einer festen Partnerschaft – sie liegt regelmäßig zwischen 48 und 52 %, nur im Jahr 2021 geht sie auf 42 % zurück. In nahezu allen Jahren ist der Anteil der Verheirateten und der in einer festen Partnerschaft Lebenden bei den Frauen höher als bei den Männern und umgekehrt der der Ledigen (ohne feste Partner/-in) bei den Studenten höher. Der Anteil der Studierenden mit Kind beläuft sich in allen Jahren zwischen 5 und 8 % – der höchste Wert im Jahr 2021, bei den Studentinnen kontinuierlich um zwei Prozentpunkte höher als bei den Studenten. Insgesamt dominiert eine ziemliche Homogenität sowohl in den Lebensformen als auch in der Elternschaft – mit Ausnahme des Jahres 2021 mit einem etwas höheren Anteil der verheirateten Studierenden und derjenigen mit Kind(er). Eine steigende Heterogenität in der Zusammensetzung kann aus diesen Daten kaum abgelesen werden.

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Nicht betrachtet wurden in diesem Beitrag subjektive Indikatoren wie Studienmotive, berufliche Erwartungen oder normative Orientierungen, er fokussiert auf askriptive oder sozialstrukturelle Merkmale. Ein erstes Ergebnis besteht darin, dass sich bei vielen Indikatoren zeigt, wie sorgfältig zwischen Heterogenität (im Querschnitt) und Heterogenisierung (in der zeitlichen Entwicklung) unterschieden werden muss und beides nicht miteinander konfundiert werden darf. Gleichwohl ist in der Literatur immer wieder zu beobachten, dass die Hypothese, die Zusammensetzung der Studierenden sei zunehmend heterogener, ausschließlich mit Daten belegt wird, die sich lediglich auf einen Zeitpunkt beziehen. Heterogen ist die Studierendenschaft allemal zusammengesetzt, und das nicht erst seit kurzem. Hier ist an das

Argument von Elke Middendorff zu erinnern (2015, S. 274), dass Studierende „schon seit Jahr(zehnt)en keine homogene Gruppe (mehr) sind“. Insofern ist Heterogenität ohne Zweifel eine Folge wachsender Studierendenzahlen, ohne dass sich zwingend in den Mustern der Zusammensetzung etwas geändert haben muss. Untersuchungen, die die Zusammensetzung der Studierenden zu mindestens zwei oder mehr Zeitpunkten betrachten, sind vergleichsweise selten.

Ein zweites Ergebnis besteht darin, dass ein pauschales Urteil – die Studierenden sind heterogener als früher – fehl geht, weil der Befund von Indikator zu Indikator ganz unterschiedlich ausfällt. So gibt es Merkmale, bei denen sich in der Tat im Zeitvergleich eine größere Heterogenität feststellen lässt. Dem stehen solche Indikatoren gegenüber, bei denen sich trotz des Wachstums der Studierendenzahlen wenig verändert hat und die eher dem Muster „more of the same“ entsprechen. Und schließlich finden sich sogar Indikatoren, bei denen ein Merkmal zahlenmäßig an Bedeutung gewonnen hat und Personen bzw. Gruppen, die diesem nicht entsprechen, zurückgedrängt worden sind, sich also eher ein Prozess der Homogenisierung abzeichnet. Folglich variiert auch ein Urteil über den Wandel der studentischen Population mit den jeweils herangezogenen Kriterien.

In zwei bildungspolitisch bedeutsamen Feldern zeichnet sich trotz aller gegenteiligen Maßnahmen eher eine geringere Diversität ab: bei der sozialen Herkunft bzw. der Bildungsherkunft und bei den Bildungswegen, insbesondere der Öffnung der Hochschulen für Berufstätige. Bei der Bildungsherkunft der Studierenden ist eine wachsende Akademisierung zu beobachten, die nur zu einem geringen Teil mit der Akademisierung der Bevölkerung zusammenhängt. Das Abitur hat sich bei den Universitäten behauptet und bei den Fachhochschulen sogar an Bedeutung zugewonnen. Der Anteil beruflich qualifizierter Studierender ist insgesamt entgegen den Bestrebungen sogar rückläufig. Bei anderen Indikatoren sind Veränderungen minimal oder gar nicht zu beobachten, so beim Alter und beim Familienstatus.

Wiederum bei anderen Kennzahlen muss intern unterschieden werden. So ist zwar der Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund gestiegen, aber nur bei denjenigen mit deutscher Staatsbürgerschaft (durchaus ein Anzeichen gelungener Integration), anders als bei den sog. Bildungsinländern/-innen. Zahl und Anteil internationaler Studierender haben dagegen deutlich zugenommen, durchaus eine Erfolgsmeldung für die deutschen Hochschulen. Studierende mit gesundheitlicher Beeinträchtigung sind offenkundig häufiger anzutreffen. Aber für ihre Kerngruppe, solche mit einer Behinderung im Sinne der UN-Konvention, trifft das nach den vorliegenden Daten so wohl nicht zu. Eine deutliche Diversifizierung ergibt sich bei den Hochschultypen und den Studienformen. Fachhochschulen und private Anbieter haben ebenso wie flexible und berufsbezogene Formate an Bedeutung zugelegt.

Als Schlussfolgerung bleibt, dass zwar von Heterogenität in der Zusammensetzung der studentischen Population gesprochen werden kann, wenngleich mit einem Anstrich von Banalität, aber uneingeschränkt keineswegs von steigender Heterogenität. Es verbieten sich pauschale Urteile, ein differenzierender Blick empfiehlt sich. Das gilt auch für das Verständnis einzelner Indikatoren, so etwa für die durchaus größere Vielfalt der Bildungsbiographien, die sich hinter dem Merkmal „mit Abitur“ verbergen. Einzelne Studierendengruppen haben zwar in ihrer absoluten Zahl, aber nicht in ihren Anteilswerten zugewonnen, weil die jeweils komplementären Gruppen noch stärker angewachsen sind. Insgesamt gesehen bleibt Diversität als politisches Programm bei einigen gesellschaftlich durchaus bedeutsamen Merkmalen noch eine weiterhin dringliche bildungspolitische Aufgabe.

[1] In der englischsprachigen Literatur wird dies als die Frage formuliert, ob ‚increasing participation‘ auch mit ‚widening participation‘ einhergeht.

[2] Darüber hinaus gibt es noch wenige weitere HIS-/DZHW-Untersuchungen, die Zeitreihendaten liefern, die hier aber nicht einbezogen werden.

[3] Mit 81 % deutlich höher lag der Frauenanteil an Pädagogischen Hochschulen, die es jedoch nur noch in einem Bundesland gibt.

[4] Quelle: Datenportal des BMBF, Tab. 2.5.20, Basis Destatis-Studierendenstatistik

[5] Es wird zwischen privaten Hochschulen und Hochschulen in freier Trägerschaft unterschieden, letztere umfassen neben den privaten auch die kirchlichen Hochschulen.

Literatur:



Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024): Bildung in Deutschland 2024. Bielefeld.

Becker, K./Heißenberg, S. (2018): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Dimensionen studentischer Vielfalt. Empirische Befunde zu heterogenen Studien- und Lebensarrangements. Bielefeld.

Behrenbeck, S./Günther, O. (2021): Heterogenität der Studierenden – ein Problem für die Hochschulen? In: Das Hochschulwesen. Jg. 69 Heft 4/5, S. 132-137.

Berthold, C./Leichsenring, H. (Hrsg.) (2013): Diversity-Report. Gütersloh: CHE-Consult.

Bölling, R. (2008): Das Tor zur Universität – Abitur im Wandel. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Bd. 49, S. 33-38.

CHE (2024): CHECK Teilzeitstudium in Deutschland. Gütersloh.

Dannenbeck, C. u.a. (Hrsg.) (2016): Inklusionssensible Hochschule. Bad Heilbrunn.

Fellner, M. (2025): Studierfähigkeit als soziales Konstrukt. Frankfurt.

Georg, W. u.a. (2017): Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn.

Grüttner, M. u.a. (2020): Geflüchtete in der Studienvorbereitung. Hannover: DZHW-Brief 07/2020.

Gülbay-Peischar, Z. (2025): Akadämlich: Warum die angebliche Bildungselite unsere Zukunft verspielt. Köln.

Hachmeister, C.-D. (2025): Was studieren Frauen? Was studieren Männer? – Studierende und Studienanfänger*innen nach Geschlecht. CHE DatenCHECK 3/2025.

Hanft, A./Zawacki-Richter, O./Gierke, W. (Hrsg.) (2015): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster.

Herrlitz, H.-G. (1973): Studienrecht als Standesprivileg. Die Entstehung des Maturitätsproblems im 18. Jahrhundert. Frankfurt.

Huber, L. (1985): Studiensituation heute und Wandel der Studentenrolle. Hamburg: IZHD, Universität Hamburg (Hochschuldidaktische Stichworte 19).

Hüsch, M. (2024): Trend zum Fernstudium. In: Beiträge zur Hochschulforschung. 46. Jg., S. 10-33.

Jungbauer-Gans, M./Gottburgsen, A. (2021): Migration, Mobilität und soziale Ungleichheit in der Hochschulbildung. In: Dies. (Hrsg.): Migration, Mobilität und soziale Ungleichheit in der Hochschulbildung. Wiesbaden. S. 1-26.

Kerst, C./Kroher, M./Steinkühler, J. (2023): Heterogene Studierendenschaft – Zur Sozialstruktur und Studiensituation der Studierenden in Deutschland. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. Heft 3, S. 521-543.

Kerst, C./Wolter, A. (2016): Inklusion an Hochschulen. Studieren mit Behinderung und gesundheitlicher Beeinträchtigung im Spiegel der empirischen Studierendenforschung. In: Dannenbeck, C. u.a. (Hrsg.) (2016): Inklusionssensible Hochschule. Bad Heilbrunn. S. 86-107.

Kerst, C./Wolter, A. (Hrsg.) (2022): Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter ohne schulische Studienberechtigung – Studienvoraussetzungen, Studienverläufe und Studienerfolg. Wiesbaden.

KMK, Kultusministerkonferenz (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Bonn: KMK.

Kracke, N./Schwabe, U./Buchholz, S. (2024): Trotz Akademisierungsschub immer noch ungleicher Zugang zur Hochschule. Hannover: DZHW-Brief 02/2024.

Kroher, M. u.a. (2023): Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung. Berlin.

Lotze, M./Wehking, K. (Hrsg.) (2021): Diversität, Partizipation und Benachteiligung im Hochschulsystem. Chancen und Barrieren für traditionelle und nicht-traditionelle Studierende. Opladen.

Maschwitz, A./Brinkmann, K. (2015): Das Teilzeitstudium – ein zeitgemäßes Studienmodell? In: Beiträge zur Hochschulforschung. 37. Jg., S. 52-69.

Mergner, J. (2021): Translating Student Diversity. How German Universities Respond to the Political Discourse on Widening Participation. Dissertation, TU Dortmund.

Middendorff, E. (2015): Wachsende Heterogenität unter Studierenden? Empirische Befunde zur Prüfung eines postulierten Trends. In: Banscherus, U. u.a. (Hrsg.): Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Erfahrungen. Münster, S. 261-278.

Middendorff, E. u.a. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. Berlin.

Middendorff, E./Wolter, A. (2021): Hochschulexpansion und Diversität: Wird die Zusammensetzung der Studierenden heterogener? In: Das Hochschulwesen. Jg. 69 Heft 4/5, S. 138-151.

Neumann, M. (2014): Das Abitur in Deutschland – Aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen im Überblick. In: F. Eberle u.a. (Hrsg.): Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung. Wiesbaden, S. 245-259.

Ordemann, J./Peter, F./Buchholz, S. (Hrsg.) (2023): Vielfalt von hochschulischen Bildungsverläufen. Wege in das, durch das und nach dem Studium. Wiesbaden.

Ramm, M. u.a. (2014): Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Berlin.

Röwert, R. u.a. (2017): Diversität und Studienerfolg: Studienrelevante Heterogenitätsmerkmale an Universitäten und Fachhochschulen und ihr Einfluss auf den Studienerfolg – eine quantitative Untersuchung. Gütersloh: CHE.

Seidel, S./Wielepp, F. (2014): Heterogenität im Hochschulalltag. In: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung. Jg. 23 Heft 2, S. 156-171.

Simeaner, H. u.a. (2017): Datenalmanach Studierendensurvey 1993-2016. Universität Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung.

Schnitzer, K. u.a. (1992): Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 13. Sozialerhebung. Bonn.

Schnitzer, K./Isserstedt, W./Middendorff, E. (2001): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland. 16. Sozialerhebung. Bonn.

Steinkühler, J. u.a. (2023): Die Studierendenbefragung in Deutschland: best3 – Studieren mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung. Hannover.

Sudheimer, S./Buchholz, S. (2021): Muster migrationsspezifischer Unterschiede unter Studienberechtigten in Deutschland. In: Jungbauer-Gans, M./Gottburgsen, A. (Hrsg.): Migration, Mobilität und soziale Ungleichheit in der Hochschulbildung. Wiesbaden. S. 27-58.

- Titze, H. (1990): Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Über-füllung und Mangel in akademischen Karrieren. Göttingen.
- Trautwein, P. (2015): Heterogenität als Qualitätsherausforderung für Studium und Lehre. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.
- Wielepp, F. (2013): Heterogenität – Herausforderung der Hochschulbildung im demographischen Wandel. In: Pasternack, P. (Hrsg.): Jenseits der Metropolen. Hochschulen in demographisch heraus-geforderten Metropolen. Leipzig, S. 363-387.
- Wilkesmann, U./Virgillito, A./Bröcker, T./Knopp, L. (2012): Abweichungen vom Bild des Normalstudierenden – Was erwarten Studierende? In: Kerres, M. u.a. (Hrsg.): Studium 2020. Münster, S. 59-81.
- Winter, S. (2014): Umgang mit Heterogenität. In: Banscherus U. u.a. (Hrsg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Bielefeld, S. 249-265.
- Wissenschaftsrat (2013): Perspektiven des deutschen Wissenschaftssystems. Köln/Bielefeld.
- Wolter, A. (1987): Das Abitur. Eine bildungssoziologische Untersuchung zur Entstehung und Funktion der Reifeprüfung. Oldenburg.
- Wolter, A. (2020): Migration and Higher Education in Germany. In: Slowey, M./Schuetze, H.-G./Zubrzycki, T. (eds.): Inequality, Innovation and Reform in Higher Education. Challenges of Migration and Ageing Populations. Cham, p. 39-58.
- Wolter, A. (2022): Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende: Ursprünge, Wandel, aktuelle Dynamiken. In: Kerst, C./Wolter, A. (Hrsg.): Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter ohne schulische Studienberechtigung – Studienvoraussetzungen, Studienverläufe und Studienerfolg. Wiesbaden, S. 25-66.
- Zervakis, P./Mooraj, M. (2014): Der Umgang mit studentischer Heterogenität in Studium und Lehre. In: Zeitschrift für Inklusion, Heft 2: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion>.

AUTOR



Prof. Dr. i.R. Andrä Wolter

Andrä Wolter, Dr., Prof. (i.R.) für Hochschulforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin. Studium der Fächer Geschichte, Erziehungswissenschaft und Soziologie an der

Pädagogischen Hochschule und Universität Oldenburg; dort auch Promotion und Habilitation. 1993-2010 Professor für Organisation und Verwaltung im Bildungswesen an der TU Dresden. 2004-2006 Abteilungsleiter Hochschulforschung bei der HIS GmbH, Hannover. Seit 2010 an der HU Berlin. 2004-2018 Mitglied der Autorengruppe des Nationalen Bildungsberichts. Vertrauensdozent der Hans-Böckler-Stiftung. Mitglied des Beratungskreises IG Metall und ver.di.

[Alle Beiträge ansehen](#)