

Wer will studieren, wer nicht und warum?

Individuelle und kontextuelle Einflussfaktoren beim Übergang ins Studium

Anna Marczuk, Markus Lörz, Marcel Helbig und Stefanie Jähnen

Einleitung

Die Entscheidung für ein Hochschulstudium wirkt sich auf die individuelle Kompetenzentwicklung und die späteren Arbeitsmarktchancen aus. In Deutschland ist die Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker am seltensten von Arbeitslosigkeit betroffen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014), sie erzielen höhere Einkommen (Allmendinger/von den Driesch 2014), weisen eine höhere Lebenszufriedenheit auf (Enste/Ewers 2014) und tragen geringere gesundheitliche Risiken (Geißler/Weber-Menges 2010). Trotz dieser Vorzüge verzichten etwa jede bzw. jeder dritte Studienberechtigte auf die Studienaufnahme (Statistisches Bundesamt 2013). Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich daher mit der Frage, welche Einflussfaktoren beim Übergang von der Schule in die Hochschule zum Tragen kommen und wieso bestimmte Gruppen auf eine Studienaufnahme verzichten.

Mit dem Erwerb der Hochschulreife stehen Studienberechtigte vor verschiedenen Alternativen. Sie müssen sich entscheiden, ob der Bildungsweg im Rahmen eines Hochschulstudiums oder einer Berufsausbildung fortgesetzt werden soll. Fällt die Wahl auf ein Hochschulstudium, so stellt sich ihnen zudem die Frage, an welchem Hochschulort, welches Studienfach und mit welchem Abschlussziel sie studieren wollen. Dementsprechend wird in der empirischen Bil-

dungsforschung der Erwerb eines höheren Bildungsabschlusses oftmals als Ergebnis eines individuellen und sequenziellen Entscheidungsprozesses angesehen, der unter anderem von rationalen Überlegungen geleitet wird (Becker/Hecken 2008). Aus Perspektive der Lebensverlaufsorschung werden die individuellen Entscheidungen jedoch nicht unabhängig vom jeweiligen Kontext getroffen, in welchen die Studienberechtigten eingebettet sind (Elder et al. 2003; Reimer 2013). Erstens werden das Bildungsverhalten bzw. die Bildungsalternativen maßgeblich von den bisherigen Bildungswegen und den dort gemachten Erfahrungen bestimmt (Lörz i.E.). Zweitens beeinflusst das soziale Umfeld über Normen und Vorbilder das Entscheidungsverhalten (Stocké 2013). Drittens ist die Entscheidungssituation auch vor dem jeweiligen Hintergrund des regionalen und zeitlichen Kontextes zu betrachten, da sich die Studien- und Arbeitsmarktbedingungen in Deutschland zwischen den Bundesländern und Regionen unterscheiden und über die Zeit verändern (Helbig et al. 2015).

Im Folgenden werden anhand verschiedener empirischer Studien die Determinanten der Entscheidung für oder gegen ein Studium auf drei Ebenen betrachtet: Erstens wird der Einfluss individueller Merkmale von Studienberechtigten untersucht (Individualebene – *Mikroebene*). Zweitens wird analysiert, wie die Charakteristika der besuchten Schule die Studierbereitschaft beein-

flussen (Schulebene – *Mesoebene*). Drittens wird dargestellt, wie sich regionale Faktoren auf die individuelle Studienentscheidung auswirken und welche Rolle bildungspolitische Maßnahmen wie beispielsweise die Einführung von Studiengebühren oder die BAföG-Reform spielen (regionale und bildungspolitische Rahmenbedingungen – *Macroebene*).

Der Beitrag stellt eine Zusammenfassung aktueller Forschungsergebnisse zur Entscheidung für oder gegen ein Studium in Deutschland dar.¹ Ziel ist es, einen Überblick über die in dieser Entscheidungsphase relevanten Faktoren zu liefern, Verbindungspunkte zwischen den verschiedenen Befunden aufzuzeigen und vor dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen zu besprechen. Abschließend wird ein kurzer Ausblick auf künftige Forschungsfelder gegeben und es werden bildungspolitische Implikationen diskutiert.

Einflussfaktoren auf die Studienentscheidung

Individualebene

Mit dem Erwerb der Hochschulreife stehen viele Studienberechtigte vor einer weitreichenden bildungsbiografischen Weichen-

stellung. Laut Spangenberg und Willich (2013) kommt es in dieser Phase insbesondere auf die Informationen an, die den Studienberechtigten zur Verfügung stehen. Davon hängt ab, ob sie hinreichend einschätzen können, welche Vorzüge sich aus dem einen oder anderen Bildungsweg ergeben, welche Nachteile zu erwarten sind und ob sie die leistungsbezogenen Anforderungen erfüllen. Neben den zur Verfügung stehenden Informationsquellen sind diese Überlegungen auch vom jeweiligen Geschlecht, dem sozialen Hintergrund und dem Migrationshintergrund abhängig (Geißler 2005). Wie Watermann et al. (2014) ausführlich darlegen, besteht gerade im deutschen Bildungssystem ein enger Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und der Wahrscheinlichkeit, ein Studium aufzunehmen. Insbesondere Studienberechtigte aus finanziell schwächeren Elternhäusern (Becker/Hecken 2008; Lörz 2012) oder aus Familien ohne akademischen Hintergrund (Helbig et al. 2015; Quast et al. 2014) entscheiden sich seltener für ein Studium. Dies lässt sich unter anderem darauf zurückführen, dass je nach sozialer Herkunft mit den verschiedenen Bildungswegen auch unterschiedliche Erwartungen verknüpft sind (Allmendinger/Helbig 2008; Erikson/Jonsson 1996). Während Studienberechtigte aus den unteren Sozialgruppen die Kosten eines Studiums höher und die Erfolgsaussichten niedriger einschätzen, versprechen sich Studienberechtigte aus den oberen Sozialgruppen von einem Hochschulstudium höhere Erträge in Form verbesserter Arbeitsmarktaussichten (Lörz et al. 2012).

Ein Teil der herkunftsspezifischen Unterschiede beim Übergang ins Studium ist auf unterschiedliche Schulleistungen zurückzuführen: Kinder aus den unteren Sozialgruppen erzielen in der Schule oftmals

1 Der Beitrag basiert in Teilen auf den wissenschaftlichen Veröffentlichungen von Helbig et al. (2015), Leuze und Lörz (i.E.) sowie Lörz (i.E.). Diese Studien liefern einen Überblick über die verschiedenen direkten und indirekten Bildungswege zwischen Schule und Hochschule. Studienanfängerinnen und -anfänger, die über die Anrechnung beruflicher Kompetenzen ins Hochschulsystem gelangen, stellen bislang eine vergleichsweise kleine Gruppe dar (Willich et al. 2011) und werden in dieser Arbeit nicht separat besprochen (für einen Überblick vgl. Freitag 2009).

schlechtere Zensuren als ihre privilegierten Mitschülerinnen und Mitschüler (Quast et al. 2014) und finden in ihrem Elternhaus aufgrund der geringeren Vertrautheit mit Bildungsinstitutionen und Bildungsprozessen nur begrenzte Unterstützungsmöglichkeiten (Vester 2006; Grundmann et al. 2010).

Darüber hinaus lässt sich sowohl ein psychologischer als auch ein institutioneller Effekt der bisherigen schulischen Leistungen vermuten. Zum einen rechnen sich Schülerinnen und Schüler mit schlechteren Schulabschlussnoten eine geringere Erfolgswahrscheinlichkeit für ein Studium aus. Zum anderen erschweren Zugangsbeschränkungen in einzelnen Studiengängen die Studienaufnahme gerade für Studienberechtigte mit schlechteren Noten (Lörz 2012).

Während sich die herkunftsspezifischen Unterschiede sowohl am Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Bildungsgänge als auch beim Übergang ins Hochschulstudium zeigen (Lörz/Schindler 2011), nehmen Studienberechtigte mit Migrationshintergrund sogar etwas häufiger ein Hochschulstudium auf (Kristen 2014). Jedoch muss man an dieser Stelle berücksichtigen, dass es die meisten Migrantenkinder erst gar nicht auf Schulen schaffen, auf denen die Hochschulzugangsberechtigung erworben wird (Gresch 2012; Söhn 2011). Es handelt sich demnach bei den Studienberechtigten mit Migrationshintergrund um eine stark vorselektierte Gruppe, die an der Schwelle ins Hochschulstudium deutlich höhere Bildungsaspirationen aufweist (Kristen 2014). Als Ursachen für die höheren Bildungsaspirationen von Migrantinnen und Migranten werden in der Literatur deren Aufstiegsoptimismus, Diskriminierungserwartungen und eine geringere Vertrautheit

mit dem Berufsausbildungssystem diskutiert (Stanat/Edele 2011; Teney et al. 2013).

Obgleich mittlerweile mehr Frauen als Männer eine Studienberechtigung erwerben (Helbig 2012), nehmen Frauen weitaus seltener ein Studium auf. Diese unterschiedliche Studierbereitschaft von Männern und Frauen wird in der Forschung oftmals auf unterschiedliche Berufs- und Lebensziele zurückgeführt (Charles/Bradley 2002; Hannover 1991). Für Deutschland besteht diesbezüglich jedoch weiterer Forschungsbedarf (Helbig et al. 2015). Nach Lörz und Schindler (2011) sind es in Deutschland insbesondere die unterschiedlichen subjektiven Erfolgsaussichten und die später zu erwartenden Arbeitsmarktaussichten, die zu Geschlechterunterschieden beim Übergang ins Studium führen.

Dass Frauen in Deutschland seltener studieren, könnte aber auch damit zusammenhängen, welche Ausbildungsgänge für welche Berufsziele angeboten werden. Ausbildung oder Studium sind oftmals lediglich Mittel zum Zweck, um später einen bestimmten Beruf ausüben zu können. In Deutschland wird auf einige Berufe vorwiegend in der schulischen oder beruflichen Ausbildung vorbereitet. Dies gilt zum Beispiel für die von Frauen überdurchschnittlich häufig präferierten Erziehungsberufe, medizinische Gesundheitsberufe und Berufe in der Altenpflege. In anderen Ländern findet die Ausbildung für diese Berufszweige oftmals im Hochschulsystem statt. Es liegt daher die Vermutung nahe, dass Frauen häufiger ein Hochschulstudium aufnehmen würden, wenn man diese Berufe in Deutschland ebenfalls an den Hochschulen anböte.

Neben der grundsätzlichen Entscheidung, ob ein Studium aufgenommen wird, stehen die Studienberechtigten zum Ende ihrer Schulzeit auch vor der Frage, was und

wo sie studieren wollen. Hiermit sind insbesondere die Studienfach- und die Hochschulwahl gemeint, welche erneut in engem Zusammenhang mit dem Geschlecht, aber auch der sozialen Herkunft stehen.

Geschlechterunterschiede bei der Studienfachwahl bestehen unverändert, seit Statistiken dazu existieren. Während sich Männer weitaus häufiger für ein ingenieur- oder naturwissenschaftliches Studienfach entscheiden, wählen Frauen öfter sozialwissenschaftliche Studiengänge oder ein Lehramtsstudium (Heine et al. 2006). Als Erklärung dafür werden häufig die unterschiedliche Schwerpunktsetzung in der Schule und die daraus resultierenden Leistungsprofile angeführt (Legewie/DiPrete 2014; Mann/DiPrete 2013; Morgan et al. 2013). Dies erklärt auch die geschlechtstypische Studienfachwahl innerhalb der technischen Studienrichtungen: Frauen, die ein eher technisch-mathematisches Interessen- und Leistungsprofil aufweisen, entscheiden sich innerhalb des MINT-Bereichs (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) häufiger für ein naturwissenschaftliches Studium (bspw. Biologie, Chemie, Geowissenschaften), während Männer oftmals ein ingenieurwissenschaftliches Studium bevorzugen (Heine et al. 2006).

Auch die soziale Herkunft hat einen Einfluss auf die Studienfachwahl. Dies zeigt sich insbesondere bei der Wahl prestigeträchtiger Studienrichtungen. So entscheiden sich Studienberechtigte aus den oberen Sozialgruppen weitaus häufiger für ein Medizin- oder Jurastudium, während die unteren Sozialgruppen technische Studienrichtungen bevorzugen (Becker et al. 2010). Eine Erklärung hierfür sehen Becker et al. (2010) in dem Bedürfnis nach intergenerationaler Statusreproduktion: So wollen Studierende aus den oberen Sozialgruppen ein prestige-

trächtiges Studienfach aufnehmen, um den sozialen Status ihrer Eltern zu halten. Wie sich jedoch aus weitergehenden Analysen ergibt, ist es vielmehr das konkrete Berufsfeld als der Berufsstatus der Eltern, welches die Studienfachwahl der Kinder bestimmt. Kinder bilden oftmals ein Interessen- und Leistungsprofil aus, welches den Berufen der Eltern ähnelt und zu einer dementsprechenden Bildungsentscheidung führt (Lörz 2012; van de Werfhorst et al. 2003). Die Studienfach- und Hochschulwahl wird allerdings nicht nur vor dem Hintergrund von Interessen- und Leistungsprofilen getroffen, sondern ist häufig auch von den Zulassungsbedingungen am jeweiligen Studienort abhängig. Medizin und Jura können beispielsweise nur an Universitäten studiert werden und erfordern oftmals aufgrund von Kapazitätsgrenzen ein überdurchschnittlich gutes Abschlusszeugnis. Ein Teil der herkunftsspezifischen Unterschiede in der Studienfach- und Hochschulwahl hängt demnach auch damit zusammen, dass Studienberechtigte aus unteren Sozialgruppen weitaus häufiger ein Fachhochschulstudium aufnehmen, während solche aus Akademikerfamilien eher an Universitäten studieren (Müller/Pollak 2004; Lörz 2013). Diese zwischen den Sozialgruppen divergierende Wahl von Hochschultypen resultiert teilweise aus den vorangegangenen Bildungswegen und der damit erworbenen Art der Hochschulzugangsberechtigung, dem vor Ort verfügbaren Studienangebot (siehe Abschnitt „Regionale und bildungspolitische Rahmenbedingungen“) und den durchschnittlich schlechteren Abschlussnoten von Kindern aus sozial benachteiligten Sozialgruppen (Helbig et al. 2015: 33f.). Insbesondere die zulassungsbeschränkten und prestigeträchtigen Studienrichtungen erfordern von Studienberechtigten eine höhere Mobilitätsbe-

reitschaft, die sowohl aus sozialen als auch aus finanziellen Gründen bei den unteren Sozialgruppen oftmals nicht gegeben ist (Lörz 2008; Spiess/Wrohlich 2010).

Schulebene

Wie bereits aus dem vorangegangenen Abschnitt deutlich wurde, sind es sehr verschiedene Faktoren, die beim Übergang von der Schule in die Hochschule zum Tragen kommen und zu unterschiedlichen Bildungsentscheidungen führen. Diese individuellen Bildungsentscheidungen werden jedoch nicht unabhängig vom jeweiligen Kontext getroffen, indem die Studienberechtigten leben (Becker/Schulze 2013). Im Folgenden werden wir den Einfluss vorgelagerter Bildungswege sowie die Einflüsse des näheren Umfeldes diskutieren.

Den wohl stärksten Effekt auf die Studienentscheidung haben die bisherigen Bildungswege und das auf diesen Wegen erworbene Hochschulzugangszertifikat. Studienberechtigte mit allgemeiner Hochschulreife weisen die höchste Studierneigung auf, die niedrigste Studienbereitschaft haben dagegen Studienberechtigte mit fachgebundener Fachhochschulreife (Helbig et al. 2015; Quast et al. 2014). Die Art der Studienberechtigung hängt eng mit der Art der besuchten Schule zusammen. Während an allgemeinbildenden Gymnasien der Großteil der Schülerinnen und Schüler die Schule mit einer allgemeinen Hochschulreife abschließt, erwerben die Studienberechtigten an beruflichen Schulen oftmals die Fachhochschulreife, welche lediglich eine Studienaufnahme an Fachhochschulen ermöglicht. Ein differenzierter Blick auf die verschiedenen Formen der berufsbildenden Schulen zeigt darüber hinaus, dass Studienberechtigte von Fachgymnasien und Berufsoberschulen eher ein Studium beginnen als

die Studienberechtigten von Fachoberschulen. Am niedrigsten ist die Studierbereitschaft an Berufsfachschulen, Fachschulen und Fachakademien (Heine et al. 2010). Zum einen hängt dies mit der sozialen und leistungsbezogenen Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler verschiedener Schulformen zusammen. Insbesondere Kinder aus den unteren Sozialgruppen gelangen häufiger über die beruflichen Bildungswege zu einer Studienberechtigung (Schindler 2014). Zum anderen ist dies aber auch auf den stärker berufsbezogenen Charakter und die eingeschränkten Studienmöglichkeiten im Anschluss an die berufsbildenden Schulen zurückzuführen. So erhält ein Teil der Studienberechtigten über den beruflichen Bildungsweg nicht nur die Fachhochschulreife, sondern zugleich einen Berufsausbildungsabschluss.

Helbig et al. (2015) konnten zudem zeigen, dass die individuelle Studierneigung auch von der Studienabsicht der Mitschülerinnen und Mitschüler innerhalb der Sekundarstufe beeinflusst wird. Studienberechtigte, die sich kurz vor Ende der Oberstufe noch nicht sicher sind, ob sie studieren möchten, entscheiden sich umso häufiger doch noch für ein Studium, je mehr ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler ein Studium planen. Und umgekehrt lässt man sich umso eher von seinen Studienwünschen abhalten, je mehr Mitschülerinnen und Mitschüler kein Studium aufnehmen wollen. Dieser Zusammenhang lässt sich mit dem Ansatz der kollektiven Sozialisation erklären, nach dem Jugendlichen in ihrem sozialen Umfeld ein bestimmtes Handeln durch eine hinreichend einflussreiche soziale Gruppe vorgelebt wird (Galster et al. 2000). Da sich zum Beispiel auf den Gymnasien ohnehin mehr Schülerinnen und Schüler befinden, die studieren wollen, entscheiden

sich dort verstärkt auch solche Schülerinnen und Schüler für ein Studium, die eigentlich nicht vorhatten zu studieren. Umgekehrt werden auf den beruflichen Schulen Schülerinnen und Schüler, die eigentlich studieren wollen, vom Studium abgehalten, weil die Mehrzahl ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler kein Studium plant.

Weitere Einflüsse auf das Studienverhalten können vom näheren Familien-, Verwandtschafts- und Freundesumfeld sowie den Lehrkräften ausgehen. Jedoch ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass der Rolle der Lehrkräfte bei der Entscheidung für oder gegen ein Studium in der deutschen Forschung bislang vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit zukam. In welcher Weise sie die Studienwünsche ihrer Schülerinnen und Schüler beeinflussen, ist bislang kaum untersucht worden.

Regionale und bildungspolitische Rahmenbedingungen

Die Entscheidung für oder gegen ein Studium wird neben Merkmalen der besuchten Schule durch weitere Rahmenbedingungen beeinflusst. Hierzu gehören neben regionalen wirtschaftsstrukturellen Bedingungen auch infrastrukturelle Angebote (räumliche Abdeckung mit Hochschulen) und bildungspolitische Gegebenheiten.

Helbig et al. (2015) konnten im Hinblick auf wirtschaftsstrukturelle Bedingungen zeigen, dass sich Studienberechtigte in Regionen mit einer hohen Arbeitslosenquote seltener für ein Studium entscheiden. Dies kann auf spezifische Wertvorstellungen zurückgeführt werden: Mit steigender Arbeitslosenquote vertreten Studienberechtigte zunehmend materialistische Wertvorstellungen, welche die Studierneigung negativ beeinflussen (Heine/Lörz 2007). Nach Inglehart (1989) bilden sich in Gebieten mit ei-

ner schwierigen ökonomischen Situation andere Wertvorstellungen heraus als in solchen mit einer günstigen. Er postuliert in Anknüpfung an die Maslow'sche Bedürfnispyramide (Maslow 1943), dass zunächst grundlegende materielle Bedürfnisse gewährleistet sein müssen, bevor Menschen nach Werten wie Selbstverwirklichung streben. In Regionen mit hoher Arbeitslosigkeit sollte also das Bedürfnis nach materieller Sicherheit im Vordergrund stehen. Dementsprechend wird dort häufiger eine Ausbildung aufgenommen, weil sie dem Bedürfnis nach Sicherheit mehr entspricht als ein eher theoretisch orientiertes und oftmals abstrakt erscheinendes Hochschulstudium. Des Weiteren zeigt sich in den alten Bundesländern, dass in Regionen mit einer hohen Wirtschaftskraft eher ein Studium aufgenommen wird (Helbig et al. 2015). Auch dieser Befund passt zu Ingleharts (1989) These, wonach Menschen unter Bedingungen wirtschaftlicher Sicherheit zunehmend nach Selbstverwirklichung streben.

In Deutschland unterscheiden sich die einzelnen Regionen und Bundesländer nicht nur wirtschaftsstrukturell, sondern auch hinsichtlich der räumlichen Verteilung von Hochschulen. Während Studienberechtigte aus Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt oftmals weit entfernt von der nächsten Hochschule wohnen, ist die räumliche Hochschulabdeckung in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg deutlich günstiger (Helbig et al. 2015). Dieses unterschiedliche Hochschulangebot beeinflusst auch die Entscheidung für oder gegen ein Studium. So nehmen Studienberechtigte umso seltener ein Studium auf, je weiter sie von der nächsten Hochschule entfernt leben. Insbesondere Studienberechtigte aus den unteren Sozialgruppen sind weniger mobil und studieren häufiger in unmittelba-

rer Nähe zum Heimatort (Lörz 2008). Dies wird vor allem auf monetäre und emotionale Kosten zurückgeführt, die bei einem Umzug entstehen (Spiess/Wrohlich 2010; Helbig et al. 2015). Allerdings scheinen dabei auch Informationen eine wichtige Rolle zu spielen, denn bereits ab einer Distanz von 10 bis 20 km ist die Studierneigung in Westdeutschland niedriger als im Bereich von 0 bis 10 km (Helbig et al. 2015). Bei einer Entfernung von 10 bis 20 km sollten die monetären und emotionalen Kosten gering oder gar nicht vorhanden sein, weil die Möglichkeit des Pendelns gegeben ist. Vielmehr könnte diese Distanz für Hochschulen bereits zu groß sein, um Informationsveranstaltungen an Schulen anzubieten, und für Schülerinnen und Schüler der Oberstufe zu groß, um solche Veranstaltungen an Hochschulen zu besuchen.

Auch bildungspolitische Regelungen, die sich teilweise zwischen den Bundesländern unterscheiden, können die Studienaufnahme beeinflussen. Hier ist zuallererst die Einführung von Studiengebühren in einigen Bundesländern zu nennen, von der man erwartete, dass sie insgesamt zu einem Rückgang der Studierendenquote führen und dabei vor allem Studienberechtigte aus unteren Sozialgruppen vom Studium abhalten würde. Diese Frage wurde mittlerweile in verschiedenen wissenschaftlichen Studien untersucht (für einen Überblick s. Helbig et al. 2015). Ob sich Studiengebühren negativ auf die Studierendenquoten und insbesondere die der unteren Sozialgruppen auswirken haben, ist bislang allerdings noch nicht eindeutig geklärt. In einem Teil der Studien findet sich der erwartete Effekt, in anderen hingegen nicht.

Eine weitere wichtige bildungspolitische Neuerung der letzten Jahre war die Bologna-Reform mit der Einführung der kürze-

ren Bachelorstudiengänge. Durch die reduzierte Ausbildungsdauer konnte man beim Zugang zum Studium vor allem eine stärkere Studierbereitschaft der bildungsfernen Gruppen erwarten, die sich jedoch empirisch nicht nachweisen lässt (Kretschmann 2008). Vielmehr wird die soziale Ungleichheit durch die Aufteilung in Bachelor- und Masterabschlüsse verstärkt, weil Studierende aus bildungsfernen Elternhäusern aufgrund der zusätzlichen Selektionshürde im Hochschulsystem häufiger auf ein Masterstudium verzichten (Auspurg/Hinz 2011; Lörz et al. 2015).

Diskussion und Ausblick

In der empirischen Bildungsforschung wird die Aufnahme eines Studiums oftmals als das Ergebnis eines individuellen Entscheidungsprozesses angesehen. Aus den vorliegenden Studien wird jedoch ersichtlich, dass darüber hinaus auch kontextuelle Rahmenbedingungen wie die besuchte Schule, das soziale Umfeld, die regionale Wirtschaftsstruktur und bildungspolitische Gegebenheiten maßgeblich die Studienentscheidung beeinflussen. Das bedeutet: Will man die Entscheidung für ein Studium positiv beeinflussen, so darf man nicht nur die individuellen Beweggründe im Blick haben, sondern muss auch die strukturellen Gegebenheiten in die Überlegungen miteinbeziehen. So zieht eine bestimmte Schulform nicht nur bestimmte gesellschaftliche Gruppen an, sondern stellt auch ein bestimmtes Sozialisations- und Lernumfeld dar, in dem Bildungsentscheidungen sowohl durch das vermittelte Wissen als auch durch die Mitschülerinnen und Mitschüler geprägt werden.

Demnach greift der ausschließliche Blick auf die hohen Kosten eines Studiums zu

kurz. Zwar wird aus verschiedenen Studien ersichtlich, dass ein Großteil der herkunftsspezifischen Unterschiede auf eine höhere Kostensensibilität der unteren Sozialgruppen zurückzuführen ist. Jedoch stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob Jugendliche die Kosten eines Studiums überhaupt rational einschätzen können. Ihnen fehlen nämlich oftmals Informationen über ein Hochschulstudium. Da sie einen BAföG-Bescheid erst erhalten, nachdem sie bereits ein Studium aufgenommen haben, erhalten sie viel zu spät eine genaue Information über die Kosten. Die Studienbereitschaft dieser Jugendlichen ließe sich demnach nicht allein über eine BAföG-Erhöhung steigern, sondern auch über Informationen, die die Studienentscheidung überhaupt erst zu einer informierten und damit rationalen Wahl machen. Dass dabei auch neue Wege beschritten werden können, zeigt beispielsweise das Talentscout-Programm des nordrhein-westfälischen Wissenschaftsministeriums. Hier werden in sechs Hochschulen im Ruhrgebiet sogenannte „Talentscouts“ eingesetzt, die gezielt an Schulen im Umfeld jene Schülerinnen und Schüler aus benachteiligten sozialen Gruppen unterstützen und beraten sollen, für die ein Studium trotz vorhandener Begabung nicht infrage kommt.

Des Weiteren müsste man für eine nachhaltige Erhöhung des Studierendenanteils und einen Abbau der beschriebenen sozialen Ungleichheiten deutlich früher in der Bildungskarriere ansetzen. Durch die vorgelagerten Bildungsübergänge im Sekundarbereich erreichen nur wenige Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien ein Hochschulzugangszertifikat. Jene, die es schaffen, besuchen zudem häufig Schulen, an denen nur wenige Schülerinnen und Schüler ein Studium aufnehmen wollen. Ob die Übergangsquoten aus beruflichen Schu-

len ins Studium so niedrig sind, weil hier wenige „Vorbilder“ zu finden sind, die ebenfalls studieren wollen, oder ob diese Schulen weniger gut auf das Studium vorbereiten als die allgemeinbildenden Gymnasien, ist bislang eine weitgehend unerforschte Frage. Bei der Studienvorbereitung durch die Schulen sehen wir nicht nur eine vielversprechende Möglichkeit, Studienberechtigte für ein Studium zu gewinnen, sondern auch erheblichen Forschungsbedarf, da etwa die Rolle der Lehrkräfte und der Schulen bislang vergleichsweise selten systematisch untersucht wurde.

Auch wenn es gelingen sollte, mehr Studienberechtigte aus sozial benachteiligten Gruppen für ein Studium zu begeistern, kam es in den letzten Jahren zu einigen Veränderungen im deutschen Hochschulsystem, die derartige Erfolge infrage stellen. Während es in Deutschland vor der Exzellenzinitiative für den späteren Arbeitsmarkterfolg vermutlich relativ unwichtig war, an welcher Hochschule man studierte (Leuze 2010), könnte sich das mittlerweile geändert haben. So ging die Exzellenzinitiative bei den Gewinner-Universitäten nicht nur mit einem steigenden Mittelaufkommen einher, das sicherlich auch die Lehr- und Lernbedingungen an den geförderten Standorten verbessert hat. Gleichzeitig wurde an potenzielle Arbeitgeber ein Signal gesendet, dass die Absolventinnen und Absolventen der geförderten Universitäten auch über ein höheres Leistungspotenzial verfügen. Durch die Exzellenzinitiative sowie das Aufkommen von Hochschulrankings ist es folglich zu einer vertikalen Differenzierung der Hochschullandschaft gekommen (Wissenschaftsrat 2010), die sich sowohl auf das Studienverhalten der angehenden Studierenden als auch auf die späteren Arbeitsmarktchancen der jeweiligen Hochschulabsolventin-

nen und -absolventen auswirken kann. Ferner ist anzunehmen, dass im Zuge der Bildungsexpansion weitere Studienmerkmale wie Auslandsaufenthalte, Stipendien oder Praktika beim Übergang in den Arbeitsmarkt an Bedeutung gewonnen haben. Zu diesen neuen Distinktionsmerkmalen haben Studierende aus unteren Sozialgruppen jedoch schlechtere Zugangschancen. Vor dem Hintergrund dieser veränderten Rahmenbedingungen und der weiterhin bestehenden sozialen Ungleichheiten besteht demnach sowohl im Hochschulsystem als auch mit Blick auf den späteren Arbeitsmarkteintritt erheblicher Forschungsbedarf.

Auch die Bologna-Reform hat zu einer verschärften Hierarchisierung des Hochschulsystems geführt. Die Hoffnungen, dass mit Einführung der Bachelorstudiengänge die Studienanfängerzahlen aus sozial benachteiligten Schichten steigen würden, haben sich bislang nicht erfüllt. Stattdessen wurde mit der Unterscheidung zwischen Bachelor- und Masterabschlüssen eine weitere Übergangsschwelle etabliert, an der sich erneut soziale Unterschiede manifestieren (Lörz et al. 2015).

Neben dem Erwerb von Wissen kommt dem Bildungssystem aus konflikttheoretischer Sicht die Aufgabe zu, soziale Unterschiede zu reproduzieren. Etwas überspitzt könnte man demnach wie Bourdieu et al. (1981) zu der Vermutung gelangen: Was bis ins 19. Jahrhundert durch das Ständesystem geschah, passiert heute über das Bildungssystem, nur mit einem meritokratischen Anstrich. Selbst kleine Erfolge der letzten Jahrzehnte im Hinblick auf die soziale Durchlässigkeit des Bildungssystems werden durch neue Entwicklungen teilweise konterkariert. Zwar ist es in den letzten Jahrzehnten zu einem Rückgang der sozialen Ungleichheit beim Zugang zur Hoch-

schulzugangsberechtigung gekommen. Allerdings ist gleichzeitig eine Verschiebung der Reproduktionsmechanismen hin zum Hochschulbereich zu erkennen (Lörz/Schindler 2011). Inwieweit es also durch bildungspolitische Reformen gelingt, soziale Ungleichheiten abzubauen, oder ob sie vielmehr zu einer Verstärkung führen, ist eine Fragestellung, mit der sich Hochschulforschung und Bildungspolitik über kurz oder lang auseinandersetzen müssen.

Literatur

- Allmendinger, J./Helbig, M. 2008: Zur Notwendigkeit von Bildungsreformen. In: WSI-Mitteilungen, Jg. 61, H. 7, 394–399.
- Allmendinger, J./von den Driesch, E. 2014: Social Inequalities in Europe: Facing the challenge, WZB Discussion Paper P 2014-005. Berlin.
- Auspurg, K./Hinz, T. 2011: Master für Alle? Der Einfluss sozialer Herkunft auf den Studienverlauf und das Übertrittsverhalten von Bachelorstudierenden. In: Soziale Welt, Jg. 62, H. 1, 75–99.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: Bildung in Deutschland 2014. Bielefeld.
- Becker, R./Hecken, A.E. 2008: Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 60, H. 1, 7–33.
- Becker, R./Schulze, A. (Hrsg.) 2013: Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen. Wiesbaden.
- Becker, R./Haunberger, S./Schubert, F. 2010: Studienfachwahl als Spezialfall der Ausbildungsentscheidung und Berufswahl. In: Zeitschrift für ArbeitsmarktForschung, Jg. 42, H. 4, 292–310.
- Bourdieu, P./Boltanski, L./de Saint Martin, M. 1981: Kapital und Bildungskapital. Reproduktionsstrategien im sozialen Wandel. In: Bourdieu, P./Boltanski, L./de Saint Martin, M./Maldidier, P.: Titel und Stelle. Frankfurt a.M., 23–87.
- Charles, M./Bradley, K. 2002: Equal but Separate? A Cross-National Study of Sex Segregation in Higher Education. In: American Sociological Review, Vol. 67, No. 4, 573–599.
- Elder, G.H./Johnson, M.K./Crosnoe, R. 2003: The Emergence and Development of Life Course Theory. In: Mortimer, J.T./Shanahan, M.J. (Hrsg.): Handbook of the Life Course. New York, 3–19.

- Enste, D./Ewers, M. 2014: Lebenszufriedenheit in Deutschland: Entwicklung und Einflussfaktoren. In: *IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung*, Jg. 41, H. 2, 1–18.
- Erikson, R./Jonsson, J.O. (Hrsg.) 1996: *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder.
- Freitag, W. 2009: Europäische Bildungspolitik und Anrechnung auf Hochschulstudiengänge. In: Freitag, W. (Hrsg.): *Neue Bildungswege in die Hochschule*. Bielefeld, 12–39.
- Galster, G.C./Querica, R.G./Cortes, A. 2000: Identifying neighborhood thresholds: An empirical exploration. In: *Housing Policy Debate*, Vol. 11, No. 3, 701–732.
- Geißler, R. 2005: Die Metamorphose der Arbeiter-tochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger, P.A./Kahlert, H. (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten*. Weinheim/München, 71–100.
- Geißler, R./Weber-Menges, S. 2010: Bildungsungleichheit – Eine deutsche Altlast. Die bildungssoziologische Perspektive. In: Barz, H. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsfinanzierung*. Wiesbaden, 155–165.
- Gresch, C. 2012: Der Übergang in die Sekundarstufe I. Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund. Wiesbaden.
- Grundmann, M./Bittlingmayer, U.H./Dravenau, D./Groh-Samberg, O. 2010: Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg*. Wiesbaden, 51–78.
- Hannover, B. 1991: Zur Unterrepräsentanz von Mädchen in Naturwissenschaften und Technik: Psychologische Prädiktoren der Fach- und Berufswahl. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, Jg. 5, H. 3, 169–186.
- Heine, C./Lörz, M. 2007: Studierbereitschaft in Brandenburg. Eine empirische Analyse ihrer Einflussfaktoren. *HIS:Forum Hochschule* 5/2007. Hannover.
- Heine, C./Quast, H./Beuße, M. 2010: Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Übergang in Studium, Beruf und Ausbildung. *HIS:Forum Hochschule* 3/2010. Hannover.
- Heine, C./Egeln, J./Kerst, C./Müller, E./Park, S.-M. 2006: Ingenieur- und Naturwissenschaften: Traumfach oder Albtraum? Baden-Baden.
- Helbig, M. 2012: Sind Mädchen besser? Der Wandel geschlechtsspezifischen Bildungserfolgs in Deutschland. Frankfurt a.M./New York.
- Helbig, M./Jähnen, S./Marczuk, A. 2015: Bundesländerunterschiede bei der Studienaufnahme. *WZB Discussion Paper P 2015-001*. Berlin.
- Inglehart, R. 1989: *Kultureller Umbruch. Wertwandel in der westlichen Welt*. Frankfurt a.M./New York.
- Kretschmann, C. 2008: Studienstrukturreform an deutschen Hochschulen: Soziale Herkunft und Bildungsentscheidungen. *SOFI Working Paper 2008-3*. Göttingen.
- Kristen, C. 2014. Migrationsspezifische Ungleichheiten im deutschen Hochschulbereich. In: *Journal for Educational Research Online*, Vol. 6, No. 2, 113–134.
- Legewie, J./DiPrete, T.A. 2014: Pathways to Science and Engineering Bachelor's Degrees for Men and Women. *Sociological Science*, Vol. 1, No. 1, 41–48.
- Leuze, K. 2010: Smooth Path or Long and Winding Road? How Institutions Shape the Transition from Higher Education to Work. Opladen/Farmington Hills, MI.
- Leuze, K./Lörz, M. i.E.: Bildungsverläufe im Hochschulbereich. In: Köller, O./Hasselhorn, M./Hesse, F./Maaz, K./Schrader, J./Solga, H./Spieß, C.K./Zimmer, K. (Hrsg.): *Bildungspotenziale in der Bundesrepublik Deutschland*.
- Lörz, M. 2008: Räumliche Mobilität beim Übergang ins Studium und im Studienverlauf: Herkunftsspezifische Unterschiede in der Wahl und Nachhaltigkeit des Studienortes. In: *Bildung und Erziehung*, Jg. 61, H. 4, 413–436.
- Lörz, M. 2012: Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Übergang ins Studium: Prozesse der Status- und Kulturreproduktion. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*; Sonderheft 52. Wiesbaden, 302–324.
- Lörz, M. 2013: Differenzierung des Bildungssystems und soziale Ungleichheit: Haben sich mit dem Ausbau der beruflichen Bildungswege die Ungleichheitsmechanismen verändert? In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 42, H. 2, 118–137.
- Lörz, M. i.E.: Soziale Ungleichheiten beim Übergang ins Studium und im Studienverlauf. In: Baader, M./Freytag, T. (Hrsg.): *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*. Wiesbaden.
- Lörz, M./Schindler, S. 2011: Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit: Zunahme, Abnahme oder Persistenz ungleicher Chancenverhältnisse – eine Frage der Perspektive? In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 40, H. 6, 458–477.

- Lörz, M./Quast, H./Roloff, J. 2015: Konsequenzen der Bologna-Reform: Warum bestehen auch am Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium soziale Ungleichheiten? In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 44, H. 2, 137–155.
- Lörz, M./Quast, H./Woisch, A. 2012: Erwartungen, Entscheidungen und Bildungswege, HIS:Forum Hochschule 5/2012. Hannover.
- Mann, A./DiPrete, T.A. 2013: Trends in gender segregation in the choice of science and engineering majors. In: Social Science Research, Vol. 42, No. 6, 1519–1541.
- Maslow, A.H. 1943: A theory of human motivation. In: Psychological Review, Vol. 50, No. 4, 370–396.
- Morgan, S.L./Gelbgiser, D./Weeden, K.A. 2013: Feeding the pipeline: Gender, occupational plans, and college major selection. In: Social Science Research, Vol. 42, No. 4, 989–1005.
- Müller, W./Pollak, R. 2004: Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Wiesbaden, 311–352.
- Quast, H./Scheller, P./Lörz, M. 2014: Bildungsentscheidungen im nachschulischen Verlauf, Forum Hochschule 9/2014. Hannover.
- Reimer, D. 2013: Kontexteffekte und soziale Ungleichheit beim Übergang von der Schule zur Hochschule. In: Becker, R./Schulze, A. (Hrsg.): Bildungskontexte. Wiesbaden, 405–429.
- Schindler, S. 2014: Wege zur Studienberechtigung – Wege ins Studium? Eine Analyse sozialer Inklusions- und Ablenkungsprozesse. Wiesbaden.
- Söhn, J. 2011: Ungleiche Rechte, ungleiche Chancen. Bildungserfolg von Migrantenkindern hängt auch vom Rechtsstatus ab, WZBrief Bildung 14. Berlin.
- Spangenberg, H./Willich, J. 2013: Zum Einfluss des Entscheidungs- und Informationsverhaltens auf die Studienaufnahme. In: Asdonk, J./Kuhnen, S.U./Bornkessel, P. (Hrsg.): Von der Schule zur Hochschule. Münster [u. a.], 167–178.
- Spiess, C.K./Wrohlich, K. 2010: Does distance determine who attends a university in Germany? In: Economics of Education Review, Vol. 29, No. 3, 470–479.
- Stanat, P./Edele, A. 2011: Migration und soziale Ungleichheit. In: Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Wiesbaden, 181–192.
- Statistisches Bundesamt 2013: Fachserie 11 Reihe 4.3.1. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980–2012. Wiesbaden.
- Stocké, V. 2013: Bildungsaspirationen, soziale Netzwerke und Rationalität. In: Becker, R./Schulze, A. (Hrsg.): Bildungskontexte. Wiesbaden, 269–298.
- Teney, C./Devleeshouwer, P./Hanquinet, L. 2013: Gymnasium – und was dann? Junge Migranten zwischen Selbstbehauptung und Familienzielen, WZBrief Bildung 25. Berlin.
- van de Werfhorst, H.G./Sullivan, A./Cheung, S.Y. 2003: Social Class, Ability and Choice of Subject in Secondary and Tertiary Education in Britain. In: British Educational Research Journal, Vol. 29, No. 1, 41–62.
- Vester, M. 2006: Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. In: Georg, W. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Konstanz, 13–54.
- Watermann, R./Daniel, A./Maaz, K. 2014: Primäre und sekundäre Disparitäten des Hochschulzugangs: Erklärungsmodelle, Datengrundlagen und Entwicklungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft; Sonderheft 24. Wiesbaden, 233–261.
- Willich, J./Buck, D./Heine, C./Sommer, D. 2011: Studienanfänger im Wintersemester 2009/10. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situationen bei Studienbeginn, HIS:Forum Hochschule 6/2011. Hannover.
- Wissenschaftsrat 2010: Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen. Lübeck.

Anna Marczuk
 arbeitet als Bildungs- und Arbeitsmarktforscherin an der Leibniz Universität Hannover.
 E-Mail: a.marczuk@ish.uni-hannover.de

Dr. Markus Lörz
 arbeitet als Bildungsforscher an der Leibniz Universität Hannover.
 E-Mail: m.loerz@ish.uni-hannover.de

Dr. Marcel Helbig
 arbeitet als Bildungsforscher am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
 E-Mail: marcel.helbig@wzb.eu

Stefanie Jähnen
 arbeitet als Bildungsforscherin am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
 E-Mail: stefanie.jaehnen@wzb.eu