

# **Einflussfaktoren der Studienentscheidung**

## **- Eine empirische Studie von CHE und EINSTIEG -**

Cort-Denis Hachmeister  
Maria E. Harde  
Markus F. Langer



### **Zusammenfassung**

Gegenstand der vorliegenden Studie ist das Studieninformations- und Studienwahlverhalten von Schülerinnen und Schülern. Mittels einer schriftlichen und einer Online-Befragung wurden Daten von knapp 3.600 Schülerinnen und Schülern der Abschlussklasse zum Ablauf der Studienwahl und ihre Wünsche hinsichtlich der Hochschul- und Studienfachwahl, zur Nutzung verschiedener Informationsquellen, zum Informationsstand sowie zu schulischen Leistungen erhoben. Zusätzlich zu deskriptiven Auswertungen wurden für die Hochschul-, Fach- und Ortswahlgründe zunächst sieben Dimensionen identifiziert. Auf dieser Grundlage wurde eine Typologie von Studienentscheidern entwickelt. Die Ergebnisse zeigen zum einen, dass der Prozess der Studieninformation und -entscheidung von Fall zu Fall sehr unterschiedlich verlaufen kann, zum anderen, dass auch die Beweggründe für die letztendliche Entscheidung sehr heterogen sind. Gleichwohl lassen sich gewisse Gemeinsamkeiten und „Stellschrauben“ ermitteln, die sowohl für die Studienberatung als auch für das Hochschulmarketing nutzbar gemacht werden können.

In dieser Untersuchung von Heine et al. wurden Gründe für einen möglichen Studienverzicht erfasst. Hierbei scheinen es weniger die schlechten Bedingungen an Hochschulen zu sein, die die Schüler/innen von einem Studium abhalten, als vielmehr die Attraktivität von Alternativen. (Die hier angegebenen Prozentpunkte bilden immer den Anteil an den Personen ab, die angegeben haben, auf ein Studium verzichten zu wollen.)

- Der am häufigsten angegebene Grund, der gegen die Aufnahme eines Studiums spricht, ist der Wunsch „möglichst bald eigenes Geld zu verdienen“. Dies geben 62 % der Personen, die auf ein Studium verzichten, an.
- Ein weiterer Grund sind alternative Ausbildungsgänge, die „durch die praktische Tätigkeit“ für 47 % der Personen, die nicht studieren möchten, besonders attraktiv sind. 29 % dieser Personen, die kein Studium anstreben, geben an, dass sie schon ein „festes Berufsziel haben, das sie ohne Studium erreichen können“. Daneben gibt es aber auch Studienberechtigte, die angeben, dass sie „nie studieren wollten“ (16 %).
- Ein Grund, der nicht in attraktiven Alternativen liegt, sondern tatsächlich für 32 % der Befragten gegen ein Studium spricht, ist die „lange Dauer“ eines Studiums. Daneben werden hier „die Studiengebühren“ von 22 % derer, die auf ein Studium verzichten, als Grund genannt. Auch die „fehlenden finanziellen Voraussetzungen“ sind für 21 % derer, die auf ein Studium verzichten, einflussreich. 15 % der Personen, die auf ein Studium verzichten, geben an, dadurch BAföG-Schulden vermeiden zu wollen.
- Für etwa 20 % der Personen, die auf ein Studium verzichten, gilt die Annahme, dass sie der Ansicht sind, sich „nicht für ein solches Studium zu eignen“.

Bei diesen Gründen für einen Studienverzicht lassen sich Unterschiede zwischen den neuen und alten Bundesländern feststellen. In Ostdeutschland ist das „frühe Geldverdienen“ das zentrale Motiv von 74 % der Personen, die nicht studieren möchten. Diesem Motiv kommt hier eine höhere Bedeutung zu als in den alten Bundesländern (58 %). Auch bei den anderen Gründen für den Verzicht auf ein Studium zeigen sich, wenn auch nicht ganz so gravierende, Unterschiede.

Bei der Frage nach den Gründen für die Wahl eines solchen Bachelor-Studienganges gaben die Schüler/innen Folgendes an:

- So war für 82 % der Personen die Möglichkeit, Master-Programme anschließen zu können, ausschlaggebend für ihre Entscheidung.
- 77 % der befragten Studienanfänger/innen gaben als wichtigen Grund für die Wahl eines Bachelor-Studienganges an, dass es sich dabei um einen international verbreiteten Studiengang handelt.
- Die wahrgenommenen guten Arbeitsmarktchancen mit einem solchen Studiengang stellen für 53 % der Befragten einen wichtigen Grund für die Wahl dar.
- Für 51 % sind die damit verbundenen kurzen Studienzeiten ausschlaggebend.
- 40 % der befragten Studienanfänger/innen favorisieren die mit dem Bachelorstudiengang verbundene Art der Studiengestaltung, wie zum Beispiel die Leistungspunktesysteme und die Modularisierung. Diese stellt für sie einen wichtigen Grund für die Wahl eines solchen Studienganges dar.

## Motive der Studienwahl – deskriptive Studien

Die Befragung des Hochschulinformationssystems (Heine, Spangenberg, Sommer et al., 2005) unterscheidet verschiedene Studienwahlmotive. Hierbei zeigen sich Unterschiede in den Wahlmotiven über die verschiedenen Fächer hinweg. Zusammengefasst wird für die Befragten 2004/2005 folgendes Bild deutlich:

- Die Dominanz der so genannten Intrinsischen Motive für die Studienwahl geben 50 % der befragten Männer und Frauen an. Es gibt verschiedene Definitionen dieser Motive in der Forschung, in dieser Typologie werden darunter „bestehendes Fachinteresse“, „Neigungen und Begabungen“, die „persönliche Entfaltung“ und „wissenschaftliches Interesse“ zusammengefasst.
- Dem gegenüberstehende Extrinsische Motive – die hier von 35 % der Studienanfänger und 25 % der Studienanfängerinnen als besonders wichtig angegeben werden – umfassen in dieser Untersuchung „viele Berufsmöglichkeiten haben“, „selbstständig arbeiten können“, „eine sichere Berufsposition inne haben“, „gute Verdienstmöglichkeiten“, „Studienwahl wegen des Status des Berufs“ und „die Wahl einer Studienrichtung, die auf dem Arbeitsmarkt gefragt ist“. Die Autor/innen definieren diese Anreize als externe Anreize für die Studienwahl.
- Als ein weiteres Motiv der Studienwahl wird das frühzeitige Feststehen dieser Berufs- und Studienwahl beschrieben. Dies ist bei 9 % der Männer und 15 % der Frauen der Fall.
- Der Wunsch nach sozialem Engagement führt bei 5 % der befragten Männer und 9 % der befragten Frauen zu der von ihnen getroffenen Berufs- und Studienwahl.
- 2 % der Männer und 1 % der Frauen geben wiederum an, dass studien- und berufsferne Motive ausschlaggebend für ihre Entscheidung waren. Unter dieser Kategorie werden hier „Eltern, Verwandte oder Freunde im gleichen Beruf“, „kurze Studienzeiten“ oder die „Wahl des kleinsten Übels“ zusammengefasst.

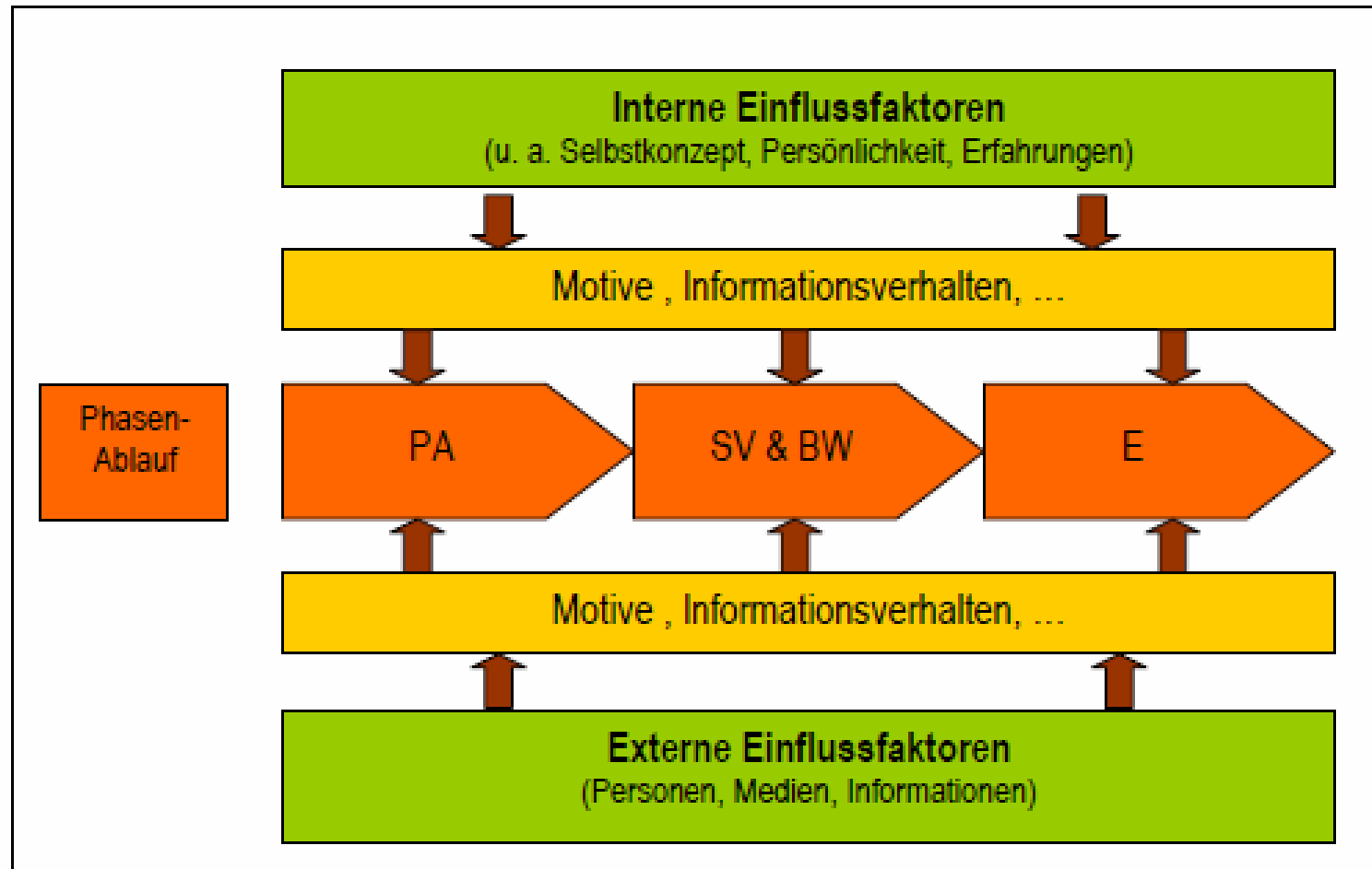
### **2.2.2. Theoretische Annahmen von Guggenberger**

Guggenberger (1991) beschreibt die Studienwahl als multifaktoriell beeinflussten, individuellen Entscheidungsprozess. Dabei stellt er verschiedene Einflussfaktoren der Studienwahl dar, wobei er zwischen einer individuellen Ebene und einer institutionell bzw. gesellschaftlichen Ebene unterscheidet. Die individuelle Ebene wird beispielsweise deutlich durch Herkunft, Fähigkeiten und Interessen beeinflusst, weniger jedoch durch kurzfristige Einflüsse wie Beratung, Abraten und Empfehlungen einzelner Personen. Auf institutioneller und gesellschaftlicher Ebene sind vor allem staatliche bildungspolitische Maßnahmen Faktoren, die längerfristig wirksam die Studienwahl beeinflussen. Als weitere Einflussfaktoren nimmt er die aktuelle Arbeitsmarktlage, Berufsaussichten, weltanschauliche Strömungen und die öffentliche Diskussion an.

Unter Bezugnahme auf ältere Untersuchungen von Stigel (1984) streicht Guggenberger die Bedeutung der soziodemographischen Merkmale der Studienanfänger/innen (Geschlecht, soziale Herkunft, regionale Herkunft), die institutionellen Determinanten des Bildungssystems (z.B. die Art der erworbenen Hochschulzugangsberechtigung) und die Motivation als wichtige Einflussfaktoren auf die Studienwahl heraus.

Grundsätzlich stellt Guggenberger (1991) die „Anomie-These“ auf, wonach Studienwahlentscheidungen nicht gezielt bzw. bewusst getroffen werden, sondern eher mit vagen Vorstellungen, Erwartungen, Absichten, kurzfristigen Entscheidungen einhergehen. Er geht davon aus, dass die Zeit der Studienwahl eine mit großen Orientierungs- und Entscheidungsschwierigkeiten geprägte Zeit für die Schüler/innen darstellt.

Abbildung 1: Allgemeines Modell des Studienwahlprozesses



- PA: Prozessanregungsphase
- SV: Such- und Vorauswahlphase
- BW: Bewertungsphase
- E: Entscheidungsphase

Ein weiterer wichtiger Faktor, der die Studien- und Berufswahl beeinflusst, ist der Bildungshintergrund der Schüler/innen (siehe Kapitel 2). In verschiedenen Untersuchungen wurde dieser Faktor auf unterschiedliche Arten erfasst und kontrolliert. Operationalisierungen des Bildungshintergrundes sind unter anderem die Frage nach dem Bildungs- bzw. Berufsabschluss des Vaters, der Anzahl der Bücher im Elternhaus oder Fragen zum Einkommen der Familie. Hierbei wird angenommen, dass die finanzielle Situation der Familie auch Aufschluss über das Bildungsmilieu der Eltern gibt. Natürlich ist diese finanzielle Situation auch ein direkter Faktor, der die Bereitschaft ein Studium anzufangen beeinflussen kann (Kapitel 2). In dieser Untersuchung wird der Bildungshintergrund der Schüler/innen mithilfe des höchsten Bildungsabschlusses der Eltern erfasst. Es wird angenommen, dass so die finanziellen und milieuspezifischen Einflüsse weitgehend erfasst werden.

### 5.7.1. Zusammenhänge mit dem Bildungsstand der Eltern

#### *Bildungsstand der Eltern und Pläne nach Schulabschluss*

Es zeigen sich Zusammenhänge zwischen dem Bildungsstand der Eltern und der angestrebten Tätigkeit nach dem Schulabschluss. In der Schulbefragung gaben 46,6 % der „Akademikerkinder“ an, im Herbst ein Studium aufnehmen zu wollen, bei allen anderen höchsten Bildungsabschlüssen der Eltern (höherer Abschluss 37,3 %, mittlerer Schulabschluss 33,0 %, kein oder einfacher Schulabschluss 36,1 %) lag der Wert deutlich darunter. Die Neigung, nach der Schule (zunächst) eine Berufsausbildung aufzunehmen, ist dagegen bei „Akademikerkindern“ (10,5 % in der Schulstichprobe) deutlich geringer ausgeprägt, als bei Kindern aus „Nichtakademikerhaushalten“ (vgl. Tab. 62).

Tab. 62: Bildungsstand der Eltern und Pläne nach Schulabschluss (nur Schulbefragung)

Höchster Bildungsabschluss der Eltern	Was tun im Herbst nach Schulabschluss?							
	Studium		duales Studium		Berufsausbildung		etwas anderes (z.B. Wehr-/Ersatzdienst, jobben)	
	Anzahl	Zeilen%	Anzahl	Zeilen%	Anzahl	Zeilen%	Anzahl	Zeilen%
kein oder einfacher Schulabschluss	39	36,1%	3	2,8%	25	23,1%	41	38,0%
mittlerer Schulabschluss (z.B. Realschule)	174	33,0%	20	3,8%	156	29,5%	178	33,7%
höherer Schulabschluss (z.B. Abitur)	124	37,3%	19	5,7%	57	17,2%	132	39,8%
Hochschulabschluss	373	46,6%	26	3,2%	84	10,5%	318	39,7%



Tab. 62: Bildungsstand und gewählte Fächergruppe (ohne „weiß ich noch nicht“)

gewünschte Fächergruppe	Höchster Bildungsabschluss der Eltern							
	kein oder einfacher Schulabschluss		mittlerer Schulabschluss (z.B. Realschule)		höherer Schulabschluss (z.B. Abitur)		Hochschulabschluss	
	Anzahl	Spalten%	Anzahl	Spalten%	Anzahl	Spalten%	Anzahl	Spalten%
Agrar-, Forst-, Haushalts- und Ernährungswissenschaften	1	,8%	14	2,2%	6	1,4%	20	1,6%
Gesundheitswissenschaften und Medizin	15	11,5%	95	14,6%	80	18,1%	248	19,9%
Ingenieurwissenschaften	12	9,2%	76	11,7%	30	6,8%	122	9,8%
Kunst und Musik	11	8,5%	45	6,9%	32	7,3%	94	7,6%
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	35	26,9%	185	28,4%	128	29,0%	360	28,9%
Sprach- und Kulturwissenschaften	35	26,9%	144	22,1%	93	21,1%	228	18,3%
Mathematik und Naturwissenschaften	21	16,2%	92	14,1%	72	16,3%	173	13,9%

Auch diese Studie zeigt wieder einmal den Zusammenhang zwischen dem Bildungshintergrund des Elternhauses und der Studienaufnahme – Akademikerkinder entscheiden sich häufiger für ein Studium als Kinder ohne diesen Bildungshintergrund. Hier gibt es weiterhin Handlungsbedarf.

In der Folge sollen damit fünf Typen von Entscheider/innen betrachtet werden, die sich wie folgt charakterisieren lassen:

**Typ1 – Intrinsische Altruisten:** Diese Personen entscheiden weitgehend ohne Rücksicht auf das eigene Wohlergehen, persönliche Entfaltung ist ihnen gleichwohl wichtig. Das Gerechtigkeitsempfinden dieser Entscheider/innen ist ausgeprägt. Berufschancen spielen für sie keine wesentliche Rolle bei der Studienentscheidung.

**Typ 2 – Heimatgebundene Hedonisten:** Personen, die unter Typ 2 fallen, stellen generell das individuelle Wohlbefinden in den Mittelpunkt ihrer Entscheidung. So ist ihnen die Freizeit und Atmosphäre wie auch die Heimat- und Elternnähe so wichtig wie keinem anderen Typ in dieser Typologie. Die eigenen Neigungen und Begabungen spielen für diese Personen von allen Typen die geringste Rolle.

**Typ 3 – Serviceorientierte Unabhängige:** Diese Personen stellen den Ort des Studiums als Einflussfaktor für die Entscheidung gänzlich zurück. Zentral für sie sind die Betreuung und der Service an einer Hochschule. Die eigenen Neigungen und Begabungen sind für Typ 3-Entscheider/innen von höherer Bedeutung als bei den ersten beiden Typen.

**Typ 4 – Leistungsstarke Karriereorientierte:** Personen des Clusters 4 setzen ganz klar auf die eigenen Neigungen und Begabungen bei der Studienwahl und schauen bei der Entscheidung vor allem auf die sich eröffnenden Berufschancen. Für diese Personen spielen alle anderen Dinge eine untergeordnete Rolle. Ausgenommen von der Nähe zur Heimat und ihren Eltern, gibt es keine bedeutenden weiteren Einflussfaktoren auf ihre Studienentscheidung.

**Typ 5 – Hedonistische Karriereorientierte:** Personen dieses Typus setzen ebenfalls auf eigene Neigungen und Begabungen bei der Studienwahl. Sie gewichten die Berufschancen genauso hoch wie der vierte Typ dieser Typologie, legen demgegenüber aber durchaus Wert auf adäquate Freizeitgestaltungsmöglichkeiten und die Atmosphäre am Hochschulstandort.



Mirjam Christine Merkel

**Bildungsungleichheit  
am Übergang  
in die Hochschule**

**BELTZ** JUVENTA

Im Sommersemester 2009 besaß der größte Teil der Studierenden (83 %) die allgemeine Hochschulreife, nur 13 % der Studierenden verfügten über die Fachhochschulreife und nur ein Bruchteil der Studierenden gelangte durch eine fachgebundene Hochschulreife oder andere Hochschulzugangsberechtigung an die Hochschule (vgl. BMBF 2010, S. 57). Besonders an Universitäten besitzen fast alle Studierenden (96 %) die allgemeine Hochschulreife. An Fachhochschulen hingegen besaßen nur 53 % der Studierenden diesen Abschluss, 38 % eine Fachhochschulreife und acht Prozent eine fachgebundene Hochschulreife (vgl. BMBF 2010, S. 57). Während 2003 an den Universitäten nur 16 % der Studienanfänger vorher einen Beruf erlernt hatten, waren es 54 % an den Fachhochschulen (vgl. Mayer 2008, S. 619). Studierende aus akademischen Familien absolvieren häufiger Berufspraktika, Studierende aus nichtakademischen Familien können hingegen häufiger bereits eine abgeschlossene Berufsausbildung und Berufstätigkeit vorweisen (vgl. Multrus 2007, S. 5). Ein Übergang nach einer abgeschlossenen Lehre in ein Universitätsstudium ist seltener als der Übergang in eine Fachhochschule (vgl. Büchel/Helberger 1995, S. 32). Das spricht aber auch dafür, dass der Weg zum Studium über eine Fachhochschulreife, einem nachgeholtten Abitur oder über den zweiten Bildungsweg nach vorübergehender Erwerbstätigkeit sozial offener ist, als der direkte Weg nach dem Abitur (vgl. Hillmert/Jacob 2005, S. 433; Wolter 2004, S. 10). War es vor Umstellung auf das Bachelor- und Mastersystem noch so, dass zum Studium an einer Fachhochschule formal eine Fachhochschulreife zur Zulassung ausreichend, dafür aber für das Studium an einer Universität die allgemeine/fachgebundene Hochschulreife notwendig war, so hat sich diese Unterscheidung in Hessen mittlerweile weitestgehend aufgelöst. Die Fachhochschulreife ermöglicht

### 3.3 Die Fachhochschulen: Kennzeichen und Veränderungen

Fachhochschulen stellen heutzutage einen bedeutenden Aspekt der Hochschullandschaft dar. Die vorherigen Ingenieurschulen und höheren Fachschulen wurden in den 1970er-Jahren zu Fachhochschulen aufgewertet, sowohl um den Standard und das Ansehen dieser Institutionen als auch die internationale Anerkennung ihrer Absolventen zu verbessern und zu garantieren (vgl. Teichler 1990, S. 12). Die Fachhochschulen wurden zwar näher an die Universitäten herangerückt und teilweise auch organisatorisch mit diesen verbunden, allerdings wurde der Hochschulsektor dadurch deutlich und formal in zwei Ebenen gegliedert (vgl. Leschinsky/Cortina 2008, S. 29). Das Studium an Fachhochschulen sollte stärker praxis- und berufsorientiert, aber trotzdem wissenschaftlich basiert sein. Fachhochschulen unterschieden sich von Universitäten darin, dass Forschung in ihrem Profil vorerst nicht vorgesehen war, sondern diese primär eine Lehrfunktion einnahmen, was auch heute noch an den unterschiedlichen Lehrverpflichtungen der Professoren zu erkennen ist. Außerdem war das Fachhochschulstudium durch einen intensiven Anwendungsbezug und eine kürzere Studienzeit von nur drei Jahren, im Gegensatz zu vier oder mehr Jahren an Universitäten, gekennzeichnet (vgl. Teichler 1990, S. 12; Enders 2010, S. 445). Durch die Einrichtung der Fachhochschulen wollte man der steigenden Bildungsnachfrage kostengünstiger als an Universitäten begegnen (vgl. Enders 2010, S. 445). Außerdem sollte besonders Absolventen des beruflichen Bildungswesens aus den Arbeiterschichten der Zugang zur Hochschule ermöglicht werden,

Außerdem sollte besonders Absolventen des beruflichen Bildungswesens aus den Arbeiterschichten der Zugang zur Hochschule ermöglicht werden, was auch mit dem Ziel der Ausschöpfung der Begabungsreserven und der Verringerung der sozialen Ungleichheit verbunden war. Dies erklärt auch die noch heute häufig unterschiedlichen Zugangswege und Rekrutierungsmuster der Studierenden an Fachhochschulen. Ein Studium an einer Fachhochschule setzte die Fachhochschulreife voraus, wobei der Zugang selbstverständlich auch mit der allgemeinen Hochschulreife möglich war. Die Praxisorientierung der Fachhochschulen wird besonders durch die verpflichtenden sechsmonatigen Praxissemester sowie teilweise verpflichtende Vorpraktika, die für die Zulassung zum Studium notwendig sind, deutlich (vgl. Teichler 1990, S. 37). Viele Studiengänge sind, entweder in Form des NCs oder z.B. durch Aufnahmeprüfungen (besonders im künstlerisch-gestalterischen Bereich), zulassungsbeschränkt, was an Fachhochschulen sogar sehr viel weiter verbreitet ist als an Universitäten. Obwohl die Fachhoch-

schulen einen starken Zuwachs an Studierenden haben, sind nur 27% der Studierenden an Fachhochschulen eingeschrieben und 36% der Erstabschlüsse werden an dieser Institution erworben. Die Empfehlung des Wissenschaftsrates (ein Anteil von 40%) wird wahrscheinlich besonders aufgrund dieser weitverbreiteten Zulassungsbeschränkungen nicht erreicht (vgl. Mayer 2008, S. 614). Trotz der Betonung, dass Fachhochschulen im Vergleich zu Universitäten zwar „andersartig aber gleichwertig“ (Enders 2010, S. 446) seien, waren sie den Universitäten nicht gleich gestellt. Die Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen wurden bis in die 1980er-Jahre besonders durch rechtliche Rahmenregelungen und Finanzierungssysteme weiter verstärkt. Fachhochschulen hatten keine Aufgaben in der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie kein Promotions- und Habilitationsrecht (vgl. Enders 2010, S. 446). Lange Zeit war vorgesehen, dass Fachhochschulabsolventen nicht promovieren können (vgl. Teichler 1990, S. 19), allerdings löst sich dies allmählich auf. Trotzdem gibt es Promotionsmöglichkeiten nach wie vor nur an Universitäten, jedoch ist für Fachhochschulabsolventen in der Regel eine Promotion in Kooperation mit oder an einer Universität möglich<sup>14</sup>. Dies bildet jedoch weiterhin eine Schranke auf dem Weg zur höchsten zu erlangenden Ausbildungsstufe im Bildungssystem (vgl. BMBF 2008, S. 104). Seit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes von 1985 ist die anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung Aufgabe der Fachhochschulen (vgl. Enders 2010, S. 447).



Die Angleichung zwischen Fachhochschule und Universität wurde besonders durch die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge vorangetrieben. Dadurch ist es möglich, an beiden Hochschularten gleichwertige Abschlüsse zu erlangen, was die typenbezogene Differenzierung im Hochschulwesen und damit auch die Unterscheidung des Status der Institutionen aufweicht (vgl. Enders 2010, S. 448). „Damit entfallen – abgesehen von der Promotion – Merkmale unterschiedlicher Studienabschlüsse, an denen sich eine institutionelle Typenunterscheidung im deutschen Hochschulsystem festmachen könnte“ (Enders 2010, S. 448). Weiterhin streben die Fachhochschulen neben dieser formalen Gleichwertigkeit auch eine materielle Gleichstellung (Vergütung und Lehrbelastung der Professoren, Ausstattung mit wissenschaftlichen Mitarbeitern, Zugang zur Forschung) an, was dadurch unterstrichen wird, dass sich viele der Fachhochschulen nun „University of Applied Sciences“ nennen (vgl. Mayer 2008, S. 614).

#### 4.4 Die Fachhochschule als Möglichkeit des Bildungsaufstiegs?

Entscheiden sich Bildungsaufsteiger für die Aufnahme eines Studiums, dann entscheiden sie sich häufiger für kürzere, strukturierte und anwendungsbezogene Studiengänge<sup>27</sup>, die „über ein praktisches, zugängliches Berufsbild verfügen“ (Bargel/Bargel 2010, S. 10). Dies könnte durch das Bedürfnis nach klaren Richtungen, also nach Ausbildungen, die zu eindeutigen Berufen führen, erklärt werden. Studiengänge an Fachhochschulen sind dem bekannten System der Schule näher, da sie stärker reguliert, organisiert und praxisnäher sind. Die Fachhochschule ist im Gegensatz zur Universität weniger sozial selektiv und bietet auch Bildungsaufsteigern die Möglichkeit zur akademischen Bildung. Stammt an den Universitäten nur rund ein Drittel aus den unteren und mittleren Schichten, so trifft das an Fachhochschulen auf die Hälfte der Studierenden zu (vgl. Hovestadt/Eggers 2007, S. 92). Insgesamt ist das Sozialprofil weniger sozial homogen als an Universitäten. Auch die Wege an die Fachhochschule sind vielseitiger. Studierende, deren Eltern bereits über einen Universitätsabschluss verfügen, besuchen häufiger ebenfalls eine Universität, während Studierende ohne akademische Vorbilder oder mit Eltern, die ebenfalls eine Fachhochschule besucht haben, häufiger die Fachhochschule vorziehen (vgl. Maaz 2006, S. 192; BMBF 2008,

---

<sup>27</sup> Das Studieren an Universitäten scheint nach wie vor etwas *freier* zu sein und wird auch ebenso wahrgenommen und ausgelebt. Allerdings erleichtert die bessere Strukturierung an Fachhochschulen die Orientierung und damit auch die Studienplanung (vgl. BMBF 2008, S. 88f.). Die Unterteilung, dass Fachhochschulen eher praktisch orientiert, während Universitäten eher theoretisch ausgerichtet seien, lässt sich auch heute noch feststellen und wird von den Studenten auch ähnlich wahrgenommen. Während Fachhochschulen mehr Wert auf die praktische Anwendung des Gelernten legen, beschäftigen sich die Universitäten mehr mit theoretischen Fragen und Aussagen (vgl. BMBF 2008, S. 86).

S. 17; Mayer 2008, S. 624f.; Müller/Pollak 2008, S. 339). Auch an den Fachhochschulen hat jedoch die akademische Reproduktion zugenommen. Während in den 1980er-Jahren nur knapp zehn Prozent der Studierenden aus einem akademischen Elternhaus stammten, waren es 2001 bereits ungefähr ein Viertel (vgl. Bargel 2007, S. 3). Trat an den Universitäten bereits Mitte der 1990er-Jahre die Situation ein, dass zum ersten Mal mehr Studierende aus Akademikerfamilien als aus Nichtakademikerfamilien kamen, so wird dies an Fachhochschulen „in Kürze ebenfalls geschehen. Die Hochschulen werden verstärkt zu Einrichtungen des intergenerationalen Statuserhalts“ (Müller et al. 2009, S. 297). Dadurch schwächt sich auch die Funktion der Fachhochschule als Möglichkeit des gesellschaftlichen Aufstiegs ab (vgl.

Bargel 2007, S. 3). Die Fachhochschule kann jedoch auch „als Institution der Abdrängung möglicher Konkurrenz verstanden werden“ (Bargel 2007, S. 3). Ein Fachhochschulstudium wird als weniger ertragreich angesehen, da sich die Erwerbchancen und Verdienste der beiden Hochschularten nach wie vor unterscheiden. Allerdings ist der akademische Standard an den Fachhochschulen gestiegen, ihre Reputation hat zugenommen, die zu erwartenden Löhne auf dem Arbeitsmarkt sind gestiegen und die Unterschiede der beruflichen Perspektiven (auch wenn die Universitätsabsolventen weiterhin einen Vorsprung haben) sind geringer geworden (vgl. Müller/Pollak 2008, S. 314, S. 318).

Das gewünschte Studienfach ergibt sich entweder durch persönlichen Kontakt oder Zufall oder durch bewusste Informationssuche, wobei dies stark von der persönlichen Situation abhängig ist. Die Informationssuche, als rationales Element der Entscheidung, ist auf die habituellen Präferenzen und denkbaren Alternativen eingeschränkt. Teilweise wird bewusst eine Fortführung der Interessen angestrebt, teilweise orientieren sich die Studierenden neu und suchen einen Bruch zum Vorherigen. Auch die Hochschulwahl ist stark davon abhängig und die Studierenden möchten deshalb entweder in der Nähe bleiben oder suchen bewusst weiter entfernte Hochschulen, um einen Bruch zu vollziehen. Beide Varianten bestätigen Bourdieu. Entweder wollen die Studierenden in einer gewohnten Umgebung bleiben, die den Habitus nicht hinterfragt, oder sie müssen einen Bruch vollziehen, um aufzusteigen. Allerdings kann dies auch rational durchdacht sein, wobei die Ergebnisse den habituell geprägten größten Nutzen versprechen. Insgesamt unterscheiden sich diese Studierenden stärker und stellen eine heterogene Gruppe dar, besonders da sich ihre persönlichen Situationen und Lebensumstände stark unterscheiden und sich dies auf ihr Entscheidungsverhalten auswirkt.

An den interviewten Studierenden hat sich gezeigt, dass sich die elterliche Erziehung nicht nur auf die Persönlichkeitsentwicklung und das Selbstbewusstsein, sondern auch auf die Bildungsentscheidungen auswirkt. Dies kann sich darin zeigen, dass die Eltern den Kindern entweder mehr Freiheiten lassen oder stärker auf sie einwirken und möglicherweise eigene Vorstellungen durchsetzen möchten. Ob der Erziehungsstil eher freier oder restriktiver ist, hängt unter anderem auch, jedoch nicht nur, mit dem Bildungshintergrund der Eltern zusammen. Unabhängig davon setzen die Eltern ihre Vorstellungen in der Regel auch gegen die Wünsche der Kinder durch, wenn diese ihre Wünsche nicht ausreichend sinnvoll begründen können. Ob höhere Bildung normal und selbstverständlich ist, hängt hauptsächlich von der familiären, bildungsbezogenen kulturellen Praxis und dem Umgang miteinander und nicht ausschließlich von der sozialen Herkunft ab. In den Interviews wurde deutlich, dass von der sozialen Herkunft allein nicht auf das Freizeit- und kulturelle Verhalten geschlossen werden kann, auch wenn Grundmuster erhalten bleiben. Ebenso kann nicht pauschal ein Rückschluss von der sozialen Herkunft und dem Bildungshintergrund der Eltern auf einen restriktiven oder freien Erziehungsstil oder den bewussten/unbewussten Wunsch des Statuserhalts gezogen werden.

Bei der Wahl des Hochschulortes entscheiden sich die Studierenden bewusst für eine nähere oder fernere Hochschule. Dies tun sie entweder aus praktischen Erwägungen, weil sie sich abgrenzen möchten oder weil sie es als normal und selbstverständlich empfinden. Dies kann also für habituelle oder aber auch für rationale Elemente der Entscheidung sprechen und unterscheidet sich je nach Fall. Je nach finanzieller Ausstattung suchen die Studierenden auch unabhängig von ihrer sozialen Herkunft den Bruch und einen gewissen Abstand zur Familie. Bildungsaufsteiger benötigen diesen Bruch, um einen Aufstieg zu vollziehen und der Abstand dient dazu, sich zu entwickeln und völlig auf die neue Situation einlassen zu können; Bildungsbewahrer hingegen erhoffen sich dadurch eine Entfaltung der Persönlichkeit, was für Bourdieus Theorie des Habitus spricht. Allerdings hängt die Möglichkeit, eine Auswahl treffen zu können, auch vom tatsächlichen Angebot ab, das sich je nach Region und wirtschaftlicher Lage stark unterscheidet. Je nach Region kann ein Umzug nötig sein, um überhaupt ein Studium beginnen zu können, sodass in manchen Fällen eine rationale, bewusste Entscheidung getroffen werden muss.