

RESEARCH

Alexandra Kloß

Der Studienwahlprozess

Soziale und institutionelle Einflussfaktoren



Springer Gabler

Der Studienwahlprozess

Alexandra Kloß

Der Studienwahlprozess

Soziale und institutionelle Einflussfaktoren

Alexandra Kloß
Erfurt, Deutschland

Dissertation Universität Erfurt, 2014

ISBN 978-3-658-12365-9 ISBN 978-3-658-12366-6 (eBook)
DOI 10.1007/978-3-658-12366-6

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer Gabler

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften. Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer Gabler ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Widmung

Meinen wundervollen Großeltern

Liane und Günther Leonhardt

Vorwort

Die vorliegende Arbeit wurde im April 2014 von der staatswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erfurt angenommen. Sie entstand unter anderem während der Zeit als Stipendiatin der Gesellschaft der Freunde und Förderer des HWWI.

Mein besonderer und überaus herzlicher Dank gilt meiner lieben Mutter *Katy Kloß* für die unermüdliche Unterstützung in jeglicher Hinsicht in all den Jahren meines Studiums und meiner Promotion. Ohne dich wäre das Entstehen dieser Arbeit unmöglich gewesen. Ein herzliches Dankeschön ebenso meinem Vater *Roland Kloß* für seine Aufmunterung und Motivation, die er mir geschenkt hat sowie allen meinen wundervollen Freunden und allen wichtigen Menschen in meinem Leben. Namentlich zu nennen sind dabei insbesondere Sadaf Dashti, Thomas Klein, Franca Fabricius, Thomas Scheel, Daniela Schubert, Monique Lewin, Olha Narolska-Helt, Juliane Hoyer, Sebastian Spiegel und eigentlich noch viele viele mehr. Ohne Euch wäre dies nicht möglich gewesen.

Ein wesentlicher Bestandteil meiner Arbeit war die Durchführung einer Umfrage an Schulen und Hochschulen in Thüringen. Trotz großer Belastungen durch Lehrplanänderungen und Prüfungsphasen haben einige Thüringer Gymnasium mir die Möglichkeiten geboten, meine Umfrage in der Oberstufe entsprechend durchführen zu können. Ein herzliches Dankeschön also den Schulleitern, Lehrern und allen *Teilnehmern* meiner Umfrage.

Von ganzem Herzen danke ich auch meinen lieben Kolleginnen des Dekanats der staatswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erfurt sowie dem Dekan. Ebenfalls danke ich herzlich meinen Kollegen der Erfurter Zweigniederlassung des Hamburgischen Weltwirtschaftsinstitutes und natürlich den Kollegen in Hamburg.

Ein herzliches Dankeschön für die Unterstützung auch meinen Gutachtern und Prüfern der staatswissenschaftlichen und der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erfurt und meiner Promotionsgruppe „Wissenskonstruktion über die Lebensspanne“.

Alexandra Katy Kloß

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	1
1. DER STUDIENWAHLPROZESS	7
1.1 Studienwahlprozess nach Lars Tutt 1997.....	7
1.2. Guggenberger	8
1.3. Ein allgemeines Modell zur Studienentscheidung	11
2. KLASSISCHE THEORIEN ZUR STUDIENENTSCHEIDUNG.....	13
2. 1. Humankapitaltheorien	13
2.1.1. Mincer 1958	15
2.1.2 Schultz 1961	17
2.1.3. Becker 1964.....	19
2.1.4. Beitrag der Humankapitaltheorie zur Forschungsfrage	21
2.2. Rational-Choice-Theorie	22
2.2.1. Tradition	22
2.2.2. Annahmen der Rational-Choice-Theorie	23
2.2.3. Die Werterwartungstheorie nach Esser	24
2.2.3.1. Theorie.....	24
2.2.3.2. Anwendung auf Bildungsentscheidungen	27
2.2.4. Bourdieu	29
2.2.5 Boudon: Die Bedeutung sekundärer Herkunftseffekte	33
2.2.6. Erikson und Jonsson: Klassenspezifische Bildungsentscheidungen.....	35
2.3. Kombinierte Ansätze	37
2.3.1. Gambetta	37
2.3.2. Breen und Goldthorpe: Der sequentielle Entscheidungsprozess 1997	45
3. SOZIALE EINFLUSSFAKTOREN	48
3.1. Intelligenz.....	48
3.1.1. Intelligenz: Versuch einer Definition.....	48
3.1.2. Intelligenzmessung.....	50
3.1.3. Intelligenztheorien.....	52
3.1.4. Umwelt oder Gene?.....	55
3.1.5. Intelligenz und Erfolg	56
3.1.6. Schlussbemerkung.....	58

3.2. Geschlecht	59
3.2.1. Empirische Befunde zu Geschlechterunterschieden	59
3.2.2. Zugang zur Bildung für Frauen.....	61
3.2.3. Geschlechtsunterschiede beim Übergang an die Hochschule.....	65
3.2.4. Schlussbemerkung.....	67
3.3. Elternkonstellation	67
3.3.1. Empirische Befunde	67
3.3.2. Theoretische Überlegungen	69
3.3.3. Schlussbemerkung.....	74
3.4. Geschwisteranzahl und Geschwisterposition	74
3.5. Migration	78
3.5.1. Empirische Befunde	78
3.5.2. Erklärungsansätze	83
3.5.2.1. Kulturelle Defizite	84
3.5.2.2. Humankapitaltheoretischer Erklärungsansatz	84
3.5.2.3. Merkmale des schulischen Kontexts	85
3.5.3. Schlussbemerkung.....	87
3.6. Einkommen der Eltern	88
3.6.1. Empirische Befunde	89
3.6.2. Theoretische Überlegungen	92
3.6.3. Schlussbemerkung.....	92
3.7. Bildungsabschluss der Eltern	93
3.7.1. Empirische Ergebnisse	93
3.7.1.1. Schulbesuch und Bildungsabschluss der Eltern	93
3.7.1.2. Soziale Herkunft der Eltern und Schulleistungsstudien	95
3.7.1.2.1. PISA-Studie	95
3.7.1.2.2. IGLU Studie.....	98
3.7.1.2.3. LAU-Studie.....	98
3.7.1.3. Soziale Herkunft und Übergang zur Hochschule	99
3.7.2. Theoretische Erklärungen	103
3.7.3. Schlussbemerkung.....	109
4. INSTITUTIONELLE EINFLUSSFAKTOREN AUF DIE STUDIENWAHL	110
4.1. Studienkosten	110
4.2. Studiengebühren	112

4.3. Studienfinanzierung	117
4.3.1. Rechtliche Grundlagen.....	117
4.3.2. Zusammensetzung der Studienfinanzierung.....	118
4.4. Instrumente der Studienförderung	119
4.4.1. Geschichte der Studienförderung.....	119
4.4.2 Das Bundesausbildungsförderungsgesetz	120
4.4.2.1. Historische Entwicklung des BAföG	120
4.4.2.2. Vorschriften des Bundesausbildungsförderungsgesetzes.....	124
4.4.2.3. Schlussbemerkung	125
4.4.3. Studienkredite	125
4.4.4. Stipendien.....	127
4.4.4.1. Stipendien der Begabtenförderwerke	128
4.4.4.2. Deutschlandstipendium	131
4.4.5. Andere Studienfinanzierungsmodelle	134
4.4.5.1. InvestiF	135
4.4.5.2. Studienfinanzierung in Europa.....	137
4.4.6. Schlussbemerkung.....	139
4.5. Chancen auf dem Arbeitsmarkt	142
4.5.1. Beschäftigungschancen	142
4.5.1.1. Geisteswissenschaftler.....	146
4.5.1.2. Naturwissenschaften.....	147
4.5.1.3. Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften.....	150
4.5.1.4. Ingenieurwissenschaften.....	153
4.5.2. Finanzielle Aussichten auf dem Arbeitsmarkt.....	155
4.6. Zulassungsbeschränkungen	161
4.6.1. Entwicklung der Hochschulzulassung in Deutschland	161
4.6.1.1. Die Entwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg	161
4.6.1.2. Das „Numerus Clausus-Urteil“ des Bundesverfassungsgerichts	162
4.6.1.3. Folgen des Bundesverfassungsgerichtsurteils	164
4.6.1.4. Das zweite Numerus-Clausus-Urteil 1977 (BVerfGE 43, 291).....	165
4.6.2. Gegenwärtige Auswahlverfahren in der BRD	166
4.6.3. Alternative Auswahlmethoden.....	167
5. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	172
5.1. Theoretische Überlegungen zu der eigenen Befragung in Thüringen	172
5.2. Onlinebasierte Untersuchung an Hochschulen	179
5.2.1. Rekrutierung der Teilnehmer	179

5.2.2. Kontrolle.....	183
5.2.3. Das Problem der Repräsentativität.....	184
5.2.4. Deskriptive Untersuchung.....	185
5.2.4.1. Demographische Ergebnisse	186
5.2.4.2. Informationsbeschaffung.....	191
5.2.4.3. Finanzierung des Studiums	194
5.2.4.4. Einflussfaktoren.....	196
5.2.4.5. Studienort und Hochschule.....	198
5.2.5. Analyse der Studienentscheidung	200
5.3. Papierbasierte Befragung Thüringer Gymnasiasten	203
5.3.1. Durchführung der Befragung	203
5.3.2. Deskriptive Untersuchung.....	205
5.3.3 Analyse der Studienentscheidung	210
5.4. Analyse der 11 Wellen des Studierendensurveys.....	214
5.4.1. Geschlecht	215
5.4.2. Schulleistungen und Studienleistungen	218
5.4.3. Elterliche Schulbildung	223
5.4.4. Soziale Herkunft.....	230
5.4.5. Finanzierung des Studiums	233
5.4.5. Studienort	235
5.4.6 Einflussfaktoren auf die Hochschulart	242
5.4.7 Studienfachwahl im Wandel der Zeit.....	247
5.4.7.1. Kulturwissenschaften	249
5.4.7.2. Jura	255
5.4.7.3. Medizin.....	257
5.4.7.4. Ingenieurwissenschaften.....	261
5.4.7.5. Wirtschaftswissenschaften	264
5.4.7.6. Sozialwissenschaften.....	267
5.4.7.7. Naturwissenschaften.....	270
5.4.7.8. Schlussbemerkung.....	272
5.5. Die Zusatzstudie zur organisatorischen Reform der Oberstufe in Thüringen des Nationalen Bildungspanels	273
5.5.1. Das Nationale Bildungspanel.....	273
5.5.2. Der Aufbau der Zusatzstudie in Thüringen.....	277
5.5.3. Einflussfaktoren auf die Studienwahl	278
5.5.3.1. Geschlechtsspezifische Studienwünsche.....	278
5.5.3.2. Der Einfluss des Elternhauses auf die Studienwahl	282
5.5.3.2.1. Antwortverweigerungen im Elternfragebogen	282
5.5.3.2.2. Sozioökonomischer Status und Bildung der Eltern	284

5.5.3.2.2.1. Einschätzung der Schüler zu ihren Eltern	284
5.5.3.2.2.2. Beschreibung der Eltern	293
5.5.3.2.3. Erwartungen und Engagement der Eltern	295
5.5.3.2.4. Vorhandensein kulturellen Kapitals in der Familie	298
5.5.3.3. Leistungen	303
5.5.3.4. Analyse des Einflusses der Faktoren	304
SCHLUSSBETRACHTUNG	308
LITERATURVERZEICHNIS	313
ANHANG	333

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Phasen der Studienentscheidung.....	8
Abbildung 2: Ebenen der Studienentscheidung nach Guggenberger 1991.....	9
Abbildung 3: Motivationale Faktoren nach Guggenberger 1991.....	10
Abbildung 4: Studienwahlprozess.....	12
Abbildung 5: Kapitalbegriff nach Bourdieu.....	32
Abbildung 6: Studienanfängerquote 1980 bis 2009 in %	59
Abbildung 7: Status- und Abschlussgruppen in Hochschulen 2013 nach Geschlecht.....	61
Abbildung 8: Schulartverteilung und Lesekompetenz nach Migrationshintergrund	80
Abbildung 9: Determinanten der Bildungsbenachteiligung von Kindern.....	83
Abbildung 10: Schulbesuch nach höchstem Schulabschluss eines Elternteils 2010	94
Abbildung 11: Anteil Akademikerkinder an Studienanfängern in %	99
Abbildung 12: Fünf Schwellen der Bildungsbeteiligung.....	100
Abbildung 13: Monatliche Ausgaben Studierende	111
Abbildung 14: BAföG- geförderte Schüler.....	122
Abbildung 15: BAföG-geförderte Studenten	122
Abbildung 16: Finanzieller Aufwand Schüler und Studenten	123
Abbildung 17: Entwicklung der Arbeitslosenquote 1992-2011 in %	143
Abbildung 18: Arbeitsmarktdaten nach Zielberufen Juli 2012.....	144
Abbildung 19: Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquote Alte Bundesländer	145
Abbildung 20: Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquote Neue Bundesländer	146
Abbildung 21: Studienanfänger und Arbeitslose in den Geisteswissenschaften	147
Abbildung 22: Männliche Studierende und Studienanfänger (MN-Fächer).....	149
Abbildung 23: Weibliche Studierende und Studienanfänger (MN-Fächer).....	150
Abbildung 24: Studienanfänger, Studierende in Wiwi, Rewi und Sowi.....	152
Abbildung 25: Studierende, Studienanfänger, Arbeitslose in Ingenieurwissenschaften	155
Abbildung 26: Anzahl Personen nach Entgeltgruppen 2013	157
Abbildung 27: Durchschnittliches Entgelt bei Akademikern nach Branche 2013.....	158
Abbildung 28: Einstiegsgehälter nach Studienbereichen.....	160
Abbildung 29: Gütekriterien eines zukünftigen Auswahlmodelles	168
Abbildung 30: Durchschnittliche Besuchszeiten von Social Networks.....	182
Abbildung 31: Familienhintergrund Anteile.....	190
Abbildung 32: Bildungsabschlüsse der Eltern	191
Abbildung 33: Einfluss der Mutter.....	193
Abbildung 34: Einfluss des Vaters.....	194
Abbildung 35: Geographische Verteilung der teilnehmenden Schulen an Umfrage.....	205
Abbildung 36: Zukunftswünsche Thüringer Abiturienten.....	206
Abbildung 37: Bildungsabschluss Vater und Mutter	208
Abbildung 38: Gruppen Clusteranalyse	211
Abbildung 39: Verteilung von Studierenden nach Geschlecht im Zeitverlauf	216
Abbildung 40: Durchschnittliche Abiturnoten nach Fächergruppe	220
Abbildung 41: Gewählte Fächergruppe nach Leistungskurs	222

Abbildung 42: Schulbildung des Vaters im Zeitverlauf.....	223
Abbildung 43: Schulbildung der Mutter im Zeitverlauf	224
Abbildung 44: Höchster Bildungsabschluss Eltern nach Hochschulart	227
Abbildung 45: Sozialschichten nach Britt Hoffmann	230
Abbildung 46: Soziale Herkunft der Studierenden im Zeitverlauf	231
Abbildung 47: Soziale Herkunft in unterschiedlichen Fächergruppen	232
Abbildung 48: Geld pro Monat nach Hochschulart	233
Abbildung 49: Standorte befragter Universitäten	236
Abbildung 50: Standorte von Fachhochschulen.....	237
Abbildung 51: Ist Studienort gleich Heimatort Vergleich (Universitäten)	238
Abbildung 52: Studienort und Heimatort Vergleich (Fachhochschulen).....	239
Abbildung 53: Anteil Studierende in Heimatort oder näherer Umgebung nach BLK.....	241
Abbildung 54: Übersicht Klassifikationsanalyse mit Baumdiagramm	244
Abbildung 55: Knotenpunkte I.....	244
Abbildung 56: Knotenpunkte II.	245
Abbildung 57: Knotenpunkte III.....	246
Abbildung 58: Knotenpunkte IV.....	246
Abbildung 59: Knotenpunkte V.....	247
Abbildung 60: Wahrscheinlichkeit Kulturwissenschaften (Abschluss Vater).....	250
Abbildung 61: Wahrscheinlichkeit Kulturwissenschaften (Einkommenschancen).....	251
Abbildung 62: Wahrscheinlichkeit Kulturwissenschaften (Vielfalt berufl. Möglichkeit).....	252
Abbildung 63: Wahrscheinlichkeit Kulturwissenschaften (Chance Führungsposition).....	253
Abbildung 64: Wahrscheinlichkeit Kulturwissenschaften (Kunst und Kulturelles).....	254
Abbildung 65: Wahrscheinlichkeit Rechtswissenschaft (Politik, öffentliches Leben).....	256
Abbildung 66 Wahrscheinlichkeit Medizin (Abiturnote)	258
Abbildung 67: Wahrscheinlichkeit Medizin (Fester Berufswunsch).....	259
Abbildung 68: Wahrscheinlichkeit Medizin (Arbeitsplatzchance).....	260
Abbildung 69: Wahrscheinlichkeit Ingenieurwissenschaften (Abiturnote)	262
Abbildung 70: Wahrscheinlichkeit Ingenieurwissenschaften (Kunst und Kultur).....	263
Abbildung 71: Wahrscheinlichkeit Wirtschaftswissenschaften (Führungsposition).....	265
Abbildung 72: Wahrscheinlichkeit Wirtschaftswissenschaften (Einkommenschancen).....	266
Abbildung 73: Wahrscheinlichkeit Sozialwissenschaften (berufliche Möglichkeiten).....	268
Abbildung 74: Wahrscheinlichkeit Sozialwissenschaften (Führungsposition).....	269
Abbildung 75: Wahrscheinlichkeit Naturwissenschaften (Abiturnote)	270
Abbildung 76: Wahrscheinlichkeit Naturwissenschaften (Wissenschaft, Forschung).....	271
Abbildung 77: Die fünf Säulen des Nationalen Bildungspanels.....	275
Abbildung 78: Multi- Kohorten- Sequenz- Design des Nationalen Bildungspanels	276
Abbildung 79: Bildungsabschluss der Mutter laut der Angabe der Schüler	284
Abbildung 80: Höchster Bildungsabschluss des Vaters laut der befragten Schüler	286
Abbildung 81: Höchster Allgemeiner Bildungsabschluss der Mutter (Elternfragebogen)	293
Abbildung 82: Höchster Allgemeiner Bildungsabschluss Vater (Elternfragebogen)	294
Abbildung 83: Bildungsabschluss Mutter und Vater im Vergleich	295
Abbildung 84: Wahrscheinlichkeit Aufnahme Studium (Hochschulabschluss Mutter).....	306
Abbildung 85: Wahrscheinlichkeit Aufnahme Studium (Anzahl Bücher)	307

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Mögliche Mechanismen der sozialen Ungleichheit nach Gambetta	40
Tabelle 2: Multiple Intelligenzen nach Gardner	54
Tabelle 3: Anteil von Frauen nach Fächern 2010/2011	60
Tabelle 4: EGP- Klassen nach Erikson u.a.	96
Tabelle 5: Vergleich Anteil Stipendiaten und BIP 2011	133
Tabelle 6: Vergleich Finanzierungssysteme und Akademikeranteil	141
Tabelle 7: Vergleich Studienbereich nach amtlicher Statistik und bei Umfrage	187
Tabelle 8: Geschwisterrangfolge und Anzahl der Geschwister	189
Tabelle 9: Informationsgewinnung Thüringer Studierender	192
Tabelle 10: Finanzierung des Studiums	195
Tabelle 11: Finanzierung und Bildungsabschluss Eltern	196
Tabelle 12: Gewichtung des Faktors persönliches Interesse nach Fachbereich	197
Tabelle 13: Gewichtung des Faktors Verdienstmöglichkeiten nach Fachbereich	198
Tabelle 14: Herkunft Thüringer Studierender	199
Tabelle 15: Variablen der Studienfachentscheidung	200
Tabelle 16: Einflussfaktoren auf die Studienfachwahl	201
Tabelle 17: Übersicht Modellgüte	202
Tabelle 18: Gewünschter Studienbereich	207
Tabelle 19: Informationsbeschaffung	209
Tabelle 20: Finanzierungsquellen	210
Tabelle 21: Typisierung Cluster	212
Tabelle 22: Binäre logistische Regression Variablen	214
Tabelle 23: Studierende nach Geschlecht und Hochschulart im Zeitverlauf	217
Tabelle 24: Geschlechtsspezifische Fachpräferenzen	218
Tabelle 25: Vergleich Abiturdurchschnittsnoten und Hochschulart	219
Tabelle 26: Berufliche Ausbildung der Eltern nach Fachbereich	229
Tabelle 27: Anteil Studierende in Heimatort oder näherer Umgebung	240
Tabelle 28: Auswahl der abhängigen Variablen	248
Tabelle 29: Modellgüte Zusammenfassung Kulturwissenschaften	255
Tabelle 30: Modellgüte Zusammenfassung Jura	257
Tabelle 31: Übersicht Modellgüte Medizin	261
Tabelle 32: Modellgüte Ingenieurwissenschaften	263
Tabelle 33: Modellgüte Wirtschaftswissenschaften	267
Tabelle 34: Modellgüte Sozialwissenschaften	270
Tabelle 35: Modellgüte Naturwissenschaften	272
Tabelle 36: Zusammenfassung Studienwahlmotive	273
Tabelle 37: NEPS Erhebungsdaten	278
Tabelle 38: Voraussichtliche Studienfachwahl nach Geschlecht in Thüringen	280
Tabelle 39: Chancen auf Studienplatz in Abhängigkeit von Abiturnote und Geschlecht	281
Tabelle 40: Bildungsabschluss Mutter und Wunsch berufliche Ausbildung Kinder	285
Tabelle 41: Bildungsabschluss Vater und beruflicher Ausbildungswunsch Kind	287
Tabelle 42: Beruf von Mutter und Vater nach Berufsklassifizierung BLK	288

Tabelle 43: Beruf Mutter und Ausbildungswunsch Kind	290
Tabelle 44: Beruf Vater und Ausbildungswunsch Kind	292
Tabelle 45: Ausbildungswunsch der Eltern für ihre Kinder (Aussage der Kinder)	296
Tabelle 46: Wichtigkeit Erwartungen Mutter und Vater	297
Tabelle 47: Wichtigkeit der Erwartungen des Vaters	298
Tabelle 48: Ausstattung mit Büchern im Haushalt in %	300
Tabelle 49: Anzahl Bücher im Haus und berufliche Aussichten	301
Tabelle 50: Haushaltsnettoeinkommen und Ausbildungswunsch	302
Tabelle 51: Wichtigkeit Schulnoten und berufliche Ausbildung	303
Tabelle 52: Regressionsanalyse	304

Einleitung

Wir dürfen nicht dulden, dass Kinder ihre Talente nicht entfalten können, weil keine Chancengleichheit existiert. Wir dürfen nicht dulden, dass Menschen den Eindruck haben, Leistung lohne sich für sie nicht mehr und der Aufstieg sei ihnen selbst dann verwehrt, wenn sie sich nach Kräften bemühen.

Bundespräsident Joachim Gauck, Berlin 23. März 2012

Das Jahr 2001 war geprägt durch den so genannten ersten PISA-Schock. Nach Veröffentlichung der Ergebnisse kam es zu einem überwältigenden Medienecho und zu großer Bestürzung innerhalb der Bevölkerung auf Grund des schlechten Abschneidens der Schüler der Bundesrepublik Deutschland bei den durchgeführten Kompetenztests. Erstmals wurde jedoch auch dargestellt, dass ein eklatanter Einfluss der sozialen Herkunft auf die Kompetenz der Schüler¹ besteht. Es heißt im Bericht, dass es sich bei dem Zusammenhang von sozialer Herkunft und Leistung um einen kumulativen Prozess zu handeln scheint, der weit vor dem Eintritt in die Grundschule beginnt und an den Übergangsstellen des Bildungssystems verdeutlicht wird (OECD PISA, 2001, S. 37). Diese Ergebnisse veränderten sich in den darauf folgenden Jahren kaum. Im Jahr 2008 zeigte eine Studie der Bertelsmann Stiftung an Hand einer repräsentativen Befragung, dass knapp die Hälfte der Befragten das Bildungssystem für ungerecht halten (Bertelsmann Stiftung, 2008, S. 5). Die Diskussion um Bildungsgleichheit, Fairness und Ungerechtigkeit, um soziale Herkunft, Migration und Einkommen gab Anlass dazu, über die Zugangschancen von jungen Menschen an die Hochschule nachzudenken und diese innerhalb einer Dissertation zu untersuchen.

Das erste Kapitel der Arbeit widmet sich dem Prozess der Wahl eines Studiums und fragt nach den Faktoren, die innerhalb dieses Ablaufes von Bedeutung sind. Hier wird gezeigt, dass die Entscheidung für oder gegen ein Studium nicht an einen Zeitpunkt getroffen wird, sondern es sich um einen Prozess handelt, der an unterschiedlichen Stellen beeinflusst wird und währenddessen die prinzipielle Entscheidung für ein Studium, für ein Studienfach und für eine Hochschule getroffen wird. An dieses Kapitel schließt sich eine Darstellung der klassischen Theorien zu Bildungsentscheidungen an. Unterschieden wird hier zwischen klassischen Vertretern der Humankapitaltheorie sowie den Theoretikern der Rational-Choice-Theorie und Ansätzen, die Elemente aus beiden Richtungen verbinden. Fraglich ist an dieser Stelle, in wie weit klassische Elemente noch im Jahr 2014 Anwendungen innerhalb von Bildungsentscheidungen finden.

Kapitel drei widmet sich einer ausführlichen Untersuchung möglicher sozialer Einflussfaktoren auf die Bildungsentscheidung und dabei insbesondere die Entscheidung für ein

¹ Zur Vereinfachung der Lese- und Schreibweise wird zukünftig ausschließlich die männliche Form verwendet. Dies schließt die weibliche Form mit ein.

Studium. Da diese Entscheidung jedoch nicht ungeachtet der Vorgeschichte des Individuums und der vorangegangenen Entscheidungen an Bildungsschwellen getroffen wird, können auch diese nicht außer Acht gelassen werden. Hier werden jeweils existierende Ergebnisse aus Studien, Umfragen und der amtlichen Statistik dargestellt und theoretische Erklärungen aus der Literatur diskutiert. Im Mittelpunkt der Betrachtung steht dabei eine Analyse des Elternhauses hinsichtlich der Eltern- und Geschwisterkonstellation sowie dem Einkommen und insbesondere dem Bildungsabschluss der Eltern.

Der Aufschrei, der nach dem Bundesverfassungsgerichtsurteil zu Studiengebühren im Jahr 2005 durch die Medien und Hochschulen ging, führte dazu, dass man die Möglichkeit des Hochschulzugangs von einer zweiten Seite betrachten sollte: dem institutionellen Blickwinkel. So gibt es in Deutschland staatliche und staatlich anerkannte Hochschulen, wobei der deutlich überwiegende Teil sich in staatlicher Trägerschaft befindet und somit staatlich finanziert wird. Die grundsätzlichen Erfordernisse zum Zugang zu einem Studium an einer solchen staatlichen Hochschule ergeben sich aus § 27 (1) S. 1 Hochschulrahmengesetz. Dort heißt es „Jeder Deutsche im Sinne des Artikels 116 des Grundgesetzes ist zu dem von ihm gewählten Hochschulstudium berechtigt, wenn er die für das Studium erforderliche Qualifikation nachweist.“ Dies bedeutet, dass prinzipiell jeder Deutsche, der über ein Abitur verfügt zu einem Studium zugelassen werden muss. Knapp ein Viertel der Studienberechtigten plante jedoch im Jahr 2010 keine Aufnahme eines Studiums (BMBF Tabelle 2.5.74). So stellt sich die Frage, was die Gründe für diese Entscheidung sind, welchen Einfluss die aktuelle Situation auf dem Arbeitsmarkt hat und wie sich Studiengebühren, Finanzierungsmöglichkeiten und die Kosten eines Studiums auf die Studierenden auswirken. Die Untersuchung dieser Fragen findet in Kapitel vier statt. Abschließend widmet sich Kapitel fünf einer empirischen Untersuchung der Studienentscheidung. Dies geschieht anhand der Analyse von selbst erhobenen Daten an Thüringer Hochschulen und allgemeinbildenden Schulen sowie mit Hilfe der Daten der Zusatzbefragung des NEPS an Thüringer Gymnasien und dem Studierenden-survey, der regelmäßig Studenten in ganz Deutschland befragt.

Im Mittelpunkt erster Überlegungen zu dieser Arbeit stand dabei die Frage, ob es in Deutschland Chancengleichheit bei dem Zugang zu Hochschulen gibt. Doch um was handelt es sich bei dem abstrakten Begriff der Chancengleichheit überhaupt?

„Chancengleichheit bedeutet Gelegenheit zum Nachweis ungleicher Talente“ so formulierte es einst Sir Herbert Samuel. In unserer demokratischen Gesellschaften ist das Schulwesen der Chancengleichheit verpflichtet. „Welche Schulen Kinder besuchen, soll nicht mehr wie in Stände- und Klassengesellschaften von Geburt, Besitz und Status der Eltern abhängig sein“ (Wocken, 2000, S. 3). Gleiches gilt für den Besuch von Hochschulen, beziehungsweise für die Wahl der Berufsausbildung nach dem Beenden der allgemeinbildenden Schule. Die Zielsetzung der Chancengleichheit findet sich in den Schulgesetzen aller Bundesländer wieder. So heißt es beispielsweise in § 1 Absatz 1 des

Thüringer Schulgesetzes: „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf schulische Bildung und Förderung. Das Recht wird nach Maßgabe dieses Gesetzes gewährleistet.“ Konkretisiert wird dies durch den Absatz 2 des §1 Thüringer Schulgesetz. Dort heißt es „Für den Zugang zu den Schularten und den Bildungsgängen dürfen weder die Herkunft und das Geschlecht des Schülers, die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung seiner Eltern noch die Weltanschauung oder die Religion bestimmend sein“. Somit können die Untersuchungsgegenstände vorliegender Arbeit zum Teil schon an dieser Stelle definiert werden. Innerhalb der vorliegenden Arbeit muss also untersucht werden, in wie weit das Geschlecht, die Stellung der Eltern innerhalb der Gesellschaft sowie die Religion einen Einfluss auf die Bildungsentscheidung ausüben.

Die Verwirklichung der Chancengleichheit gilt in allen Schulen und in allen Bundesländern als höchstes Ziel des Bildungssystems. Erstmals tauchte die Diskussion um dieses bildungspolitische Konzept im Rahmen der Diskussion um die Bildungsexpansion in den 1960er Jahren auf. Die bildungspolitischen Ziele zu diesem Zeitpunkt waren die „Anhebung des allgemeinen Bildungsniveaus und (...) die Realisierung von Chancengleichheit, insbesondere für Frauen, Angehörigen der Unterschicht und der Landbevölkerung“ (Rosenbusch, 2008, S. 19). Hradil (2005) erkennt eine bestehende Chancengleichheit im Bildungssystem dann, wenn „allen unabhängig von leistungsfremden Merkmalen (wie z.B. von Bildung, Prestige und Geld der Eltern, von Geschlecht, Wohnort, „Beziehungen“, Religion, Hautfarbe, politischer Einstellung, persönlicher Bekanntheit oder Familienzugehörigkeit) die gleiche Chance zu Leistungsentfaltung und Leistungsbestätigung eingeräumt wird (Hradil, 2005, S. 153).

Zur empirischen Untersuchung des abstrakten Begriffs existiert der Chancenspiegel in Deutschland, der hinterfragt, „wie es um die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen in den deutschen Schulsystemen steht“ (Friedrich-Schiller Universität Jena, IFS, Bertelsmann Stiftung, 2014). Daneben fragt der Chancenspiegel nach Leistungsfähigkeit und Gerechtigkeit im deutschen Schulsystem und untersucht dies mit Hilfe von Daten aus der amtlichen Statistik und aus Schulleistungsuntersuchungen. Grundlage ist die Annahme, dass Bildungsungleichheiten hauptsächlich aus einer mangelhaften Bildungsgerechtigkeit hervorgehen.

„Das Gerechtigkeitsverständnis des Chancenspiegels speist sich aus Folgerungen, die sich aus einer Perspektive der Verteilungsgerechtigkeit nach Rawls (1979), des Ansatzes der Teilhabegerechtigkeit nach Sen (2010) sowie aus dem anerkennungstheoretischen Ansatzes Honneths (2011) ergeben“ (Bertelsmann Stiftung, Institut der Schulentwicklung für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund, Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller Universität Jena, 2014, S. 13). Bei Rawls zeigt sich die Verbindung von Chancengerechtigkeit und -gleichheit besonders deutlich. Gerechtigkeit bedeutet für Rawls zunächst die Gleichheit der Menschen. Trotz der prinzipiellen rechtlichen Gleichheit muss auch mit Differenzen umgegangen werden. Daraus resultieren die beiden Grundsätze der Gerechtigkeit nach Rawls, die hier kurz genannt werden sollen: 1) Jedermann soll gleiches Recht auf das

umfangreichste System gleicher Grundfreiheiten haben, das mit dem gleichen System für alle anderen verträglich ist und 2) Soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten sind so zu gestalten, dass (a) vernünftigerweise zu erwarten ist, dass sie zu jedermanns Vorteil dienen und (b) sie mit Positionen und Ämtern verbunden sind, die jedem offen stehen (Rawls, 1979, S. 81). Das erste Prinzip ist dabei nicht nur vorrangig, sondern auch klar und deutlich formuliert: Prinzipiell muss für alle Chancengleichheit bestehen, eventuell vorhandene Ungleichheiten müssen sich zum Vorteil aller Beteiligten auswirken. Ungleichheiten sind laut Rawls nur dann legitim, „wenn sie den Nutzen derjenigen steigern, die aufgrund ihrer natürlichen und gesellschaftlichen Startchancen benachteiligt sind“ (Furger, Lienkamp, & Dahm, 1996, S. 72). „Für das Schulsystem ist dies besonders bedeutsam, weil hier verdeutlicht wird, dass niemand aufgrund bestimmter Merkmale, etwa der sozialen Herkunft oder einer Behinderung, zusätzliche Nachteile erfahren darf. Bei der Behandlung von Gerechtigkeitsfragen ist die Perspektive der am wenigsten Begünstigten einzunehmen und deren Teilhabe an der Gesellschaft sicherzustellen“ (Bertelsmann Stiftung, Institut der Schulentwicklung für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund, Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller Universität Jena, 2014, S. 13f.). Die Argumentation Sens geht davon aus, dass im Mittelpunkt der Betrachtung die Fähigkeiten stehen, die der Mensch benötigt, um autonom am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können. Sen stellt daher kein allgemeingültiges Konzept der Gerechtigkeit auf, sondern fragt vielmehr, wie Gerechtigkeitszustände verbessert werden können. Bezogen auf die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass Sen die Verwirklichungschancen thematisiert, die im Bildungssystem verankert sind. Somit ist die Gerechtigkeit des Bildungssystems auch mit Hilfe der institutionellen Umstände zu beurteilen. (Bertelsmann Stiftung, Institut der Schulentwicklung für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund, Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller Universität Jena, 2014, S. 14) So zeigt sich, dass eine reine Beurteilung der sozialen Einflussfaktoren nicht sinnvoll erscheint, sondern diese im institutionellen Kontext betrachtet werden müssen. Dieses Grundverständnis Sens kann auch als Grundlage dieser Arbeit verstanden werden.

Honneth hingegen „sieht Gerechtigkeit als soziale Freiheit über die Partizipation an intersubjektiven Anerkennungsverhältnissen und die sich daraus entwickelnde Teilhabe an der Gesellschaft verwirklicht.“ (Bertelsmann Stiftung, Institut der Schulentwicklung für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund, Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller Universität Jena, 2014, S. 14)

„Alle drei vorgestellten Gerechtigkeitsansätze weisen als Zieldimension einer gerechten Gesellschaft die Verwirklichung von Freiheit aus; allerdings beschreiben sie verschiedene Wege, um dieses Ziel zu erreichen“ (Bertelsmann Stiftung, Institut der Schulentwicklung für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund, Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller Universität Jena, 2014, S. 14)

2014, S. 13) Ausgehend von diesen unterschiedlichen Definitionen beschreibt der Chancenspiegel die Chancengerechtigkeit als „die faire Chance zur freien Teilhabe an der Gesellschaft, die auch gewährleistet wird durch eine gerechte Institution Schule, in der Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer sozialen und natürlichen Merkmale keine zusätzlichen Nachteile erfahren, sowie durch eine Förderung der Befähigung aller und durch eine wechselseitige Anerkennung der an Schule beteiligten Personen.“ (Bertelsmann Stiftung, Institut der Schulentwicklung für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund, Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller Universität Jena, 2014, S. 15) Dabei wird unter dieser Definition eine Mindestanforderung an die Chancengerechtigkeit der Schulsysteme in den Bundesländern verstanden.

Bei den durch den Chancenspiegel untersuchten Gerechtigkeitsdimensionen handelt es sich um die „Integrationskraft“, die „Durchlässigkeit“, die „Kompetenzförderung“ und die „Zertifikatsvergabe“. Gezeigt wird an dieser Stelle, welche Bundesländer die höchste Chancengleichheit zeigen und welche in der Verwirklichung von Chancen zurück bleiben. Das Bundesland Thüringen, welches im Mittelpunkt der hier angestellten Analyse steht, schneidet dabei teils in der Mittelgruppe und teils in der Spitzengruppe ab. Die Bereiche Kompetenzförderung und Durchlässigkeit werden in Thüringen besonders gut bewertet (Friedrich Schiller Universität Jena, IFS, Bertelsmann Stiftung, kein Datum). Insgesamt fällt somit auf, dass eine tatsächliche Chancengleichheit in Deutschland nicht gegeben zu sein scheint. Dabei handelt es sich offensichtlich um ein Problem, welches in anderen europäischen Ländern weitaus weniger stark ausgeprägt ist. So zeigt die Eurostudent Untersuchung im Jahr 2011, dass in Deutschland die soziale Durchlässigkeit weitaus weniger gegeben ist, als in fast allen anderen europäischen Ländern, die an dieser Untersuchung teilnahmen.

Diese Erkenntnis war Grundlage der Arbeit und damit verbunden die Frage, welche sozialen und institutionellen Einflussfaktoren zu der vorherrschenden Situation beitragen. Neben einer umfassenden Zusammenstellung aktueller und klassischer Literatur zu dem Thema soll vorliegende Arbeit auch eine empirische Analyse an Hand mehrerer Datenquellen bieten: Zum einen dient das nationale Bildungspanel sowie der Studierenden-survey in elf Wellen zur Analyse der Situation Studierender in Deutschland, zum anderen wird eine eigene empirische Befragung mit Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden in Thüringen einen speziellen Einblick in die Hintergründe der Studienwahl in genau diesem Bundesland zeigen.

Im Jahr 2013 titelte die Süddeutsche Zeitung: „So ungerecht ist unser Bildungssystem (Klasen & Wagner, 2013). Gezeigt wurde dort, dass „nirgendwo sonst der Bildungserfolg so sehr von der Herkunft und dem sozialen Status der Eltern abhängt wie in der Bundesrepublik“ (ebd.). Ein solches Ergebnis zeigt, wie aktuell das Thema der vorliegenden Dissertation noch immer ist.

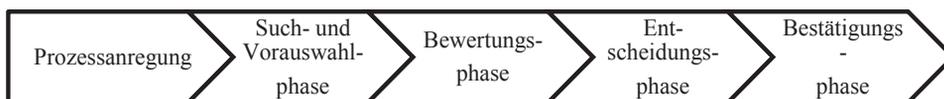
1. Der Studienwahlprozess

1.1 Studienwahlprozess nach Lars Tutt 1997

Lars Tutt beschäftigt sich mit dem Prozess der Studienentscheidung, den er in verschiedene Entscheidungsphasen unterteilt. Insbesondere geht er auf das Informationsbedürfnis innerhalb der einzelnen Phasen ein (Tutt, 1997). Er knüpft dabei an Erkenntnisse aus dem Marketingbereich an und begreift den (zukünftigen) Studenten als einen Kunden der Institution Hochschule (Tutt, 1997, S. 4). Interessant ist dieser Ansatz insbesondere vor dem Hintergrund der zu steigenden Studierendenquote an deutschen Hochschulen. Zunächst untersucht Tutt die Studienentscheidung als einen Prozess, der sich in mehrere Entscheidungsstufen aufteilt. Wie Abbildung 1 zeigt, unterscheidet er fünf wesentliche Phasen, die hier beschrieben werden sollen. An erster Stelle steht dabei die Prozessanregung. Bis zu diesem Zeitpunkt waren es in der Regel die Eltern des zukünftigen Studierenden, die weitestgehend die Entscheidung über den weiteren Werdegang ihres Kindes getroffen haben. Nun steht der zukünftige Student erstmals selbst vor der Entscheidung, wie er sein weiteres Leben gestalten möchte. Tutt macht insbesondere deutlich, dass der Abiturient vorerst keine umfangreichen eigenen Informationsbeschaffungsmaßnahmen treffen müsse, da er zunächst erste Informationen von der Familie, der Schule, Freunden und den Medien erhalte (Tutt, 1997, S. 5). In einem weiteren Schritt der Orientierung versuche der zukünftige Student gezielt Informationen zu erlangen. Zu diesem Zweck werden unter anderem Berufsberater der Agenturen für Arbeit herangezogen, wie auch das, an beinahe alle Schüler verteilte, „Handbuch Studien- und Berufswahl“. Heute spielt insbesondere in dieser ersten Orientierungsstufe das Internet und die Orientierungsmöglichkeiten, die es bietet, eine wichtige Rolle. So gibt etwa die Website „Studieren.de“ die Möglichkeit, einen umfassenden Einblick in Studienmöglichkeiten im In- und Ausland zu erlangen. Das Portal wirbt damit, derzeit 3398 Studienprofile an 654 Hochschulen in seiner Datenbank zu führen (Stand 17.03. 2014). Dabei steht es den Hochschulen frei, selbst umfangreiche Informationen einzusenden, um den Studiengang attraktiv zu bewerben oder nur wenige Grundinformationen einstellen zu lassen (xStudy Societas Europaeae, 2012). Tutt geht im weiteren Verlauf davon aus, dass der Schüler grundsätzlich Interesse habe, ein Studium aufzunehmen. Ist dies der Fall so beginne die Such- und Vorauswahlphase. Auch an dieser Stelle müssen eine Reihe von Informationen eingeholt werden. Die Hochschule als solche müsse von dem Studenten wahrgenommen werden. Aus Sicht der Universitäten und Fachhochschulen sowie der Berufsakademien gelte es also, den Studenten für ein Studium an der Hochschule grundsätzlich zu interessieren und ihm die Vorteile des Hochschulstandortes aufzuzeigen. Bisher konnte noch nicht endgültig gezeigt werden, inwieweit Studienfach- und Studienortwahl parallel zueinander verlaufen. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass häufig eine Hochschule in der unmittelbaren „Nachbarschaft“ gewählt und somit in diesen Fällen der Studienfachwunsch dem Angebot an der Hochschule angepasst werde (Tutt,

1997, S. 6). Der Such- und Vorauswahlphase schließt sich die Bewertungsphase an. Der Student wägt die Vor- und Nachteile der Hochschule ab, besucht Hochschulinformationstage, Tage der offenen Tür, sogenannte Schnupperstudientage sowie Beratungstermine an der Hochschule. „Den Universitäten kommt in dieser Bewertungsphase große Bedeutung zu“ (Tutt, 1997, S. 6). Anschließend ist davon auszugehen, dass der Student alle Informationen bezüglich des gewünschten Studienfaches eingeholt hat und nur noch eine Entscheidung bezüglich des Hochschulortes getroffen wird. In der Regel bewirbt sich der zukünftige Studierende auch nicht nur an einer Hochschule, um sich die Chance zu wahren, im Falle einer Ablehnung das Studium an einer anderen Hochschule beginnen zu können. Nach dieser Entscheidungsphase folgt abschließend die Bestätigungsphase: der Student hat sich zwar für ein Studienfach und eine Hochschule entschieden, kommt jedoch auch ins Zweifeln, insbesondere wenn die von ihm abgelehnten Studienorte oder -fächer als besonders attraktiv bewertet werden. Es liegt nun an den Hochschulen in die Bestärkungsphase einzutreten: der zukünftige Studierende sollte auch nach der Auswahl der Hochschule in seiner Auswahl bestärkt werden. Für die Hochschulen sei es nun besonders einfach den Interessenten mit Informationen zu versorgen, da dieser gezielt angesprochen werden könne (Tutt, 1997, S. 7).

Abbildung 1: Phasen der Studienentscheidung



Quelle: Eigene Darstellung nach Tutt 1997

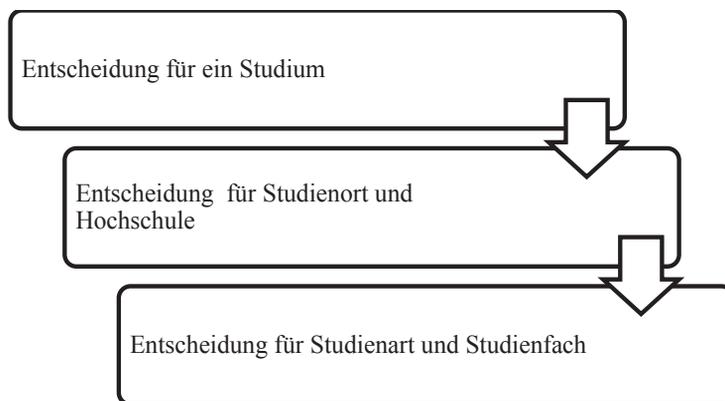
1.2. Guggenberger

Helmut Guggenberger beschreibt die Studienwahl als einen Prozess, der mehrere Ebenen umfasst: die generelle Entscheidung für ein Studium, die Entscheidung für einen Studienort und eine Hochschule, die Entscheidung für eine Studienart² sowie ein Studienfach (vgl. Abbildung 2). Des Weiteren geht Guggenberger davon aus, dass die Wahl des Hochschulortes und der Studienrichtung in einem engen Zusammenhang stünden, denn nicht jede Studienrichtung wird an jedem Ort angeboten (Guggenberger, 1991, S. 58). Allerdings ist davon auszugehen, dass das Individuum seine Entscheidung nicht unter vollkommener Sicherheit trifft und nicht vollkommen informiert ist. Des Weiteren muss es mit zusätzlichen Restriktionen umgehen, die seine Realisierungsmöglichkeiten

² Guggenberger unterscheidet dabei das Lehramtsstudium und das Diplomstudium, was heute nicht mehr relevant ist. Vielmehr muss die Entscheidung zwischen einem Lehramtsstudium und einem Bachelor- oder Staats-examensstudium getroffen werden. Die Entscheidung für ein zusätzliches Masterstudium kann zu einem späteren Zeitpunkt getroffen werden.

einschränken. Die „Wahrnehmung der Möglichkeiten ist von Situation und Lage, Erfahrungen und Lernchancen abhängig und beruht möglicherweise auf einer unangemessenen, irrtumsbehafteten Sicht von einem selbst und der Umwelt“ (Guggenberger, 1991, S. 59).

Abbildung 2: Ebenen der Studienentscheidung nach Guggenberger 1991

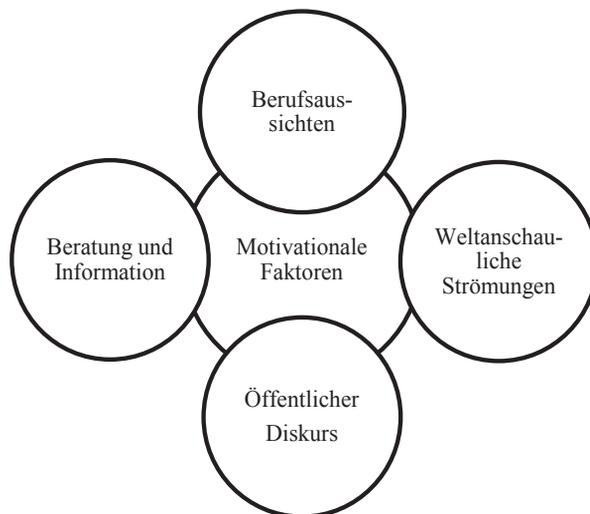


Quelle: Eigene Darstellung nach Guggenberger 1991

Außerdem unterscheidet Guggenberger mehrere Beeinflussungsfaktoren auf individueller sowie auf institutioneller beziehungsweise gesellschaftlicher Ebene. Auf der individuellen Ebene sei die Studienwahl von vielen Einflussfaktoren, wie der Herkunft, den Fähigkeiten und Interessen bestimmt. Auf der gesellschaftlichen Ebene wird das Profil der Studienanfänger durch staatliche und bildungspolitische Maßnahmen beeinflusst. Dazu zu zählen ist die Arbeitsmarktlage für Abiturienten, Berufsaussichten für Akademiker sowie weltanschauliche Strömungen und die öffentliche Diskussion. Guggenberger geht im Wesentlichen von drei miteinander in Verbindung stehenden sozialen Faktoren aus, die einen Einfluss auf die Studienwahl haben. So sei noch immer das Geschlecht ein wesentlicher Einflussfaktor, wenn auch nicht auf den Zugang im Studium an sich, doch aber auf die Studienfachwahl und die Wahl des Hochschultyps. Am umfassendsten diskutiert ist der Faktor der sozialen Herkunft: So unterscheiden sich Personen, deren Eltern über unterschiedliche Bildungshintergründe verfügten noch immer deutlich im Zugang zur Universität als solcher wie auch in der Studienfachwahl. Des Weiteren lässt Guggenberger auch die regionale Herkunft in seine Überlegungen einfließen: „verschiedene Regionen weisen sowohl unterschiedliche kulturelle Milieus als auch unterschiedliche Angebote an Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten auf“ (Guggenberger, 1991, S. 62). Die einzelnen Faktoren relativieren oder verstärken sich untereinander wechselseitig und können somit nicht losgelöst voneinander betrachtet werden. Außerdem weisen sie über sich hinaus beispielsweise auf Fragen des besuchten Schultyps hin.

Auf der institutionellen Seite unterstreicht Guggenberger die Bedeutung der Art und Weise, wie die Hochschulreife erworben wurde. Da sich seine Analyse insbesondere auf Österreich bezieht, sind die Erkenntnisse nur bedingt auf Deutschland anzuwenden. Guggenberger geht davon aus, dass „abhängig vom Maturatyp unterschiedliche Studienwahlpräferenzen“ erkannt werden können. Dabei werden berufsbildende höhere Schulen (BHS) von allgemeinbildenden höheren Schulen unterschieden (AHS). Während Absolventen der AHS zu traditionellen akademischen Ausbildungsgängen tendieren, wählen die Absolventen der BHS häufiger Studiengänge, mit deren Inhalten sie sich schon während ihrer Schulbildung vertraut machen konnten, wie technische und wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge (Guggenberger, 1991, S. 63). In Deutschland müssen diese Erkenntnisse etwas abgewandelt analysiert werden: So berechtigt die allgemeine Hochschulreife zu einem Studium an jeder möglichen Form von Hochschule. Fachspezifische Einschränkungen existieren dabei nicht. Jedoch berechtigt die Fachhochschulreife, die beispielsweise in Thüringen nach einer Berufsausbildung an einer Fachoberschule innerhalb eines Jahres erworben werden kann nicht zu einem universitären Studium, jedoch aber zu einem Studium an einer Fachhochschule, wo nicht der gesamte mögliche Fächerkanon angeboten wird. Somit hat die erworbene Hochschulzugangsberechtigung auch in Deutschland einen großen Einfluss auf die Wahl der Hochschule und den Studiengang. Neben diesen beiden Hauptbereichen nennt Guggenberger auch Faktoren die die Aufnahme eines Studiums beeinflussen und die in der Motivation der Studienanfänger zu finden sind (vgl. Abbildung 3).

Abbildung 3: Motivationale Faktoren nach Guggenberger 1991



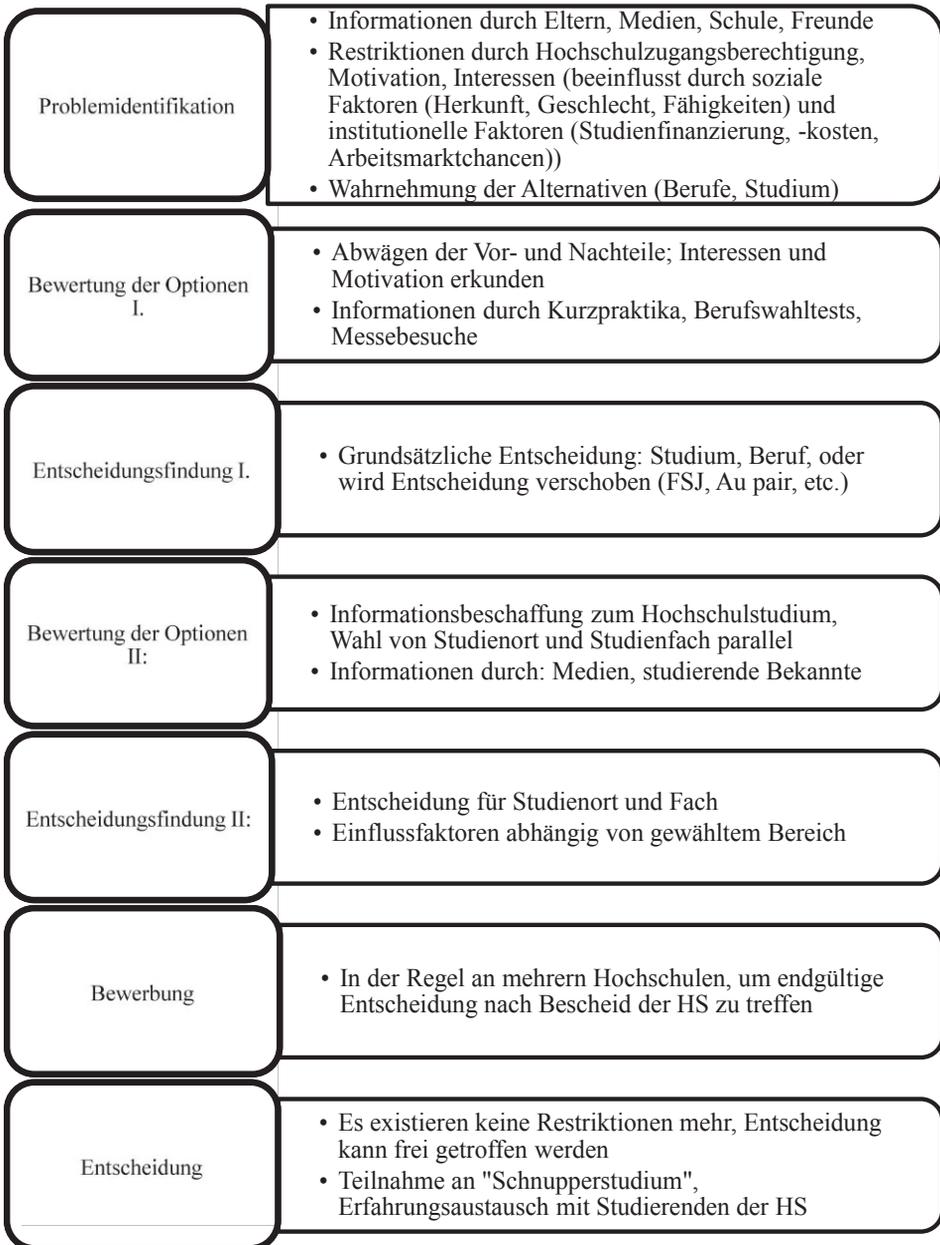
Quelle: Eigene Darstellung nach Guggenberger 1991

Guggenberger macht darauf aufmerksam, dass nicht pauschal davon ausgegangen werden könne, dass alle zukünftigen Studierenden ihre Berufschancen in die Studienwahl einbeziehen. Er unterscheidet eine „utilitaristische Haltung, die an Bildung als Investition in (berufliche) Zukunft“ (Guggenberger, 1991, S. 66) anknüpft von „weniger bis gar nicht berufsbezogenen Motivationen (Studium aus Verlegenheit, als Nutzung eines Freiraums, hedonistische Haltungen, Gleichgültigkeit“ (ebd.). Des Weiteren nennt Guggenberger weltanschauliche Strömungen als Einflussfaktor auf die Studienwahl. Damit beschreibt er die Entwicklung des Ansehens akademischer Berufe in der Gesellschaft, wie auch eine prinzipielle Tendenz zur Wissenschaftsskepsis, -kritik, und -feindlichkeit in Abgrenzung zu einem Fortschrittsoptimismus und -fetischismus (Guggenberger, 1991, S. 67). Daneben untersucht Guggenberger auch den Einfluss der Medien auf die Entscheidung für ein Studium. Ausgangspunkt dabei ist die Annahme, dass einer Reihe von Studieninteressierten die Medien als wichtigste Informationsquelle zur Verfügung stünden und sie so einer gewissen Manipulierbarkeit durch diese ausgesetzt sind. Er bezieht sich dabei auf die Warnung vor oder die Werbung für bestimmte Studienrichtungen, eine Kritik am Studienverhalten und eine manipulierende Argumentation zu den Arbeitsmarktchancen (ebd.). Weiterhin sei der Bereich der Information und Beratung zu untersuchen, die dem Studieninteressierten zur Verfügung stünde. Durch beratende Elemente könne es gelingen, die Schülerinnen und Schüler einer Steuerung zu unterziehen, um die Wahl ihres beruflichen Werdegangs auf besonders nachgefragte Bereiche zu lenken.

1.3. Ein allgemeines Modell zur Studienentscheidung

Die Studienwahl soll folgend in Anlehnung an Tutt als ein Marketingprozess verstanden werden, der sich in unterschiedliche Phasen gliedert. Die Entscheidung als solche steht dabei am Ende einer Abfolge von Entscheidungsvorbereitungs- und Entscheidungsfindungsprozessen. Am Anfang dieser Kette steht das Entscheidungsproblem, welches im vorliegenden Fall die Frage nach der weiteren Berufs- oder Bildungslaufbahn ist. „Die Auseinandersetzung eines Menschen mit einem Entscheidungsproblem bis zur Entschlussfassung nennt man Entscheidungsprozess. In diesem Prozess versucht der Mensch, vorausüberlegend zu erkennen, welche Handlungsspielräume sich überhaupt anbieten, welche Konsequenzen bestimmte Handlungen nach sich ziehen können und ob solche Konsequenzen für ihn wünschenswert sind (Steffenhagen, 2008, S. 183). Grundsätzlich soll der Prozess der Studienentscheidung hier als mehrstufig untersucht werden: Zunächst muss eine konkrete Entscheidung für oder gegen ein Studium und anschließend die Wahl des Hochschulortes und der Studienrichtung (welche häufig in engem Zusammenhang stehen) untersucht werden. In beiden Bereichen spielt der Zugang zu Informationen eine wichtige Rolle.

Abbildung 4: Studienwahlprozess



Quelle: Eigene Darstellung

2. Klassische Theorien zur Studienentscheidung

2.1. Humankapitaltheorien

Der Begriff des „Humankapitals“ hat es als Unwort des Jahres 2004 zu zweifelhaftem Ruhm gebracht. Der Ausdruck würde nicht nur Arbeitskräfte in Betrieben degradieren, sondern den Menschen zu einer ökonomisch interessanten Größe werden lassen, lautet die Begründung der Jury, die aus mehreren Sprachwissenschaftlern bestand (Sprachkritische Aktion: Unwort des Jahres, 2011). Der Anlass für die Aufnahme als Unwort gerade im Jahr 2004 war eine offizielle Erklärung der EU, die mit dem Begriff Humankapital die „Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie das Wissen, das in Personen verkörpert ist“, definiert³. Die Diskussion, die mit der Ernennung des traditionsreichen Begriffs zum „Unwort“ entbrannte, zeigt, dass eine Definition vor dem Hintergrund der Herkunft und Tradition des Begriffes dringend notwendig ist.

In welchen Fällen sprechen wir also von „Humankapital“ im Sinne von Kapital und warum ist Bildung eine Investition in Humankapital? In der Ökonomie wird im Allgemeinen alles was heute Kosten und später Nutzen, in Form eines höheren Einkommens verursacht, als Kapital bezeichnet.

Das Konzept der Humankapitaltheorien basiert auf der Unterscheidung zweier unterschiedlicher Arten ökonomischer Aktivität: Investition und Konsum. Traditionell beschränkte sich die ökonomische Analyse auf die Messung physischen Kapitals, welches zu einer Wertsteigerung führt. Vor mehr als 200 Jahren stellte Adam Smith in seinem „The Wealth of Nations“ (1776) fest, dass auch Bildung als eine Form der Investition angesehen werden könne, da es zur Verbesserung der Produktionskapazität der Arbeitnehmer ebenso führe, wie Investitionen in materielle Güter, wie beispielsweise der Aufbau einer Fabrik, oder der Kauf einer neuen Maschine. Durch beide Arten von Investitionen würden monetäre Einkünfte in der Zukunft generiert (Kamaras, 2003, S. 30).

Diese Analogie zwischen den Investitionen in Sachkapital und Investitionen in Humankapital wurde von mehreren Wirtschaftswissenschaftlern im 18. und 19. Jahrhundert anerkannt. Jedoch erst in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts wurden eine Reihe einflussreicher Werke von Ökonomen wie Schultz und Becker veröffentlicht. Erst im Jahr 1961 beschrieb Schultz Bildung nicht als Konsumgut, sondern als eine Investition zum Erwerb von Humankapital (Ammermüller & Dohmen, 2004). Humankapitaltheoretische Ansätze brechen mit der neoklassischen Annahme der Homogenität der Arbeitskräfte. Sie nehmen an, dass Arbeitskräfte sich hinsichtlich ihres Lohns voneinander abgrenzen. Grund für diese Unterscheidung ist die unterschiedliche

³ Zur Diskussion um das Unwort des Jahres bietet sich die folgende Webseite an: <http://www.unwortdesjahres.net/index.php?id=18> (13.10.2011 15:36)

Ausstattung der Arbeitskräfte mit Humankapital, das entweder in betriebsunabhängiger Bildung oder in einer spezifischen Ausbildung gewonnen wird.

Neben der bedeutenden Arbeit von Schultz *Investment in Human Capital* (Schultz 1961) und der Erweiterung durch Becker *Human Capital* (Becker 1964) sind insbesondere die Arbeiten von Mincer von Bedeutung. Mary Jean Bowman (1966) beschrieb diese neue Forschungsrichtung mit dem Schwerpunkt auf der empirischen Analyse des Humankapitals als „the human investment revolution in economic thought“ und sagte dieser neuen Forschungsrichtung, der Bildungsökonomie, einen starken Einfluss voraus (Bowman, 1966). Diese Revolution führte nicht nur zu einem völlig neuen Zweig der Wirtschaftsforschung, sondern hatte auch einen großen Einfluss auf die Bildungspolitik sowohl von Industrie- als auch von Entwicklungsländern.

Doch was genau kann unter dem Begriff des Humankapitals verstanden werden? Der Begriff des Kapitals gehört zu den Begriffen, die in der Wirtschaftstheorie am häufigsten verwendet werden. Jedoch existieren auch viele unterschiedliche Definitionen dieses Begriffs. „Eine davon fasst Kapital als den Inbegriff der produzierten Produktionsmittel auf (Realkapital), eine zweite erblickt im Kapital alles Vermögen, das zu Erwerbszwecken verwendet wird, eine dritte bezeichnet Kapital einfach als investiertes Geld“ (Mahr, 1967, S. 89). In der Theorie der Neoklassik ist Kapital ein Produktionsfaktor, welcher die früheren, in der Ökonomie getätigten Investitionen repräsentiert. Doch wie gelingt die Verbindung von Kapital zu Humankapital? Velten (1998) definiert Humankapital wie folgt: „Humankapital oder Einkommenserwerbskapazität ist die Summe der Erfahrungen, Kenntnisse Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Individuums, einer Gruppe oder der Erwerbsbevölkerung einer Volkswirtschaft, welche im Produktionsprozess aktiv eingesetzt werden kann“ (Velten, 1998, S. 5). Jaeger bezeichnet „personengebundene Wissensbestandteile in den Köpfen der Mitarbeiter als Humankapital“ (Jaeger, 2004, S. 1). Nach der OECD-Definition bedeutet Humankapital „Wissen, Qualifikationen, Kompetenzen und sonstige Eigenschaften, die dem Einzelnen eigen sind und es ihm ermöglichen, persönliches, soziales und wirtschaftliches Wohlergehen zu erzeugen“ (Keeley, 2007, S. 33).

Insgesamt lassen sich zwei unterschiedliche Perspektiven der Betrachtung von Humankapital unterscheiden: Die individuelle Perspektive und die Perspektive des Unternehmens. An dieser Stelle soll die Individualperspektive der Humankapitaltheorie im Vordergrund stehen. Das aufgebaute Humankapital ist immer untrennbar mit der Person verbunden, was dazu führt, dass das Humankapital auch nur eine begrenzte Lebensdauer, die der des Individuums entspricht, aufweist (Persch, 2003, S. 38). Die Humankapitaltheorie geht grundsätzlich davon aus, dass

- „alle Marktteilnehmer vollständig mobil sind und über alle relevanten Informationen überfügen“

- es keine Eintrittsbarrieren weder subjektiver noch objektiver Art gibt, weder am Arbeitsmarkt, noch bei der Wahl der Ausbildung und,
- dass es keine externen Effekte gibt. Das heißt, „dass alle Vor- und Nachteile, die aus einer Entscheidung eines Teilnehmers erwachsen, nur diesen selbst betreffen“ (Pechar, 2006, S. 31).

Es kann relativ einfach gezeigt werden, dass diese Annahmen nicht der Realität entsprechen. So ist davon auszugehen, dass Wohnortnähe bei der Wahl des Berufs- und Ausbildungswegs auf Grund fehlender Mobilität eine entscheidende Rolle spielt und dass Eintrittsbarrieren, wie Studienzugangsbeschränkungen eine große Rolle bei der Auswahl des Bildungsweges spielen.

Das folgende Kapitel soll einen Einblick in die Entwicklung der Humankapitaltheorie geben und einzelne Aspekte der Theorie konkret beleuchten.

2.1.1. Mincer 1958

„The facts of income inequality do not speak for themselves in the accumulated statistical frequency distributions. The facts must be recognized in the statistical constructs and interpreted from them” (Mincer, 1958, S. 281).

Mincers wichtigste Beiträge zu dem Bereich der Humankapitaltheorien stammen aus seinen Arbeiten zur Einkommensverteilung. Bis zu der Zeit nach dem 2. Weltkrieg war die Idee des Humankapitals als erklärender Faktor für Einkommensunterschiede nicht besonders deutlich ausgeprägt. Mincers Dissertation, fertiggestellt im Jahr 1957, veröffentlicht im Jahr 1958 im Journal of Political Economy, wird als Wendepunkt hinsichtlich dieses Gesichtspunktes betrachtet. Ausgangspunkt seiner Arbeit ist ein empirischer Ansatz, in dem Mincer unterschiedliche Charakteristika von Lohnempfängern, wie Geschlecht, Ausbildung, Beschäftigung und Alter untersucht und dabei herausfand, dass insbesondere die Ausbildung und das Alter eine bedeutende Rolle spielten. Davon ausgehend suchte er nach einem allgemeinen Erklärungsmodell für seine Ergebnisse.

Im ersten Schritt wird in seiner Theorie ein Modell hergeleitet, welches nur die Schulbildung als Humankapitalinvestition in die Formel einschließt. Es wird dabei angenommen, dass das zu erreichende Einkommen in der kommenden Zeitperiode vom Einkommen, von den individuellen Humankapitalinvestitionen und der dazugehörigen Humankapitalrendite in den Vorperioden abhinge.

Das Grundmodell Mincers hat eine Reihe von Annahmen getroffen, um die Einkommensfunktion herleiten zu können. So wird davon ausgegangen, dass alle Individuen die gleichen Fähigkeiten und Möglichkeiten des Eintritts in den Beruf hätten. Die Unterschiede der Beschäftigungsqualität würden sich aus der unterschiedlichen Dauer der von dem einzelnen Individuum unternommenen Bildungsmaßnahmen ergeben (Mincer

1958, S. 284). Es wird dabei angenommen, dass jedes Jahr, in dem zusätzliche Bildungsmaßnahmen unternommen werden, ein Jahr weniger Verdienst bewirkt und zur Vereinfachung des Modells wird davon ausgegangen, dass Bildung keine zusätzlichen Kosten erzeuge.

Unter der Annahme, dass

- a dem jährlichen Verdienst des Individuums mit n Jahren Bildungsmaßnahmen entspricht,
- t symbolisch für die Zeit in Jahren steht,
- e der Basis des natürlichen Logarithmus gleichzusetzen sei,
- während l der Länge des Arbeitslebens plus der Länge von Bildungsmaßnahmen gleichzusetzen sei und
- V_n dem gegenwärtigen Lebenseinkommen zu Beginn der Bildungsmaßnahme gleich stehe sowie.
- r die Rate darstelle, mit der zukünftige Erträge abdiskontiert würden,
- während d den Unterschied zwischen den Trainings- und Ausbildungsmaßnahmen der Personen gemessen in Jahren darstelle,

wird zunächst folgende Formel gebildet, die dann gilt, wenn angenommen wird, dass

der Prozess des Abdiskontierens diskret ist. $V_n = a_n \sum_{t=n+1}^l \sqrt{\left(\frac{1}{1+r}\right)^t}$.

Angenommen dieser Prozess wird als kontinuierlich begriffen, ergäbe sich daraus folgende Formel: $V_n = a_n \int_n^l (e^{-rt}) dt = \frac{a_n}{r} (e^{-rn} - e^{-rl})$. Daraus folgt, dass der Gegenwartswert des Lebenseinkommens eines Individuums sich aus $V_{n-d} = \frac{a_{n-d}}{r} (e^{-r(n-d)} - e^{-rl})$ ergibt. Aus dieser Gleichung geht deutlich hervor, dass Personen mit einer höheren Ausbildung höhere jährliche Zahlungen erwarten können, was sehr offensichtlich ist. Weniger selbstverständlich ist das Ergebnis, dass die relativen Einkommensunterschiede von Personen mit 8 oder 10 Jahren Trainingserfahrung höher sind, als die von Personen mit 4 und 2 Jahren.

Nach der eher mathematischen Beschreibung des Modells nimmt Mincer noch einige praktische Änderungen vor. Zum einen macht er deutlich, dass das Humankapital nicht mit dem Beenden der Ausbildung oder dem Verlassen der Schule endet: meist viel wichtiger ist die Erfahrung im Beruf. Die Komponente der Erfahrung nimmt Mincer als die Zeit in das Modell auf, die in dem Beruf verbracht wurde. Die tatsächliche Leistung, die ein Arbeiter in seinem Beruf erbringt, ergibt sich aus der Ausbildung wie auch aus der Erfahrung, die der Arbeiter bereits mit seinem Job gemacht hat. Aus dieser Annahme ergibt sich der Fakt, dass die Löhne mit zunehmendem Alter steigen. Diese Annahme kann allerdings nicht über das gesamte Lebensalter gehalten werden, da ab einem bestimmten Alter die Produktivität des Arbeiters wieder zurückgeht, was insbesondere für

körperlich anstrengende Berufe gilt. In einem weiteren Schritt macht Mincer deutlich, dass Erfahrung die Produktivität insbesondere in den Berufen beeinflusst, in denen eine höhere Ausbildung notwendig ist.

2.1.2 Schultz 1961

In seinem Artikel „Investment in human capital“ (1961) wagt sich Theodore W. Schultz an die Betrachtung des menschlichen Faktors als Kapital schrittweise heran. Vorerst macht er jedoch deutlich, dass diese Betrachtungsweise (zumindest zu diesem Zeitpunkt) weder selbstverständlich noch offensichtlich sei. Viele der Aktivitäten, die gemeinhin als Konsum bezeichnet werden, seien in Wirklichkeit Investitionen in Humankapital. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, ist eine Einteilung in Konsum und Investition somit nicht mehr ohne weiteres möglich. Als Beispiele nennt Schultz alle Ausgaben, die in die eigene Ausbildung oder Gesundheit getätigt werden (Schultz, 1961, S. 1). Zur Erklärung führt er an, dass sich durch eine Verbesserung der Ausbildung oder des Gesundheitszustandes auch die Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhöhten, sich also durch den Konsum von beispielsweise gesunder Nahrung das eigene Humankapital erhöht hätte. Doch obwohl diese Zusammenhänge so offensichtlich sind, wurde von vielen Ökonomen davor zurück geschreckt, Investitionen dieser Art als Investition in Humankapital zu bezeichnen. Dies hängt mit unserer Wertvorstellung zusammen, die es uns verbietet, Menschen mit Kapitalgütern nicht nur zu vergleichen, sondern sie insbesondere als solche zu behandeln (Schultz, 1961, S. 2). Schultz diskutiert an dieser Stelle also dieselbe Problematik, die gut 40 Jahre nach der Veröffentlichung seiner Theorie zu der Diskussion des Humankapitalbegriffs als Unwort des Jahres 2004 geführt hat. Hier befindet man sich inmitten der Auslegung des Grundsatzes der Menschenwürde, der es verbietet, den Menschen als bloßes Objekt zu betrachten⁴. Insbesondere distanziert sich Schultz an dieser Stelle auch von der Idee des „Menschen als Ware“ und macht deutlich, dass sein Ansatz weit davon entfernt sei, damit überein zu stimmen. Ideen wie diese gleichen der Idee der Sklaverei von denen man sich selbstverständlich distanzieren muss.

Vor dem Hintergrund des deutschen Grundgesetzes jedoch ergeben sich keine Komplikationen in Zusammenhang mit der Betrachtung der Investitionen als Humankapital. Die von Düring formulierte und auf Kant zurück gehende Objektformel besagt, dass der Mensch nicht als bloßes Objekt oder Mittel behandelt werden sollte, weil er an sich der Zweck sei. Das Konzept des Humankapitals geht jedoch davon aus, dass der Mensch selbst die Investition in seine Bildung tätigt und somit nicht äußere Einflüsse auf ihn

⁴ Die Diskussion um die Objektformel und das Instrumentalisierungsverbots Kants soll an dieser Stelle nicht fortgeführt werden.

einwirken. Insofern scheint eine Betrachtung analog zu Schultz aus der heutigen Sichtweise heraus unproblematisch zu sein.

In seiner Untersuchung zu dem Zusammenhang von Humankapital und Wirtschaftswachstum geht Schultz insbesondere auf drei wesentliche Faktoren ein: zusätzliche Ausbildungen und Qualifikationen, Mobilität sowie Gesundheit. Insbesondere macht er dabei auch deutlich, welche, nicht unbedeutende, Rolle dabei die Qualität und das quantitative Vorhandensein von Nahrung spielen. In einem weiteren Schritt geht er darauf ein, welche Investitionen in Humankapital überhaupt existieren.

Da Schultz mit seiner Humankapitaltheorie den Beitrag des in Form von Ausbildung investierten Kapitals zum Wirtschaftswachstum von der Ertrags- und Kostenseite her ermitteln will, untersucht er vorerst welche Schlüsselfaktoren es sind, die die Einkommensunterschiede verschiedener Arbeitnehmer bestimmen (Schultz, 1961, S. 8). Er ermittelt innerhalb seiner Theorie die Menge an Ausbildung, über die die Arbeitskräfte verfügen. Schultz führt Einkommensunterschiede auf fünf wesentliche Schlüsselfaktoren zurück: 1) die Gesundheit des Menschen, 2) betriebliche Weiterbildung, 3) Ausbildung im primären, sekundären oder tertiären Bereich, 4) Fortbildung unabhängig vom Arbeitsplatz und 5) Wanderungsbewegungen von Arbeitnehmerin im Inland (Schultz, 1961, S. 9). Aus den Investitionen in diese Schlüsselbereiche seien langfristig Erträge zu erwirtschaften. Insbesondere interessant daran ist, dass Schultz immer wieder neben den Ausbildungsfaktoren und der Mobilität auch die Gesundheit aufgreift und beispielsweise auf die Bedeutung von genügend und hochwertiger Nahrung eingeht und hier insbesondere die Bedeutung für Entwicklungsländer betont. So macht Schultz deutlich, dass, wenn nicht genug Nahrung zur Verfügung stünde, der Arbeiter weniger Stunden täglich arbeiten könne und dementsprechend weniger verdienen könne. Er bewertet dies als eine Art Teufelskreis. Schultz versteht die Investitionen in das Humankapital genauso wie Investitionen in Sachkapital. Tätigt man Investitionen beispielsweise in die Verbesserung der Gesundheit erhöhen sich damit auch die Erträge, die erwirtschaftet werden.

Mit Hilfe der Betrachtung der Kostenseite des Humankapitals will Schultz durch die durch Ausbildungsausgaben entstandenen Kosten den Humankapitalbestand errechnen. So schätzt Schultz den Ausbildungsbestand in den USA von 1900-1956 anhand der Kosten, die das Schulsystem verursacht hat, wobei nicht nur die direkten Kosten, sondern auch die Opportunitätskosten berücksichtigt werden. Den größten Teil der direkten Kosten für formale Ausbildung bringe der Staat selbst auf. Hier nennt Schultz die Gehälter der Lehrer, Bibliothekskräfte und anderer Dienstleister. Viel schwieriger gestaltet sich für Schultz die Kalkulation der Opportunitätskosten, die laut Schultz die Hälfte der Kosten der tertiären Bildung ausmachen. Diese indirekten Kosten werden als Kosten der Volkswirtschaft, nicht als Kosten des einzelnen Studenten oder seiner Familie angesehen. Diese Kosten entstehen dadurch, dass die Arbeitskraft der Schüler oder Studenten

nicht für einen potentiellen Zuwachs des Sozialprodukts bereitgestellt wird. Er schätzt diese indirekten Kosten, indem er die verlorenen Arbeitsstunden eines repräsentativen Schülers bzw. Studenten auf der Grundlage eines Durchschnittslohns in der Industrie gewichtet (Schultz, Investment in Human Capital, 1961, S. 11).

Neben dieser Kostenseite definiert Schultz auch die Ertragsseite der Bildung. Er betrachtet die Erträge dabei von zwei Gesichtspunkten. Zum einen beschreibt er die Erträge aus dem Humankapital als eine Art der Verzinsung ähnlich den Erträgen aus Sachkapital: Diese hier als Verzinsung bezeichneten Erträge erwirtschaftet man im Laufe seines Lebens aus Löhnen und Gehältern oder bei selbstständiger Tätigkeit in Form von Gewinnen. Daneben benennt Schultz aber auch immaterielle Gewinne aus den Investitionen in das Humankapital. Investiere man beispielsweise in seine Gesundheit, steigere das das Wohlbefinden und die körperliche Fitness. Insbesondere betont Schultz, dass Erträge aus der Schulausbildung durch zusätzliches Einkommen zum Ausdruck kämen. Das Einkommen steige also mit jedem zusätzlichen Jahr Elementarschulbildung.

2.1.3. Becker 1964

Beckers Humankapitaltheorie befasst sich vorwiegend mit der Erklärung der individuellen Bildungsnachfrage. Innerhalb seines Erklärungsansatzes begreift er das Humankapital eines Individuums als einen eigenständigen Produktionsfaktor der von Unternehmen zur Produktion von Gütern nachgefragt und benötigt werde (Becker & Hadjar, 2006, S. 161).

Ebenso wie Schultz geht auch Becker von dem ursprünglichen Begriff des Kapitals aus, wie er herkömmlich verwendet wird: Kapital in Form eines Bankkontos oder 100 Anteilen an IBM (Becker G. S., 1993, S. 3). Daneben macht er allerdings deutlich, dass es sich auch bei Ausgaben für die Gesundheit oder einen Computerkurs um Kapital handle, da somit die Gesundheit verbessert oder das Einkommen erhöht werde. Diese beiden Formen des Kapitals hätten also gemeinsam, dass sie über die Zeit Erträge generierten. Doch auch Becker selbst zögerte, seinem Buch den Namen „Human Capital“ zu geben und bezieht sich dabei direkt auf die Kritik, die annahm, der Begriff würde Menschen zu Sklaven degradieren.

Das Modell Beckers wird in das neoklassische Marktmodell eingeordnet, was dazu führt, dass die grundlegenden Annahmen des neoklassischen Paradigmas gelten müssen. Laut Becker führen Investitionen in das Humankapital zu einer erhöhten Produktivität der Arbeitskräfte und somit zu einem erhöhten individuellen Einkommen (Becker G. S., 1993, S. 16).

Insbesondere macht Becker deutlich, dass Bildung und Ausbildung die wichtigsten Investitionen in das Humankapital seien. Nicht nur seine, sondern auch nachfolgende Studien haben gezeigt, in wie weit eine verbesserte Ausbildung das Einkommen in den Vereinigten Staaten, auch nach Abzug der direkten und indirekten Kosten erhöht. Auch spielt bei Becker der Einfluss des familiären Hintergrundes eine entscheidende Rolle bei der Bewertung des Humankapitals. So haben Eltern einen großen Einfluss auf die Bildung, den Lebensverlauf und viele andere Aspekte des Lebens ihrer Kinder. Jedoch konnte empirisch gezeigt werden, dass auch das Einkommen von Eltern und Kindern positiv korreliert ist, jedoch bei weitem nicht so stark wie vermutet. Becker nennt hier ein Beispiel aus den USA: Wenn das Einkommen einer Familie 20% über dem Durchschnitt liege, so liege das Einkommen der Kinder durchschnittlich nur 6% über dem Durchschnittseinkommen. Die Korrelation ist in der Regel bei ärmeren Familien stärker ausgeprägt als bei reicheren (Becker G. S., 1993, S. 22).

Die Konsequenz lautet demnach: Kinder aus armen Familien werden selbst Eltern armer Kinder. Als praktizierte Lösung zur Auflösung dieses Teufelskreises nennt Becker finanzielle Hilfen des Staates, die es Kindern armer Familien ermöglichen sollen, eine Ausbildung zu finanzieren. In wie weit solche staatlichen Hilfen, wie in Deutschland das BAföG, tatsächlich Kindern armer Familien zu einer besseren Bildung verhelfen, soll an späterer Stelle gezeigt werden.

Außerdem stellt Becker die These auf, dass die Anzahl der Kinder in einer Familie und die Ausgaben pro Kind negativ korreliert sind. Die Gründe hierfür sind simpel: umso mehr Kinder man hat, desto weniger Zeit und Geld steht für jedes einzelne zur Verfügung (Becker G. S., 1993, S. 23). Demzufolge müssten Kinder mit mehreren Geschwistern tendenziell eine geringere Bildung aufweisen, als Kinder mit weniger Geschwistern. Hier handelt es sich um eine weitere These, die an späterer Stelle dieser Arbeit untersucht werden soll. Um seine These zu untermauern, untersucht er das Verhalten unterschiedlicher ethnischer Gruppen. So macht er darauf aufmerksam, dass insbesondere Japaner, Chinesen, Juden und Kubaner kleine Familien haben und ihre Kinder gut ausgebildet sind.

Einen eigenen Abschnitt widmet Becker dem Begriff des „Schooling“. Eine Schule definiert er als Institution, die darin spezialisiert ist, eine Ausbildung anzubieten. Dies vergleicht er mit einer Firma, die sich darauf spezialisiert hat, Güter zu produzieren. Zu unterscheiden ist dabei eine Schule, die auf einen bestimmten Beruf vorbereitet und beispielsweise eine Universität, die ein umfangreiches Spektrum an Fähigkeiten vermittelt (Becker G. S., 1993, S. 51). Dieser Abschnitt bedarf an dieser Stelle also einer umfangreicheren Analyse.

In seine Analyse des Schooling bezieht Becker die Opportunitätskosten des Studenten oder Auszubildenden ein und beschreibt diese als Differenz zwischen dem was verdient

werden könnte und was tatsächlich verdient wird. Diese Opportunitätskosten bezeichnet Becker als indirekte Kosten, während Studiengebühren oder Schulgeld und beispielsweise Ausgabe für Bücher als direkte Kosten bezeichnet werden.

Der Nettoertrag ergibt sich aus

$$W = MP - k,$$

wobei MP den aktuellen Verdienst beschreibt und k die direkten Kosten. Ausgehend davon, dass MP_0 das Grenzprodukt dessen ist, was erreicht werden kann, kann die vorhergehende Gleichung umgeschrieben werden als:

$$W = MP_0 - (MP_0 - MP + k) = MP_0 - C.$$

In dieser Gleichung beschreibt C die Summe der direkten und indirekten Kosten, während der Nettoertrag sich aus der Differenz potentieller Erträge und der totalen Kosten zusammensetzt.

Neben diesen grundsätzlichen Erwägungen beurteilt Becker aber auch die Zusammenhänge von Einkommen und Elternhaus beziehungsweise Familie. Dies stellt er an Hand des Markov Modells dar, das den Zusammenhang von Elternhaus und Kindern aufzeigt.

$$I_{t+1} = a + bI_t + \varepsilon_{t+1}$$

Dabei wird unter I_t das Einkommen der Eltern und unter I_{t+1} das Einkommen der Kinder verstanden. Bei a und b handelt es sich um Konstanten, während der Term ε_{t+1} diejenigen Variablen enthält, die das Einkommen der Kinder unabhängig von dem der Eltern machen können. Mit Hilfe dieser Analyse von Becker kann gezeigt werden, ob Chancengleichheit innerhalb der Gesellschaft gegeben ist, oder die soziale Mobilität in der Gesellschaft eingeschränkt ist. Dabei untersucht er die doppelte Benachteiligung ärmerer Familien, die nicht nur weniger Begabungen vererben, sondern auch weniger Mittel zur Finanzierung ihrer Kinder zur Verfügung haben.

2.1.4. Beitrag der Humankapitaltheorie zur Forschungsfrage

Die Humankapitaltheorie, entwickelt in den frühen 60er Jahren beinhaltet eine Anwendung der Theorie des Kapitals auf die Ressourcen des Menschen und erklärt auf diesem Weg Bildungsentscheidungen mit dem Blick auf die zu erwartenden Erträge. Angelehnt an die Theorie des Humankapitals entscheiden sich Individuen also nur dann für eine Ausbildung, wenn „das Verhältnis des bildungsbedingt höheren Einkommens zu den Ausgaben für die Bildungsinvestition, über jener alternativer Investitionen liegt“ (Ammermüller & Dohmen, 2004, S. 13). Dementsprechend würden die Abiturienten in

ihre Studienentscheidung nur die mit dem Studium verbundenen Kosten und Erträge einbeziehen, um auf diese Weise die optimale Auswahl möglicher Alternativen zu wählen. Eine Entscheidung für ein Studium würde also nur dann getroffen, wenn die erwarteten Erträge höher, als die zu erwartenden Kosten eines Studiums sind. Streng genommen kann die Investition in Bildung jedoch nur eine „Rendite für Individuen und Gesellschaft abwerfen“ (Ammermüller & Dohmen, 2004, S. 13), wenn die zusätzlich erworbene Bildung wirklich zu einer Steigerung der Produktivität des Individuums führt. Auch können soziale Disparitäten in die Humankapitaltheorie hinzugefügt werden. So sind Investitionen in die Bildung der Kinder insbesondere für Eltern mit einem hohen Einkommen ein geringeres Hindernis als für die Eltern mit einem niedrigeren Einkommen. Rolf Becker geht von einem direkten Zusammenhang der höheren Bildung der Eltern und des höheren Einkommens aus (Becker R. , 2012, S. 47), was sich wiederum auf eine erhöhte Investition in die Bildung ihrer Kinder und somit ein erhöhtes Humankapital derer auswirkt.

2.2. Rational-Choice-Theorie

2.2.1. Tradition

Innerhalb der Rational-Choice-Theorie werden Sachverhalte der ökonomischen Betrachtungsweise auf verschiedene Bereiche, wie Politik, Kriminalität und auch Ausbildungsentscheidungen, übertragen. Wichtige Grundlagen und Fragestellungen des Rational-Choice-Ansatzes finden sich schon in der Sozialphilosophie und der politischen Philosophie des 15. und 16. Jahrhunderts. Hier zu nennen sind insbesondere Arbeiten von Thomas Hobbes und Niccoló Machiavelli, die sich gegen die damals verbreitete Sichtweise richteten, dass der Mensch sich von Natur aus an den göttlichen Gesetzen orientiere. Vor dem Hintergrund von Bürgerkriegen und der Verhaltensweise der Herrscher, die andauernd auf den eigenem Vorteil hinzielten, gingen sie davon aus, dass der Mensch in erster Linie nach der Befriedigung seiner eigenen Bedürfnisse strebe. Diese Ansicht hat schon bei Hobbes zu der Frage, wie es unter der Voraussetzung konkurrierender Interessen möglich ist, eine stabile politische Ordnung aufrechtzuerhalten, geführt (Kunz, 2004, S. 7f.). Hobbes nennt als wirksames Mittel hier den Gesellschaftsvertrag zwischen den Individuen und dem Staat, dem Leviathan, der die Sicherstellung der sozialen Ordnung garantiere⁵. Die Menschen handelten dabei jeder nach der Maxime, das eigene Glück zu vermehren⁶. Den von Hobbes entwickelten Grundgedanken,

⁵ Hobbes: Leviathan(1651), Übersetzung: Walter Euchner

⁶ Grundlage ist hier der Utilitarismus, eine Denkströmung, deren Grundlage der Gedanke ist, dass Menschen ihren Nutzen maximieren und ihren Schaden minimieren möchten. Streben alle Menschen gleichermaßen nach dem größten Glück so ist dies auch für die Gesellschaft als solche gut (Kruse, 2012, S. 229)

den Menschen, sein Handeln und sein Streben nach Glück und Befriedigung zum Gegenstand der Analyse sozialer Prozesse zu machen, griffen auch die Nationalökonomien und schottischen Moralphilosophen des 19. Jahrhunderts auf. Zu nennen sind hier David Hume, Adam Ferguson, sowie auch Adam Smith. Die fünf Grundthesen der schottischen Moralphilosophen, auf die der Rational-Choice-Ansatz sich bezieht, können wie folgt zusammengefasst werden: (1) Handlungseinheit ist das Individuum an sich. (2) Das Handeln der Individuen folgt dem Selbstinteresse. (3) Die menschliche Lebenssituation wird durch Knappheit bestimmt. (4) Eine konstante kultur-, gesellschafts-, und zeitübergreifende menschliche Natur gibt es nicht. (5) Die sozialen Prozesse und Strukturen sind das ungeplante Ergebnis absichtsvoller individueller Handlungen (Kunz, 2004, S. 10).

2.2.2. Annahmen der Rational-Choice-Theorie

Bevor auf die einzelnen Vertreter der Rational-Choice-Theorie näher eingegangen wird, soll vorerst festgestellt werden, welche Grundannahmen getroffen werden und wie diese Theorie von anderen abgegrenzt werden kann.

Weitgehend einig sind sich die Theoretiker über die Annahme, dass die Nutzenmaximierung ein zentraler Aspekt rationalen Handelns sei. Ein Individuum maximiere seinen Nutzen dann, wenn es aus einer Menge von Handlungsoptionen diejenige auswählt, die nach seiner Meinung der Verwirklichung seiner Ziele am besten diene (Green & Shapiro, 1999, S. 24f.).

Außerdem herrscht unter den Theoretikern Einigkeit darüber, dass die Definition der Rationalität auch bestimmten Konsistenzbedingungen genügen müsse. So gehen Rational-Choice-Theoretiker davon aus, dass Präferenzordnungen transitiv seien. Genauer gesagt bedeutet dies, dass wenn ein Individuum A gegenüber B bevorzugt und es B gegenüber C bevorzugt, es auch Alternative A gegenüber Alternative C bevorzugen muss. Außerdem wird davon ausgegangen, dass ein Individuum für alle möglichen Handlungsfolgen eine Präferenzordnung angeben könne. Des Weiteren gehen Rational-Choice-Theoretiker davon aus, dass Individuen den ermittelten Erwartungswert ihrer eigenen Auszahlung maximierten. Es wird dabei von dem erwarteten Nutzen, nicht dem tatsächlichen Nutzen ausgegangen, da die Entscheidung für eine Alternative in der Regel unter Unsicherheit getroffen werde. Außerdem sind sich Rational-Choice-Theoretiker auch darüber einig, dass es sich bei den Entscheidungsträgern um Individuen handle. So stehen Rational-Choice-Theoretiker vor der Aufgabe, kollektive Ergebnisse anhand des Maximierungshandelns von Individuen zu erklären (Green & Shapiro, 1999, S. 27). Schließlich ist als unstrittige Annahme der Rational-Choice-Theorie auch die Homogenitätsannahme zu nennen. Die Theoretiker gehen davon aus, dass ihre Modelle

in gleicher Weise für alle Akteure gelten, „dass also „Entscheidungen, Regeln und Vorlieben im Zeitverlauf stabil und bei allen Menschen ähnlich“ (Green & Shapiro, 1999, S. 28) seien. Zusammengefasst heißt dies, dass Verfechter der Rational-Choice-Theorie eine „instrumentelle Auffassung von individueller Rationalität“ (Green & Shapiro, 1999, S. 28) teilen und daher die Annahme verfolgen, dass Menschen ihren Erwartungsnutzen auf „formal vorhersehbare Weise maximieren“ (Green & Shapiro, 1999, S. 28). Daneben wird die Annahme zu Grunde gelegt, dass Individuen hinsichtlich ihrer Rationalität homogen sind (ebd.).

Im folgenden Teil der Arbeit sollen einige Vertreter aus dem Bereich der Rational-Choice-Theorie vorgestellt werden, um auf diese Weise der Erklärung der Bildungsentcheidung als rationale Wahlhandlung näher zu kommen.

2.2.3. Die Werterwartungstheorie nach Esser

2.2.3.1. Theorie

Sobald ein Individuum mit einer bestimmten Situation konfrontiert sei, die ihm vielfältige Handlungsoptionen biete, werde ihm abverlangt, aus den möglichen Reaktionen, welche in dieser Situation denkbar seien, eine konkrete Reaktion auszuwählen und diese zu realisieren. Esser bezeichnet dies als „die Frage nach der Logik der Selektion“. Um diese Frage zu beantworten, stehen bestimmte Regeln zur Verfügung, nach denen man auf eine gegebene Situation reagiert (Lamnek, 2008, S. 170).

Die Werterwartungstheorie geht im Kern davon aus, dass Individuen solche Handlungen vermeiden sollten, die schädlich oder aufwendig für den Einzelnen sind oder für das Wohlbefinden keine Wirkung haben. Die Entscheidung welche Handlungsoption durchgeführt wird, erfolgt auf Grund der Verknüpfung von Bewertungen und Erwartungen (Maaz, 2006, S. 67).

Die Werterwartungstheorie entstammt aus der Beschäftigung mit der Theorie des Handelns des Menschen als Entscheidungsträger. Erste Ansätze dieses theoretischen Ansatzes finden sich bei dem englischen Philosophen Jeremy Bentham, der das Nutzenkonzept des ökonomischen Denkens eingeführt hat. Ein weiterer wichtiger Schritt innerhalb der Theorie kam von dem Statistiker Daniel Bernoulli, der die grundlegende Logik der Entscheidungstheorie geprägt hat: Die Wahl fällt auf diejenige Handlungsalternative, deren Erwartungswert am höchsten ist.

Die Werterwartungstheorie Essers beruht auf folgenden sechs Annahmen:

1. Jedes Handeln ist eine Wahl zwischen mindestens zwei Alternativen und somit eine Selektion. Dabei muss es sich nicht um ein bewusstes Auswählen handeln.
2. Jedes Handeln hat gewisse Folgen.

3. Die Folgen werden vom Akteur mit unterschiedlichen Bewertungen versehen.
4. Die Folgen treten mit unterschiedlicher Wahrscheinlichkeit ein, die der Akteur als Erwartungen gespeichert hat.
5. Handlungsalternativen werden einer Evaluation (bzw. Gewichtung) unterzogen. Diese Gewichtungen werden als Werterwartungen bezeichnet.
6. Es wird eine Selektion vorgenommen und stets die Handlungsalternative ausgewählt, deren Werterwartung maximal ist (Esser, 1999, S. 248).

Um zwischen unterschiedlichen Handlungsalternativen wählen zu können, müsste vorerst der gesamte Satz an verfügbaren Handlungsalternativen klar erkennbar sein. Die verschiedenen Alternativen müssten dabei wechselseitig ausschließend sein. Die unterschiedlichen betrachteten Alternativen müssten alle denkbaren Alternativen umfassen, auch diejenigen, die dem Akteur im Grunde nicht möglich sind. Bei der Definition des Möglichkeitsraums sollte jedoch möglichst sparsam vorgegangen werden. Es sollten nur diejenigen Alternativen aufgezählt werden, die für die Erklärung des Problems relevant seien. Die verschiedenen Alternativen würden dann am einfachsten mit dem Vektor $A=(A_1, A_2, \dots, A_i, \dots, A_m)$ dargestellt. Dieser Vektor wird als Alternativenraum des Akteurs bezeichnet (Esser, 1999, S. 252).

Der nächste Schritt besteht in der Suche nach dem EU-Gewicht (expected utility) einer jeder Alternative aus dem Alternativenraum. Das EU-Gewicht (die Werterwartung) wird aus zwei Variablengruppen gebildet: „aus den Bewertungen der Folgen des Handelns und der Erwartung, dass das Handeln die betreffenden Folgen haben wird“ (Esser, 1999, S. 252). Die Folgen des Handelns werden als outcomes bezeichnet. Sie werden über den Vektor $O=(O_1, O_2, \dots, O_j, \dots, O_n)$ definiert. Es handelt sich hierbei um die Ergebnisraum des Handelns (Esser, 1999, S. 253).

Akteure bewerten die Folgen des Handelns in unterschiedlicher Art und Weise: positiv, negativ oder neutral. Am einfachsten lassen sich die objektiven Auszahlungen oder Verluste einer Handlung beurteilen. Auf diese Weise ist es möglich, die outcomes O mit Werten zu versehen. Ihre Bewertungen lassen sich dem entsprechend als Vektor $V(O)$ beschreiben, bei dem den outcomes ihr Wert jeweils zugewiesen ist. Dafür bietet sich folgende Schreibweise an: $V=(V_1, V_2, \dots, V_j, \dots, V_n)$. In den Bewertungen spiegeln sich allerdings nur objektive Werte, also beispielsweise Auszahlungen, wieder. Nicht berücksichtigt werden subjektive Präferenzen. Der Vektor der Folgenbewertungen soll mit den Beträgen des subjektiven Nutzens $U(O)$ bezeichnet werden und sieht folgendermaßen aus: $U(O)=(U(O_1), U(O_2), \dots, U(O_j), \dots, U(O_n))$. Vereinfacht kann auch geschrieben werden: $U=(U_1, U_2, \dots, U_j, \dots, U_n)$. Es handelt sich dabei um den Bewertungsraum des Akteurs.