

Einflussfaktoren der Studienfachwahl im Wandel

Eine empirische Untersuchung auf Basis des Studierendensurveys

Hausarbeit zur Erlangung des
Akademischen Grades
eines Diplom-Soziologen (Dipl.-Soz.)

vorgelegt dem Fachbereich Sozialwissenschaften, Medien und Sport der Johannes
Gutenberg-Universität Mainz

von

Philipp Nolden

aus Mainz

Mainz

2009

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1 Relevanz des Themas	1
1.2 Explikation der Forschungsfragen	3
1.3 Vorgehensweise	4
I Theoretischer Teil	
2. Begriffsbestimmungen	7
3. Kontext der Studienentscheidungen	10
3.1 Die funktionale Differenzierung und das Erziehungssystem	11
3.1.1 Grundannahmen der Theorie der funktionalen Differenzierung	12
3.1.2 Das Erziehungssystem	13
3.2 Modernisierung und sozialer Wandel	15
3.2.1 Sozialer Wandel	16
3.2.2 Bildung in der Modernisierung	17
3.3 Der Lebenslauf	20
3.3.1 Grundannahmen des Lebenslaufkonzepts	20
3.3.2 Studienentscheidungen im Lebenslauf	22
3.4 Zusammenfassung	23
4. Der Studienentscheidungsprozess - Aufbereitung des Forschungsstandes	25
4.1 Die Prozessanregung – Abi und was dann?	25
4.2 Die Such- und Vorauswahlphase und die Bewertungsphase – Im Dschungel der Angebotsvielfalt	28
4.2.1 Institutionelles Angebot zur Informationsgewinnung	28
4.2.2 Informationsgewinnung über das persönliche Umfeld	30
4.3 Die Entscheidungsphase – Alea iacta est	32
4.3.1 Sozialstrukturelle Merkmale als Einflussfaktoren der Studienfachwahl	33
4.3.2 Fachkulturen und Lebensorientierungen als Einflussfaktoren der Studienfachwahl	36
4.3.3 Motivation und Interesse als Einflussfaktoren der Studienfachwahl	41
4.3.4 Einschätzungen von Arbeitsmarktchancen als Einflussfaktoren der Studienfachwahl	45
4.4 Die Bestätigungsphase – Ob ihr wirklich richtig steht, seht ihr	47
4.5 Zusammenfassung	50
5. Studienfachwahl - Zwischen Situation und Selektion	52
5.1 Handlung in der Rational Choice Theorie	53
5.1.1 Grundannahmen der Rational Choice Theorie	53
5.1.2 Erweiterungen am Beispiel der Studienfachwahl	55
5.2 Handeln, Motiv und Entscheidung in der Phänomenologie	57
5.2.1 Handlung und Entwurf	57
5.2.2 Um-zu- und Weil-Motive	59
5.2.3 Das Wählen von Entwürfen	60
5.3 Gegenüberstellung von Rational Choice Theorie und Alfred Schütz	62
5.4 Entscheidung in der Systemtheorie	65
5.5 Zusammenfassung	66
6. Untersuchungsansatz	68

II Empirischer Teil	
7. Datengrundlage: Der Studierendensurvey 1983 - 2007	73
7.1 Diskussion der Methode	73
7.2 Der Studierendensurvey - Konzeption und Inhalt	75
7.3 Strukturdaten der untersuchten Befragungswellen	77
8. Methodisches Vorgehen	80
8.1 Neugruppierung der Studienfächer	80
8.2 Operationalisierung der Einflussfaktoren	83
8.2.1 Sozialstrukturelle Merkmale	83
8.2.2 Lebensorientierungen	85
8.2.3 Motivation und Interesse	86
8.2.3.1 Grundprinzip der Faktorenanalyse	86
8.2.3.2 Schrittweise Durchführung der Faktorenanalyse	88
8.2.4 Einschätzung der Arbeitsmarktchancen	92
8.3 Zusammenfassung	93
9. Empirische Analyse der Einflussfaktoren der Studienfachwahl	95
9.1 Grundprinzip der logistischen Regression	95
9.2 Schrittweise, beispielhafte Durchführung einer logistischen Regression	98
9.3 Ergebnisse	102
9.3.1 Sprach- und Kulturwissenschaften	103
9.3.2 Psychologie	105
9.3.3 Erziehungswissenschaften	106
9.3.4 Jura	108
9.3.5 Sozialwissenschaften und Sport	110
9.3.6 Wirtschaftswissenschaften	111
9.3.7 Naturwissenschaften	113
9.3.8 Medizin	115
9.3.9 Ingenieurwissenschaften	116
9.3.10 Umweltwissenschaften	118
9.3.11 Kunst und Musik	120
9.3.12 Lehramt	121
9.4 Zusammenfassung und Vergleich der Determinanten der Studienfachwahl	123
10. Der Zusammenhang von Studienfachwahl und Studienzufriedenheit	128
10.1 Vorgehensweise	128
10.2 Ergebnisse	131
11. Fazit und Schlussbemerkungen	134
12. Literatur	137
Anhang	149

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tab. 1: Besetzungszahlen nach Fächergruppen und Rücklaufquoten für die zehn Erhebungen des Studierendensurveys von 1983 bis 2007.....	77
Tab. 2: Besetzungszahlen nach Geschlecht.....	78
Tab. 3: Besetzungszahlen der Studienfachgruppen (absolut und in %) nach Wellen.....	83
Tab. 4: Indikatoren der sozialstrukturellen Merkmale.....	84
Tab. 5: Dimensionen der Lebensorientierungen.....	85
Tab. 6: Indikatoren von Motivation und Interesse.....	88
Tab. 7: Messniveau der unabhängigen Variablen.....	98
Tab. 8: Einflussfaktoren der Sprach- und Kulturwissenschaften im Jahr 1985.....	100
Tab. 9: Lesehilfe - Bedeutung der Richtung der Effektkoeffizienten für die Eintrittswahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu einem Studienfach (Referenzkategorie).....	103
Tab. 10: Einflussfaktoren der Sprach- und Kulturwissenschaften im Wandel.....	104
Tab. 11: Einflussfaktoren der Psychologie im Wandel.....	106
Tab. 12: Einflussfaktoren der Erziehungswissenschaften im Wandel.....	107
Tab. 13: Einflussfaktoren Jura im Wandel.....	109
Tab. 14: Einflussfaktoren der Sozialwissenschaften im Wandel.....	111
Tab. 15: Einflussfaktoren der Wirtschaftswissenschaften im Wandel.....	112
Tab. 16: Einflussfaktoren der Naturwissenschaften im Wandel.....	114
Tab. 17: Einflussfaktoren der Medizin im Wandel.....	115
Tab. 18: Einflussfaktoren der Ingenieurwissenschaften im Wandel.....	117
Tab. 19: Einflussfaktoren der Umweltwissenschaften im Wandel.....	119
Tab. 20: Einflussfaktoren für Kunst und Musik im Wandel.....	121
Tab. 21: Einflussfaktoren der Lehramtsstudiengänge im Wandel.....	122
Tab. 22: Einflussfaktoren aller Fächergruppen 2007.....	125
Tab. 23: Zustimmung zu „Sind Sie alles in allem gerne Student?“.....	129
Tab. 24: Wenn Sie nochmal vor der Frage stünden, ein Studium anzufangen, wie würden Sie sich entscheiden? Nochmal das derzeitige Studium wählen.....	130
Tab. 25: Einflussfaktoren der Studienzufriedenheit.....	132
Abb. 1: Grundmodell der soziologischen Erklärung nach Coleman und Esser.....	4
Abb. 2: Studierende in der Bundesrepublik Deutschland 1960 bis 2008.....	18
Abb. 3: Untersuchungsansatz der Einflussfaktoren der Studienfachwahl.....	71
Abb. 4: Besetzungszahlen nach sozialer Herkunft der Eltern (nach Britt Hoffmann) in%.....	79
Abb. 5: Dimensionen von Motivation und Interesse.....	90
Abb. 6: Faktor Arbeitsmarkteinschätzungen.....	93

1. Einleitung

[...]

Frank: „Und über was schreibst du so deine Diplomarbeit?“

Philipp: „Die Einflussfaktoren der Studienfachwahl im Wandel.“

Frank: „Häh?“

Philipp: „Kurzfassung?“

Frank: „Ja, bitte.“

Philipp: „Wer studierte wann was und warum.“

Frank: „Oh, das klingt aber interessant.“

[...]

So oder ähnlich spielten sich kurze Unterhaltungen des Autors in den vergangenen Monaten recht häufig ab. Das Beispiel wurde aufgeführt, da in der Antwort ‚Wer studierte wann was und warum?‘ die Zusammenfassung der Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit steckt, die im Folgenden näher zu erläutern ist. Aber die Unterhaltung birgt noch einen weiteren Aspekt: Warum ist diese Frage interessant und für wen?

1.1 Relevanz des Themas

Die Antwort darauf soll der Titel des Koalitionsvertrages der neu gewählten Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland, geschlossen im Oktober 2009 zwischen CDU, CSU und FDP für die 17. Legislaturperiode, einleiten: „Wachstum, Bildung, Zusammenhalt“. Im Vertragstext heißt es dann: „Bildung und Forschung sind Grundlagen des wirtschaftlichen und sozialen Fortschritts. Bildung ist Voraussetzung für umfassende Teilhabe des Einzelnen in der modernen Wissensgesellschaft“ (Koalitionsvertrag 2009: S. 59). Dieses Zitat und der Titel deuten den derzeitigen Stellenwert von Bildung und Bildungsfragen in der gesellschaftlichen Diskussion an. Insbesondere der Zusammenhang von einem hohen Bildungsstand der Bevölkerung mit wirtschaftlichem Fortschritt wird von verschiedenen Seiten hervorgehoben. Schlagwort zur Verbindung der Bereiche Bildung und Wirtschaft ist häufig die ‚Wissensgesellschaft‘¹. „Wenn sich Deutschland wie andere vergleichbare Länder immer mehr zu einer Wissensgesellschaft hinentwickelt, dann ist das Angebot an hochqualifizierten Arbeitskräften ein zentraler Standortfaktor“ (Wolter 2007: S. 2). Auch die OECD hebt diesen Zusammenhang in ihrem aktuellen internationalen Bildungsbericht „Education at a glance“ hervor (OECD 2009: S: 13). Die aktuelle Weltwirtschaftskrise steigert die Bedeutung des Bildungssystems - und im Speziellen die Bedeutung des

1 Auf eine Diskussion zur Verwendung von Gesellschaftsbeschreibungen anhand eines herausragenden Merkmals, wie bspw. die Wissensgesellschaft, Spaßgesellschaft oder Konsumgesellschaft, wird in der vorliegenden Arbeit aus Komplexitäts- und Platzgründen verzichtet.

in der vorliegenden Arbeit thematisierten Hochschulbereichs - als Ort der Ausbildung von ‚Humankapital‘ zusätzlich. Somit sind die Fortsetzung der Bildungsexpansion und der Ausbau des Bildungssektors zumeist anerkannte Ziele. Für den Hochschulbereich formulieren die Regierungsparteien in ihrer Vereinbarung die Absicht, „die Studienanfängerquote weiter zu steigern. [...] Insbesondere müssen wir dafür Sorge tragen, dass mehr Studierende ihr Studium auch erfolgreich abschließen“ (Koalitionsvertrag 2009: S. 61). Welche konkreten Maßnahmen diese recht vagen Zielsetzungen beinhalten, bleibt unklar. Die Notwendigkeit dieser Vorhaben wird jedoch insbesondere im internationalen Vergleich deutlich. Dieser zeigt nämlich, dass die deutsche Studienanfängerquote weit unter dem EU- und OECD-Durchschnitt liegt und dass die Entwicklung im Vergleich zu anderen Ländern nur sehr wenig dynamisch ist (OECD 2009: S. 51). Das gleiche Bild zeichnet der Bericht für die Absolventenquoten der deutschen Hochschulen (ebd.: S. 61). In diesem Zusammenhang ist die für die kommenden Jahre erwartete demographische Entwicklung zu beachten. Durch die anhaltend niedrigen Geburtenraten wird die Zahl der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen unter 20 Jahren nach derzeitigen Prognosen deutlich abnehmen (Statistisches Bundesamt 2006: S. 5). Für die Studierendenzahlen bringt das langfristig einen Rückgang der Studierendenzahlen mit sich. Allerdings sehen die Vorhersagen für die nahe Zukunft anders aus, denn unter anderem durch die Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur auf 12 Jahre ist davon auszugehen, dass die Zahl der Absolventen mit Hochschulreife entgegen dem demographischen Trend bis 2013 um 13% gegenüber 2007 ansteigt. Erst danach werden bei gleichbleibenden Bedingungen sowohl die Zahl der Schulabsolventen mit Hochschulreife als auch die Studienanfängerzahl aufgrund der demographischen Entwicklung wieder absinken (KMK 2005, 2007, 2009). Diese Besonderheit stellt die momentan ausgelasteten Universitäten und den gesamten Hochschulbereich vor große Herausforderungen. Hat man jetzt noch eher zu viele Studierende und muss zwischen ihnen selektieren, wie der sprunghafte Anstieg von Studienfächern mit Numerus Clausus zeigt, werden die Hochschulen in einigen Jahren vermutlich in Konkurrenz um Studierende stehen. Mehr Wettbewerb zwischen den Universitäten ist als politische Forderung bereits seit längerem in der Diskussion und manifestiert sich in politischen Programmen wie der sogenannten Exzellenzinitiative.

In Anbetracht dieser Befunde treten Bildungsentscheidungen und ihre jeweiligen Umstände und Bedingungen auf verschiedenen Ebenen in den Fokus des Interesses.

Aber auch Aspekte der sozialen Ungleichheit sind im Bereich der Bildung mittlerweile von großer Bedeutung. Ausgehend von der oben genannten Annahme der Bildung als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe treten soziale Ungleichheiten beim Zugang und

Erfolg im Bildungssystem immer mehr in den Blickpunkt. Haben es Kinder aus besser situierten Elternhäusern im deutschen Bildungssystem leichter? Zur Klassifizierung von gesellschaftlichen Schichten wird häufig die Differenzierungslinie ‚bildungsnah‘ und ‚bildungsfern‘ gezogen. Diese Bezeichnungen implizieren, dass eben Teile der Gesellschaft dem Bildungssystem näher stehen, einen einfacheren Zugang und damit mehr Erfolg als andere haben. Dass diese Annahme in Deutschland nicht von der Hand zu weisen ist, haben in den zurückliegenden Jahren mehrere internationale Studien (z.B. PISA, IGLU, OECD-Berichte und Bewertungen der UNO) gezeigt. Gesellschaftspolitisches Ziel ist es also, den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen zu minimieren und Chancengleichheit herzustellen (Hradil 2005: S. 154).

Auch dieser Umstand lässt es lohnend erscheinen, Bildungsentscheidungen zu untersuchen. Denn auf gesellschaftlicher Ebene sind sie zum Einen für die Sicherung des Bildungsstandes der Bevölkerung und damit auch für wirtschaftlichen Fortschritt und Wachstum von Belang. Zum Anderen sind sie auf dieser Ebene für Aspekte der Chancengleichheit im Bildungsbereich von Interesse. Aber auch für Hochschulen und ihre Fakultäten sowie Beratungsstellen kann Wissen über die Hintergründe von Bildungsentscheidungen Bedeutung haben.

1.2 Explikation der Forschungsfragen

Damit rückt die eingangs formulierte Antwort ‚Wer studierte was wann und warum‘ als Fragestellung der Arbeit wieder in den Vordergrund und ist nun zu präzisieren. Zerlegt man die Aussage in ihre Bestandteile, werden die enthaltenen Implikationen und Einzelfragen offenbar, denen sich diese Arbeit widmen wird:

Wer studierte was wann und warum? Wie bereits erwähnt ist soziale Ungleichheit oder die Reproduktion von Ungleichheiten ein wichtiges Thema im Bildungsbereich. Auch in der vorliegenden Arbeit spielen unter anderem Merkmale wie die soziale Herkunft und das Geschlecht von Studierenden und ihr möglicher Einfluss auf die Studienfachwahl eine Rolle.

Wer studierte was wann und warum? Die Frage nach dem ‚Was‘ beschreibt eine ganz bestimmte Bildungsentscheidung, nämlich die Wahl eines Studienfachs, und grenzt sich von anderen Entscheidungen ab, wie beispielsweise der Frage, ob überhaupt studiert wird.

Wer studierte was wann und warum? Über das ‚Wann‘ bestimmt sich das zeitliche Element der Fragestellung, der Wandel. Dieser Aspekt wurde aufgenommen, weil dem Faktor

Zeit bzw. der Situation in der Auseinandersetzung mit der Studienfachentscheidung einige Bedeutung zugemessen wird. Diese Bedeutung ist sowohl auf der individuellen Ebene in der zeitlichen Ausrichtung der Entscheidung ‚Studienfachwahl‘, als auch auf einer kollektiven Ebene in der Frage nach dem Wandel von Einflussstrukturen zu diskutieren.

Wer studierte was wann und warum? Die Frage ‚Warum‘ umfasst eine Vielzahl an Komponenten. Diese Komponenten zu ermitteln bildet das primäre Forschungsziel.

Diesem Primärziel der Exploration von Einflussfaktoren der Studienfachwahl und ihrer Veränderung im Zeitverlauf ist ein weiterer Ansatz untergeordnet, der die Relevanz dieses Themas belegen soll. Es wird die These aufgestellt, dass die Frage ‚Wer studierte was wann und warum?‘ im Zusammenhang mit der Studienzufriedenheit steht, d.h. dass die Faktoren für die Aufnahme eines bestimmten Studienganges auch Faktoren der Studienzufriedenheit sind. Die Forschungsziele werden in der folgenden Darstellung der Vorgehensweise und des Aufbaus der Diplomarbeit näher erläutert.

1.3 Vorgehensweise

Die Fragen sollen im Folgenden aus einer soziologischen Perspektive heraus bearbeitet werden. Was in diesem Zusammenhang ‚soziologisch‘ bedeutet, veranschaulicht das von *James S. Coleman* entwickelte und von *Hartmut Esser* rezipierte Modell der soziologischen Erklärung, wie es in Abbildung 1 dargestellt ist.

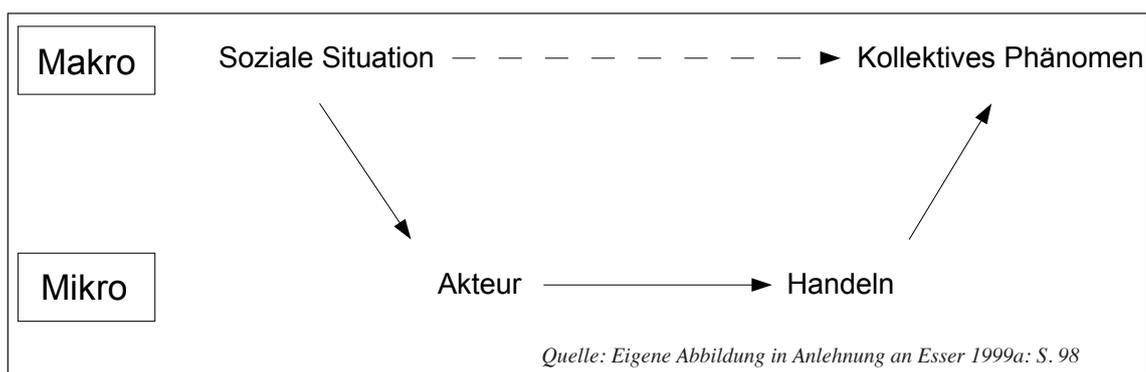


Abb. 1: Grundmodell der soziologischen Erklärung nach Coleman und Esser

Dieses Modell bildet, neben anderen Ansätzen, eine Möglichkeit zur Strukturierung soziologischer Fragen. Das Erkenntnisinteresse oder Explanandum solcher Fragestellungen liegt auf dem kollektiven Phänomen, also auf der sogenannten Makro-Ebene, das über den ‚Umweg‘ der Mikro-Ebene erklärt wird. Ausgangspunkt ist die soziale Situation auf der Makro-Ebene. Die ‚Logik der Situation‘ bilden gesellschaftliche Strukturen (materielle, institutionelle und kulturelle), an die sich das Handeln von Individuen

‚logisch‘ anschließt, bzw. orientiert (Esser 1999b: S. 387f.). Dieser Anschluss geschieht über sogenannte Brückenhypothesen. In einem nächsten Schritt wird dann auf der Mikro-Ebene in der ‚Logik der Selektion‘ das individuelle Handeln erklärt. „Es geht hier um die *allgemeinen* nomologischen Gesetze, nach denen die *Akteure* eine der Alternativen unter den gegebenen *Bedingungen* selegieren“ (Esser 1999a: S. 94, Hervorh. im Orig.). Im dritten Schritt wird in der ‚Logik der Aggregation‘ über Transformationsregeln die Mikro-Makro-Verbindung zurück auf die Ebene der kollektiven Phänomene hergestellt (Coleman 1991: S. 27f.). Kollektive Effekte werden also gemäß der Position des sogenannten methodologischen Individualismus über das Handeln von Individuen erklärt: „Das Individuum stellt die unterste Handlungseinheit dar, auf die jedes soziale Phänomen zurückgeführt wird“ (Etzrodt 2003: S. 12).

Die schrittweise Anwendung der kurzen Beschreibung² einer möglichen soziologischen Erklärung auf die Studienfachwahl als Kollektivphänomen bildet die Struktur der vorliegenden Arbeit.

Grundlegend ist diese Diplomarbeit in einen theoretischen und einen empirischen Teil untergliedert.

Im theoretischen Teil werden zu Beginn Begriffsbestimmungen einiger für den Bereich der Hochschulforschung relevanter Termini vorgenommen (Kapitel 2).

Daraufhin soll die Situation von Studienentscheidungen über die Diskussion verschiedener Ansätze analysiert werden. Ziel ist es, die Forschungsfrage in einen gesellschaftstheoretischen Bezug zu setzen, Aspekte des gesellschaftlichen Wandels zu beschreiben und die Beziehung zwischen Mikro- und Makro-Ebene für dieses Themenfeld zu untersuchen (Kapitel 3).

Der Studienentscheidungsprozess soll in einem anschließenden Kapitel über die Aufarbeitung des Forschungsstandes zu diesem Thema ausführlich untersucht werden. Dabei wird sich auf die vier Faktoren ‚Sozialstrukturelle Merkmale‘, ‚Lebensorientierungen‘, ‚Motivationen und Interesse‘ sowie ‚Einschätzungen von Arbeitsmarktchancen‘ konzentriert, die in der Forschung häufig einzeln als Determinante der Studienfachwahl aufgeführt werden (Kapitel 4). Auffällig ist eine gewisse ‚Theorielosigkeit‘ des Forschungsbereichs (Multrus 2004: S. 137). Dadurch stehen mehrere verschiedene Ansätze einigermaßen unstrukturiert nebeneinander.

Die Systematisierung dieser Ansätze und die Diskussion von Theorien für die Logik

² Zu ausführlicheren Beschreibungen zum methodologischen Individualismus siehe Coleman 1991, Esser 1991a, Esser 1999a, Weede 1992.

der Selektion sollen über die Auseinandersetzung mit den Begriffen ‚Entscheidung‘ und ‚Handlung‘ vorgenommen werden. Zu diesem Zweck wird die Rational Choice Theorie dem phänomenologischen Ansatz von Alfred Schütz gegenübergestellt. Eine Aufarbeitung des Entscheidungsbegriffs in der Systemtheorie von Niklas Luhmann bildet den Abschluss dieses Abschnitts (Kapitel 5).

Diese theoretischen Ausführungen bilden die Basis der Formulierung eines zu überprüfenden Untersuchungsansatzes und von Hypothesen für die Einflussfaktoren der Studienfachwahl im Wandel (Kapitel 6).

Der Überprüfung der Hypothesen ist der zweite übergreifende Teil, der empirische Teil, gewidmet.

Zu Beginn dieser Ausführungen wird die Vorgehensweise einer quantitativen Bearbeitung des Themas diskutiert und die Datengrundlage - der Studierendensurvey der AG Hochschulforschung der Universität Konstanz - vorgestellt (Kapitel 7).

Das darauf folgende Kapitel widmet sich der Suche nach Indikatoren für die zu untersuchenden Merkmale. Diese Indikatoren werden teilweise über faktorenanalytische Verfahren gebündelt und bilden die Grundlage für die anschließenden Berechnungen (Kapitel 8). Bei diesen Berechnungen ist das grundlegende Verfahren die logistische Regression, das zuerst erläutert wird, um dann die Ergebnisse der Datenauswertung ausführlich darzustellen (Kapitel 9).

Die empirische Analyse schließt mit der Untersuchung der These eines Zusammenhangs zwischen den Determinanten der Studienfachwahl und der Studienzufriedenheit (Kapitel 10).

Den Schluss der Diplomarbeit bilden eine Zusammenfassung der Ergebnisse und ein Fazit (Kapitel 11).

I Theoretischer Teil

2. Begriffsbestimmungen

Im Themengebiet der Hochschulforschung gibt es eine Vielzahl nicht einheitlich verwendeter Begrifflichkeiten. So wird beispielsweise bereits beim Primärbegriff ‚Hochschule‘ unterschiedlich definiert, welche Hochschulformen mit ihm erfasst werden. Aus diesem Grund sollen zu Beginn in aller Kürze die wichtigsten Termini für die vorliegende Arbeit erläutert und definiert werden.

In Anlehnung an die Definition des Bundesministeriums für Bildung und Forschung werden als **Hochschulen** alle nach Landesrecht anerkannten Hochschulen, unabhängig von der Trägerschaft, ausgewiesen. „Sie dienen der Pflege und der Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre und Studium und bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden oder die Fähigkeit zur künstlerischen Gestaltung erfordern“ (BMBF 2000: S. 146).

Wenn nicht anders gekennzeichnet, wird unter **Studium** im Folgenden ausschließlich der Besuch von Fachhochschulen und Universitäten verstanden. Zum Universitätsstudium werden auch Studiengänge an den Universitäten gleichgestellten Technischen, Pädagogischen, Theologischen, Kunst- und Musikhochschulen gerechnet. Der Besuch von Verwaltungsfachhochschulen und Berufsakademien wird dem dualen System folgend dem Bereich der beruflichen Bildung zugeordnet (Heine/Spangenberg/Willich 2008: S. 8).

Im Sinne der internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED) der UNESCO handelt es sich um die Stufe der tertiären Bildung (higher education) und speziell um das Level 5a, das university level der Hochschulausbildung unterhalb der Promotion.³

Nach der Definition der Hochschulstatistik ist ein **Studienfach** die in Prüfungsordnungen festgelegte, ggf. sinngemäß vereinheitlichte Bezeichnung für eine wissenschaftliche oder künstlerische Disziplin, in der ein wissenschaftlicher bzw. künstlerischer Abschluss möglich ist. Mehrere Studienfächer werden häufig zu **Studienfachgruppen** zusammengefasst, wobei die Zusammenfassungen zumeist nicht einheitlich sind. Für die vorliegende Arbeit werden die Studienfächer in Kapitel 8 mehreren Studienfachgruppen zugeordnet.

³ Zur ISCED-Kategorisierung siehe UNESCO 1999.

Studierende sind in einem Fachstudium immatrikulierte Personen, ohne Beurlaubte, Gasthörer und Studienkollegiaten.

Studienanfänger/-innen⁴ sind Studierende im ersten Hochschulsesemester (Erstimmatrikulierte) oder im ersten Semester eines bestimmten Studienganges (1. Fachsemester) (Statistisches Bundesamt 2009: S. 5).

Unter **Studien-/Ausbildungswahl (SAw)** wird im Folgenden die nachschulische Entscheidung für oder gegen ein Studium im Sinne der genannten Definition verstanden. Um eine eindeutige (auch optische) Unterscheidung von der Studienfachwahl vorzunehmen, soll in der vorliegenden Arbeit der etwas ‚unhandliche‘ Begriff Studien-/Ausbildungswahl diese Entscheidung kennzeichnen. Damit soll verdeutlicht werden, dass die Studienfachwahl und die Studien-/Ausbildungswahl zwei unterschiedliche Entscheidungen unter verschiedenen Bedingungen sind.

Unter **Studienfachwahl (Sfw)** wird im Folgenden die Entscheidung für ein Studienfach im Sinne der genannten Definition verstanden. Der Studienfachwahl geht die Studien-/Ausbildungswahl voraus, also die Entscheidung für oder gegen ein Studium.

Der Begriff der **Studienentscheidungen** umfasst die beiden Entscheidungen Studien-/Ausbildungswahl und Studienfachwahl und wird deswegen nur im Plural verwendet.

Bildungsentscheidungen sind alle im Bildungssystem getroffenen Entscheidungen. Darunter fallen beispielsweise die Wahl der Schulart, die Wahl der Leistungskurse und die Studienentscheidungen.

Hochschulsesemester ist die Zahl der Semester, die insgesamt im Hochschulbereich verbracht worden sind.

Fachsemester sind Semester, die im Hinblick auf die angestrebte Abschlussprüfung im Studienfach verbracht worden sind; dazu können auch einzelne Semester aus einem an-

⁴ Im Folgenden wird zur besseren Lesbarkeit auf die geschlechtsspezifische Unterscheidung verzichtet und allgemein von den Studenten usw. gesprochen, es sei denn es werden explizit geschlechtsspezifische Aspekte thematisiert.

deren Studienfach oder Studiengang gehören, wenn sie angerechnet werden (Statistisches Bundesamt 2009: S. 5).

Unter der **Brutto-Studierquote** wird der Anteil all jener Hochschulzugangsberechtigten eines Jahrgangs verstanden, die ein Studium an einer Universität oder an einer Fachhochschule aufnehmen (werden), unabhängig vom erfolgreichen Abschluss dieses Studiums. „Sie wird ermittelt durch die Addition des Anteils derjenigen, die bis zum jeweiligen Befragungszeitpunkt [...] bereits ein Studium aufgenommen haben und des Anteils derer, die feste Studienabsichten für die Folgezeit bekunden“ (Heine/Spangenberg/Willich 2008: S. 8).

Die **Studierneigung** bezieht sich auf alle angehenden Studienberechtigten eines Jahrgangs, die die Aufnahme eines Studiums an einer Universität oder Fachhochschule beabsichtigen (ebd.: S. 8).

Die **Studienanfängerquote** „[...] misst den Anteil der Studienanfänger im 1. Hochschulsemester an der altersspezifischen Bevölkerung. Sie gibt an, wie hoch der Anteil eines Bevölkerungsjahrganges ist, der ein Hochschulstudium“ (Statistisches Bundesamt 2008b: S. 36), im Sinne der genannten Definition aufnimmt.

Der Begriff **Einflussfaktoren** wird in der vorliegenden Arbeit synonym mit dem Begriff Determinanten verwendet.

Unter **Einflussstrukturen** wird die jeweilige Zusammensetzung der verschiedenen Einflussfaktoren verstanden.

3. Kontext der Studienentscheidungen

Die Gesellschaft befindet sich auf dem „Weg in eine andere Moderne“ plakatierte *Ulrich Beck (1986)* im Untertitel seines viel diskutierten Werkes „Risikogesellschaft“. Diese von Beck beschriebene Moderne zeichnet sich vor allem durch einen Umwandlungsprozess im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft aus (Beck 2002: S. 227). Für diesen Prozess des sozialen Wandels konstatiert Beck grundlegende Wertverschiebungen, erweiterte Möglichkeitsspielräume und damit einhergehend neue Freiheiten und neue Zwänge, die auf die Individuen und deren Handlungen einwirken. Der Mensch wird mehr und mehr zum Handlungszentrum und im Zuge dessen werden Entscheidungen immer bedeutender, denn mehr Möglichkeiten bedeuten mehr Entscheidungen (Burzan 2008: S. 90). Dies gilt ebenso für die in der vorliegenden Arbeit behandelten Studienentscheidungen⁵. Auch sie werden unter spezifischen gesellschaftlichen Bedingungen getroffen und sind somit von Entwicklungen des gesellschaftlichen Wandels betroffen. Aus diesem Grund wurde in den Titel der vorliegenden Arbeit der Aspekt des ‚Wandels‘ aufgenommen. Die Beschreibung dieses gesellschaftlichen Prozesses und eine Diskussion über das Verhältnis von Gesellschaft und Individuum als Vorüberlegungen und Basis der weiteren Ausführungen bilden die übergeordneten Ziele des folgenden Kapitels.

Ein Zitat des aktuellen OECD-Berichts soll die wesentlichen Aspekte der Problemstellung komprimieren: „Education has always been a critical investment for the future, for individuals, for economies and for societies at large“ (OECD 2009: S. 13). Es wird deutlich, dass Bildung und somit auch Studienentscheidungen Bezüge zu verschiedenen Ebenen hat. Es geht nicht nur um ‚individuals‘, sondern auch um ‚economies‘ oder gar ‚societies at large‘. Der Terminus ‚for the future‘ spiegelt den Zeitbezug des Themas wider. Strukturiert man diese Ebenen nach dem in der Einleitung dargestellten Modell soziologischer Erklärung von Coleman, bildet der Bezug zur Gesellschaft die Makro-Ebene oder Strukturebene und der zum Individuum die Mikro-Ebene. Diese Differenzierung ist in der vorliegenden Arbeit von einiger Bedeutung. Denn es stellt sich die Frage, in welcher Beziehung die Strukturebene zu der individuellen Ebene für das zu behandelnde Themengebiet steht. Mit der Beantwortung dieser Fragen sollen die Rahmenbedingungen von Studienentscheidungen analysiert werden, um den Forschungsgegenstand in einen gesellschaftstheoretischen Bezug zu stellen. Ziel ist es, die Situation, in der die Studienentscheidungen getroffen werden, auf den unterschiedlichen Ebenen zu bestimmen und

⁵ In diesem Kapitel wird die Trennung zwischen Studien-/Ausbildungswahl (Saw) und Studienfachwahl (Sfw) noch nicht vorgenommen und vornehmlich von Studienentscheidungen gesprochen. Die Sfw wird, wenn nötig, explizit erwähnt.

einen möglichen Wandel zu ermitteln.

Zu diesem Zweck wird die Systemtheorie im Sinne der funktionalen Differenzierung von Niklas Luhmann herangezogen. Dieser Ansatz ermöglicht es, einen übergreifenden theoretischen Zusammenhang herzustellen und eine gesellschaftstheoretische Anbindung zu ermitteln. In der Theorie der funktionalen Differenzierung wird versucht, die Gesellschaft als umfassendstes Sozialsystem zu beschreiben, das wiederum aus verschiedenen gesellschaftlichen Funktionssystemen besteht. Eine weitere Unterscheidung trifft die Theorie in der Einteilung von drei grundlegenden Systemreferenzen: Interaktionen, Organisationen und die Gesellschaft.⁶ Diese beiden Unterteilungen sollen das Gerüst für die Situationsbestimmung bilden. Im Folgenden werden die Grundannahmen der Theorie der funktionalen Differenzierung erörtert, um daraufhin auf die Spezifika des Erziehungssystems einzugehen.

Der soziale Wandel auf gesellschaftlicher Ebene soll im Anschluss an diese theoretischen Ausführungen eine ‚realitätsnähere‘, historisch-empirischere Beschreibung erfahren. Was sind die Veränderungen in der Vergangenheit, die moderne Gesellschaften auszeichnen? Über die Darstellung von Modernisierungsansätzen soll dieser Frage nachgegangen werden, um sie daraufhin auf den Bildungsbereich anzuwenden.

Die Frage nach den Auswirkungen des sozialen Wandels für die Mikro-Ebene wird über den Lebenslaufansatz eruiert. Nach einer Darlegung der Grundzüge des Konzepts wird es auf die Thematik der Studienentscheidungen angewendet.

Es wurden bewusst drei Ansätze gewählt, um die gesellschaftlichen Entwicklungen mit verschiedenen Sichtweisen zu beleuchten und die Bedeutung von Studienentscheidungen hervorzuheben. Es wird sich jedoch auch zeigen, dass die Annahmen ineinander greifen.

3.1 Die funktionale Differenzierung und das Erziehungssystem

Im Folgenden soll nun eine Beschreibung des gesellschaftstheoretischen Kontextes von Studienentscheidungen vorgenommen werden. Die funktionale Differenzierung wurde als Theorie gewählt, weil sie erlaubt, verschiedene Ebenen von Sozialität zu betrachten und auf einen bestimmten Untersuchungsgegenstand anzuwenden. Dies ist für den Bereich der Studienentscheidungen, wie die einleitenden Ausführungen dieses Kapitels bereits zeigen, von besonderer Bedeutung. Denn die grundlegenden Elemente dieser Entscheidungen sind Kommunikationen auf der Interaktionsebene, wie bspw. die Informationsbeschaffung. Ausgerichtet ist die Entscheidung auf die Ebene der Organisation in Form

⁶ Die Einteilung in Makro- und Mikro-Ebenen wird von den Vertretern der Systemtheorie nicht vorgenommen. Zur Strukturierung der Ausführungen werden die Ebenen jedoch in diesem Kapitel mit den Systemtypen in Verbindung gesetzt.

von Hochschulen, die wiederum auch innerhalb des Gesellschaftssystems ‚Erziehung‘ kommunizieren. Diese Annahmen sollen nun näher ausgeführt und diskutiert werden, beginnend mit einer Erläuterung der Grundannahmen, die dann für das Erziehungssystem und die Systemreferenzen expliziert werden. Es sei angemerkt, dass die funktionale Differenzierung und die angewendeten Implikationen aus dieser Theorie nur einen Ausschnitt der hochkomplexen Systemtheorie abbilden, der jedoch für die Zielsetzung dieses Kapitels als ausreichend erachtet wird.

3.1.1 Grundannahmen der Theorie der funktionalen Differenzierung

Geht man nach der Systemtheorie von *Niklas Luhmann* davon aus, dass das primäre Ordnungsprinzip der modernen Gesellschaft die funktionale Differenzierung ist, so ist das Erziehungssystem⁷ ein gesellschaftliches Teilsystem, auch Funktionssystem genannt, das neben den anderen Systemen wie z.B. Recht, Wirtschaft, Politik und Kunst usw. existiert. Die Systemreferenz ist also die Gesellschaft. Diese Teilsysteme sind in ihrer Funktion spezialisiert und leisten besondere, von keinem anderen System wahrgenommene Beiträge zur Reproduktion der Gesellschaft. Kein Teilsystem kann in seiner Leistung oder Funktion durch ein anderes ersetzt werden (Luhmann 1981: S. 83). So ist bspw. die Funktion des politischen Systems die Bereitstellung von Durchsetzungsfähigkeit für kollektiv bindende Entscheidungen. Die Leistung der Politik für jedes andere Funktionssystem liegt in der Machtausübung (wenn es ein muss auch in Form von physischer Gewalt).

Funktionssysteme bestehen nach Luhmann aus Kommunikationen, die ‚intern anschlussfähig‘ sind und sich im systemeigenen binären Code vollziehen. So kommuniziert z.B. das Rechtssystem mit dem Code recht/unrecht, das Wissenschaftssystem mit dem Code wahr/unwahr und das politische System mit machtüberlegen/machtunterlegen. Zur Anwendung des binären Codes gibt es Programme, die die code-bezogene Funktion haben, ihnen Werte zuzuordnen und als eine Art Regelwerk fungieren. Beispielsweise definieren Gesetze als Programm im Rechtssystem, was in diesem System als Recht bzw. Unrecht zu behandeln ist.

Kommunikationen, die außerhalb des Systems stattfinden, können nicht an eigene Operationen anknüpfen, sie sind intern nicht anschlussfähig. Daraus folgt, dass Systeme operativ geschlossen sind und in diesem Sinne autonom gegenüber ihrer Umwelt. Dieses Konzept der Selbstorganisation wird mit dem Begriff der Autopoiesis erfasst (Luhmann 1997: S.747 ff.). Damit ist die grundlegende Beziehung von System und Umwelt, näm-

⁷ Luhmann spricht von einem Erziehungssystem, nicht von einem Bildungssystem. Erziehung „besteht in der Absicht der Änderung von Personen durch darauf spezialisierte Kommunikationen“ (Krause 1996: S. 95). Bildung hingegen ist ein ‚Programm‘ des Erziehungssystems.

lich ihre Differenz, angesprochen.

Trotz dieser Differenz und ihrer operativen Schließung sind die Funktionssysteme ‚verbunden‘, indem sie sich irritieren. Folgendes Beispiel soll eine solche Irritation illustrieren: Die Bezahlung einer Strafe (Kommunikation im Wirtschaftssystem über das Medium Geld) kann gleichzeitig als Anerkennung der Strafe eine Rechtsverbindlichkeit im Rechtssystem schaffen. Wenn Operationen in einem System wie in diesem Beispiel bestimmte Auswirkungen auf Operationen in anderen Systemen haben und sich diese Irritationen dauerhaft manifestieren, entstehen so genannte ‚strukturelle Kopplungen‘ (Luhmann 2000: S. 373). Diese strukturellen Kopplungen sind ein fundamentales Strukturprinzip, „denn ohne strukturell gekoppelte Abhängigkeiten zur Umwelt wäre keine Autonomie und Interdependenz der Reproduktionsweise möglich“ (Drepper 2003: S. 187). Ein weiteres Beispiel für eine strukturelle Kopplung ist das Bildungsministerium. Auf die dauerhafte Irritation durch das Erziehungssystem reagiert das Politische System, indem es über einen Strukturaufbau die relevanten Kommunikationen in eine systemeigene Struktur bringt und intern anschlussfähig macht.

Das Ordnungsprinzip der funktionalen Differenzierung ist nicht (mehr) auf Nationalstaaten begrenzt. Die Teilsysteme sind mittlerweile (in unterschiedlichen Graden) global, die Kommunikationen gehen - gefördert durch den Einsatz von Massenmedien - über nationale und regionale Beschränkungen hinaus. In der Wissenschaft gelten Gesetze und Wissensbestände weltweit ($a^2+b^2=c^2$ z.B. gilt überall), in der Wirtschaft zirkuliert das Geld global, was sich auch daran zeigt, dass die aktuelle Wirtschaftskrise weltweite Auswirkungen hat. Auch das Recht differenziert sich zu einem weltweiten System aus (Luhmann 1975: S. 51).⁸ Dies zeigt sich auch in der Internationalisierung des Hochschulwesens in den vergangenen Jahren.

3.1.2 Das Erziehungssystem

Wie lassen sich die in der vorliegenden Arbeit behandelten Studienentscheidungen in diese Theorie einbetten? Erster Ansatzpunkt ist die Verortung im Erziehungssystem. Grundlage der Ausdifferenzierung eines Erziehungssystems ist seine Funktion, die Erziehung, die es über das Medium - den Lebenslauf - erfüllt. „Es geht tatsächlich nur um die Vorbereitung des Einzelmenschen auf sein späteres Leben, um seinen ‚Lebenslauf‘“ (Luhmann 2002: S. 47). Damit ist die Funktion des Systems bestimmt. Die Leistung, die das Erziehungssystem erbringt, ist die „Zuweisung von Positionen innerhalb und außerhalb des Systems“ (Luhmann 1987: S.187). Auch hier wirkt wieder das Medium Lebenslauf,

⁸ Zur Weltgesellschaft in der Systemtheorie siehe auch Stichweh 2000 und Neves 2007.

vergleichbar mit dem Medium Geld im Wirtschaftssystem.

Die Notwendigkeit zur sozialen Selektion ergibt sich daraus, dass soziale Inklusion in die Gesellschaft den Charakter eines durch Geburt bestimmten Status verliert und die Form einer Karriere annimmt. Die Karriere bildet die zeitliche Struktur des Inklusionsprozesses, d.h., dass frühere Stadien für spätere wichtig sind. Sie besteht aus selbst geschaffenen Elementen, die positionsverändernde Ereignisse sind und „in jedem Einzelfalle durch die Kombination von Selbstselektion und Fremdselektion zustande kommen (denn genau dadurch wird Inklusion bewirkt)“ (ebd.: S. 189). Und genau diese Karriererelevanz ist mit einer eigenen Karrierestrecke im Erziehungssystem angesiedelt, auch wenn es eigentlich nur für die spätere berufliche Karriere vorbereitet (Luhmann 2002: S. 71). Die karriererelevanten Selektionsentscheidungen und Operationen im Erziehungssystem gestalten sich als Lob und Tadel, als Zensuren, Versetzungen/Nichtversetzungen, Zulassungen und Abschlüsse von Kursen und Ausbildungsgängen oder der Schule/Hochschule im Ganzen. Diese Selektionsentscheidungen bauen die Schulkarriere auf, die zwar nicht ohne Bezug zur Umwelt, z.B. auf anerkanntes Wissen, auf geschätzte Fähigkeiten und auf mögliche Anschlusskarrieren vonstatten geht, jedoch trotzdem autonom und primär zur Strukturierung der systeminternen Karriere verläuft. „Die Karriere im Erziehungssystem regelt die Inklusion ins Erziehungssystem“ (Luhmann 1987: S. 190).

Die Karriereereignisse und Selektionsprozesse können in eine binäre Struktur gebracht werden und mit der Unterteilung ‚besser für die Förderung der Karriere‘ und ‚schlechter für die Förderung der Karriere‘ bewertet werden.

Die Programmierung in Lehr- und Lernpläne hat dann die Funktion der Zuweisung der jeweiligen Werte. Bildung ist dabei die Einheit der Programme. Und damit ist die nächste Ebene der Systemreferenzen erreicht, die Organisationsebene. Denn das Erziehungssystem ist wiederum intern über die Organisationen wie bspw. Schulen und Hochschulen ausdifferenziert.

Die in dieser Arbeit relevante Organisation zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass sie sowohl im Erziehungssystem als auch im Wissenschaftssystem verortet ist. „Wie der Grundsatz der Einheit von Forschung und Lehre verkündet, dienen sie [die Hochschulen, P.N.] der Wissenschaft und der Erziehung zugleich“ (Luhmann 1987: S. 205). Die Universität als Organisation fungiert als eine strukturelle Kopplung zwischen den beiden Funktionssystemen. Unter ihrem Dach werden mit der Prämisse der Einheit von Forschung und Lehre zwei verschiedene Formen autopoetischer Reproduktion gekoppelt, nämlich die erziehungsförmige Kommunikation in der Interaktion und das sich hauptsächlich publikationsförmig reproduzierende wissenschaftliche Wissen. Auf der anderen Seite kop-

pelt die Universität auch das Erziehungssystem mit dem Wirtschaftssystem, vorrangig über die Vergabe von in der Wirtschaft relevanten, weil anschlussfähigen Zeugnissen und Zertifikaten (Drepper 2003: S. 189f.). Wichtig ist jedoch, dass Wissenschafts- und Wirtschaftssystem an Ereignisse von strukturellen Kopplungen mit dem Erziehungssystem nach eigenen Regeln anschließen und somit weiterhin völlig geschlossen sind. Die Autonomie von Systemen liegt also nicht darin, dass sie keine Ereignisse teilen, sondern vielmehr darin, dass „man sich von einem geteilten Ereignis als Ausgangspunkt mittels heterogener Systemimperative für die Organisation von Anschlussfähigkeit in divergente Richtungen fortbewegt“ (Stichweh 1994: S. 126).

Was hat das alles mit dem Thema der Arbeit, mit Studienentscheidungen, zu tun? Studienentscheidungen lassen sich innerhalb dieser Theorie auf der bislang nicht explizit erwähnten Interaktionsebene verorten. Die Interaktionsebene bildet Teile der Selektionsprozesse innerhalb des Erziehungssystems ab. Ein Beispiel hierfür wäre die bereits erwähnte Kommunikation über Lob und Tadel in der Schule. Studienentscheidungen sind genau solche Selektionsprozesse. Sie finden als Kommunikationen innerhalb des Erziehungssystems über das Medium Lebenslauf in der systeminternen Karriere statt. Karriere bedeutet in diesem Zusammenhang auch den Bezug zu früheren Selektionsprozessen, denn ohne Hochschulreife gibt es bspw. keine Studienentscheidungen. Sie bauen also auf vorangegangene Selbstselektionen, wie z.B. die Wahl der Leistungskurse, und Fremdselektionen, wie z.B. die Notenvergabe, auf. Der Bezug von Studienentscheidungen als Selektionprozess innerhalb des Lebenslaufs liegt nicht nur im Erziehungssystem, sondern sie sind auch auf das Wirtschaftssystem in Form einer beruflichen Karriere ausgerichtet. Dieses Moment manifestiert sich im Abschlusszeugnis, das die Basis für die Inklusion in das Wirtschaftssystem bildet. Dieser ‚Zwiespalt‘ von Studienentscheidungen zwischen verschiedenen Funktionssystemen, der Bezug zu unterschiedlichen Ebenen und ihre Bedeutung, lassen sich durch die Systemtheorie gut aufzeigen.

Eine weitere Stärke einer systemtheoretischen Beschreibung ist, dass man Internationalisierungsprozesse, wie z.B. den Bologna-Prozess, mit dem durch sie vermittelten ‚Handwerkszeug‘ erklären kann. Denn in einer angenommenen Weltgesellschaft mit dem Ordnungsprinzip der funktionalen Differenzierung sind solche Prozesse vergleichbar mit anderen Entwicklungen, wie bspw. der Globalisierung von Wissensbeständen oder der Weltwirtschaft.

3.2 Modernisierung und sozialer Wandel

Studienentscheidungen finden, wie im vergangenen Abschnitt dargelegt, in der moder-

nen Gesellschaft als karriererelevante und positionszuweisende Selektionsprozesse im Erziehungssystem statt. Bezogen auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit und den darin enthaltenen Zeitbezug in der Form ‚Wandel‘, muss diese Prämisse mit der Frage nach der Genese dieser Prozesse verbunden werden. Einleitend wurde bereits angerissen, dass es nach Ansicht einiger Ansätze in der jüngeren Vergangenheit zu Veränderungen im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft gekommen ist, die sich auch im Bildungsbereich niedergeschlagen haben. Diese Veränderungen sollen im Folgenden modernisierungstheoretisch beschrieben werden. Dieser Zugang zum Thema wurde gewählt, weil er eine Beschreibung gesellschaftlicher Veränderungsprozesse auf empirischer und historischer Basis ermöglicht. Damit soll auf der Grundlage der theoretischen Ausführungen zur luhmannschen Systemtheorie eine ‚faktenbezogenerere‘ Anwendung geboten werden. Zu Beginn soll das begriffliche Instrumentarium erläutert werden, um daraufhin die Merkmale von sozialem Wandel und Modernisierung zu beleuchten, die dann für den Bereich der Bildung expliziert werden.

3.2.1 Sozialer Wandel

„Unter ‚*sozialem Wandel*‘ versteht man die Gesamtheit der relativ nachhaltigen und verbreiteten, jedoch nicht notwendigerweise in eine bestimmte Richtung verlaufenden Veränderungen gesellschaftlicher Strukturen“ (Hradil 2006: S. 17, Hervorh. im Orig.). Als ‚Modernisierung‘ wird eine bestimmte Form sozialer Entwicklung bezeichnet, die den Weg von traditionellen hin zu modernen Gesellschaften beschreibt. Modernisierung ist ein komplexer Prozess, der sich nach den hier behandelten Ansätzen über verschiedene historische Phasen hinweg entwickelt, dabei alle wesentlichen Bereiche der Gesellschaft verändert hat und unumkehrbar ist (ebd.: S. 18ff.).

Ein generelles Merkmal der Modernisierung ist auf der Makro-Ebene die bereits erläuterte funktionale Differenzierung, in der sich Systeme und Verhaltensweisen herausbilden, die immer unterschiedlicher sind und immer spezifischer auf die Erfüllung jeweils bestimmter Aufgabenbereiche ausgerichtet sind. Ein weiteres Merkmal ist die „Herauslösung aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen im Sinne traditionaler Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge [...]“ (Beck 1986: S. 206). So wird bspw. Bildung und Ausbildung aus Familie und Arbeit ausgegliedert und dem sich ausdifferenzierenden Bildungssystem überlassen.

Auf der so genannten Meso-Ebene, einer Ebene zwischen Makro-Ebene und Mikro-Ebene, bilden sich im Zuge der Modernisierung eine Vielzahl von Institutionen und Organisationen heraus. Dazu gehören Marktwirtschaft, Massenkonsum, durch Leistung le-

gitimierte soziale Schichtung, in der Auf- und Abstiege möglich sind, Nationalstaaten, generell gültige Werte und Normen, Schulen und weitere Bildungseinrichtungen für alle Gesellschaftsmitglieder usw.

Aber auch die persönlich erfahrbaren Beziehungen zwischen den Menschen sowie ihr Denken und Handeln ist in modernen Gesellschaften durch bestimmte Veränderungen geprägt. So zeichnet sich auf der Mikro-Ebene sozialer Wandel durch Merkmale wie Leistungsprinzipien und damit einhergehend durch individuelle Konkurrenz aus. Dies zieht ein Streben nach Effektivität und Rationalisierung des Alltags nach sich. Auch entwickelt sich ein gesteigertes individuelles Autonomiebedürfnis. Weitere Merkmale sind geistige, regionale und soziale Mobilität und Zukunftsorientierung (Hradil 2006: S. 22). Grundsätzlich steht das Individuum in der modernen Gesellschaft einer Vielzahl von Möglichkeiten gegenüber und rückt dadurch mehr in den Mittelpunkt als in traditionellen Gesellschaften. Es wird zum selbstreflexiven Handlungszentrum und ist gleichzeitig eigenverantwortlich für seine Handlungen und Entscheidungen (Burzan 2008: S. 90).

3.2.2 Bildung in der Modernisierung

Wie bereits angesprochen, sind Bildung und Bildungseinrichtungen, sowie die dort vermittelten Kenntnisse im Zuge der Modernisierung sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft zunehmend wichtiger geworden. So wird in Bezug auf Bildung bspw. vom ‚Kapital‘ des Menschen gesprochen, um sein Leben erfolgreich zu führen. *Pierre Bourdieu* sieht das ‚Bildungskapital‘ als eine Form des kulturellen Kapitals und setzt es mit ökonomischen Aspekten in Verbindung: Der Erwerb von Bildung kostet Zeit, Bildungskapital wird „Besitztum“ des Menschen, es kann genutzt und ausgebeutet werden. Somit ist das Bildungskapital in ökonomisches Kapital umsetzbar (Bourdieu 1992: S. 56f.). Die Quintessenz dieser zunehmenden Ökonomisierung von Bildung ist: „Bildung ist die zentrale Ressource für Lebenschancen“ (Geißler 2008: S. 273). Durch die gestiegene Bedeutung von Bildung wurde ihr, wie im Rahmen der funktionalen Differenzierung erläutert, die Aufgabe der Statuszuweisung (Platzierungsfunktion) übertragen. Über die Bestätigung der individuellen Leistungsfähigkeit in Bildungseinrichtungen soll dem Einzelnen der gesellschaftliche Status zugewiesen werden (Hradil 2005: S. 150).

Auf gesellschaftlicher Ebene liegt der erhöhte Einfluss von Bildung auch darin, dass wirtschaftlicher Erfolg und gesellschaftliche Entwicklung mit dem Bildungsniveau zusammenhängen. „Bildung ist zur wichtigsten Grundlage für den materiellen Wohlstand moderner Gesellschaften geworden“ (ebd.: S. 149). In der eingangs erwähnten ‚Wissensgesellschaft‘ werden hoch qualifizierte Kräfte immer wichtiger, da wissenschaftlicher

und technischer Fortschritt die Arbeitswelt immer weiter durchdringen und somit die Komplexität in der Gesellschaft wächst. Die Anforderungen in Bezug auf fachliche und inhaltliche Qualifikation sowie soziale Kompetenzen steigen, Wissen wird die wichtigste Produktivkraft gegenüber materiellen Ressourcen und Produktionsmitteln. Dadurch differenziert sich das Bildungswesen immer weiter aus. Aus dem weitgehend standardisierten Bildungssystem der industriellen Gesellschaft entsteht eine Vielzahl von spezialisierten Bildungseinrichtungen mit immer unterschiedlicheren Abschlüssen (Hradil 2006: S. 133). Dieser Prozess des enormen Ausbaus der sekundären und tertiären Bereiche des Bildungswesens und das damit steigende Bildungsniveau, längere Verweildauern im Bildungssystem sowie die gestiegene Bildungsbeteiligung lassen sich in dem Begriff der Bildungsexpansion fassen (Geißler 2008: S. 274). Der Ausbau des Bildungswesens ist ein Indikator für den Entwicklungsstand einer Gesellschaft und hat in den modernen Gesellschaften in ähnlicher Weise - wenn auch mit unterschiedlichen Startpunkten und mit unterschiedlicher Geschwindigkeit - stattgefunden.

In Deutschland ging der Prozess der Bildungsexpansion mit steigenden Abiturientenzahlen und einem Ausbau des Hochschulwesens einher. Dem intensiven Ausbau der Hochschulen Ende der Sechziger und Anfang der Siebziger Jahre folgte ein sprunghafter Anstieg der Studierendenzahlen, wie die folgende Abbildung 2 verdeutlicht.

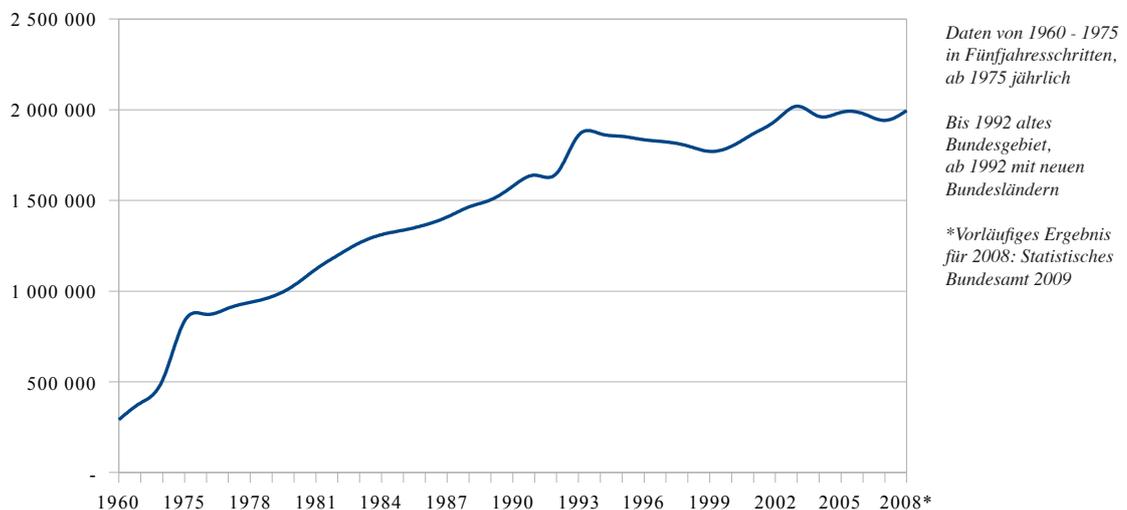


Abb. 2: Studierende in der Bundesrepublik Deutschland 1960 bis 2008

Quellen: Oehler 1998: S. 417 (für 1960 – 1975); Berechnung des Statistischen Bundesamtes, Wiesbaden 2009 und Statistisches Bundesamt 2008a (für 1975 – 2007)

Schwieriger wurde die Situation im Hochschulsystem in den folgenden Jahren, da die demographischen Prognosen einen Rückgang der Zahl der Studierenden für die Achtziger Jahre voraussagten. Im Vertrauen auf diese Zahlen sah die Politik die hohen Studierendenzahlen als vorübergehendes Strukturproblem an und ordnete eine ‚Öffnung der Hochschulen‘ an. Sie bedeutete, dass die Hochschulen bis zu zwei Jahrzehnte lang bei

gleichbleibenden Budgets und Personalkapazitäten mehr Studierende aufnehmen sollten. Der erwartete Rückgang der Studierendenzahlen blieb jedoch aus, so dass die deutschen Hochschulen unter anhaltender Überlastung litten (Mayer 2008: S. 598ff.).

Die Furcht vor einer ‚Akademikerschwemme‘ ist jedoch in den Neunziger Jahren nach der Eingliederung der ostdeutschen Universitäten in ein gesamtdeutsches Hochschulsystem wieder einer Vorstellung von eher zu geringen als zu hohen Zahlen von Hochschulabsolventen gewichen. Es ist ein Reformdruck entstanden, der bis heute anhält und auf fünf entscheidenden Entwicklungen in den letzten 30 Jahre basiert:

1. „der auch nach dem Abklingen des Zustroms geburtenstarker Jahrgänge kaum verminderte Andrang von Studierenden;
2. die Verknappung der öffentlichen Finanzausschüsse und die dadurch bedingte Unterfinanzierung der Grundaustattung;
3. die veränderte Qualifikationsstruktur der Erwerbstätigen bzw. veränderte Qualifikationsansprüche des Staates und der Wirtschaft an Hochschulabsolventen;
4. die veränderten Verhaltensweisen und Ansprüche der Studierenden;
5. die zunehmende Europäisierung und Internationalisierung“ (ebd.: S. 600f.).

Insbesondere dem dritten und dem fünften Punkt galten in den vergangenen zehn Jahren die Reformbemühungen, die 1999 mit dem Bologna-Prozess aufgenommen wurden. Er beinhaltet die Einigung einer Vielzahl europäischer Länder auf einen europäischen Hochschulraum⁹, für den unter anderem ein einheitliches, leicht verständliches und vergleichbares System von Abschlüssen und die Förderung von internationaler Mobilität vorgesehen war (Bologna-Erklärung 1999). In Deutschland wurde so das System der Studiengänge auf das zweistufige Bachelor-/Master-Studiensystem (BA/MA) umgestellt. Diese Abschlüsse können an allen Hochschultypen, also sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen, angeboten werden. Der Bachelor-Abschluss soll die wissenschaftlichen Grundlagen eines Faches, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene und praxisorientierte Qualifikationen vermitteln, wohingegen Master-Abschlüsse durch die Profiltypen ‚stärker anwendungsorientiert‘ und ‚stärker forschungsorientiert‘ unterschieden werden (HRK 2006: S. 67). Der Prozess der Umstellung schreitet voran: Zum Wintersemester 2008/2009 waren 75,1 % aller Studiengänge an deutschen Hochschulen auf BA/MA umgestellt (HRK 2008: S. 7).¹⁰

⁹ Siehe auch die Sorbonne-Erklärung 1998, die die Basis-Erklärung des Bologna-Prozesses ist.

¹⁰ Ausführliches zur Geschichte des westdeutschen Hochschulwesens, zur Bildungsexpansion und zum Bologna-Prozess siehe Picht 1964, Teichler 1990a, Teichler 1990b, Teichler 2005, Oehler 1998, Mayer 2008 und Kehm 2004. Zum Hochschulwesen der DDR siehe Lenhardt 2005, Pasternack 1999, Führ/Furck 1998 und Führ 1997.

3.3 Der Lebenslauf

Die Ausführungen zu den Prozessen in der Gesellschaft und dem deutschen Hochschulsystem verdeutlichen die Zusammenhänge der Forschungsfrage. Damit verknüpft ist ein weiterer Aspekt für die individuelle Ebene zu analysieren: „Es geht tatsächlich nur um die Vorbereitung des Einzelmenschen auf sein späteres Leben, um seinen ‚Lebenslauf‘“ (Luhmann 2002: S. 47). Die Wiederholung dieses Zitates soll nochmals verdeutlichen, in welchem Zusammenhang Studienentscheidungen stehen: Sie finden innerhalb des Erziehungssystems statt und bilden eine Teilstrecke im Lebenslauf. Der Lebenslauf als persönliches Merkmal und die damit verbundenen Veränderungen als Teile des sozialen Wandels bilden den Ausgangspunkt für die nun folgende Analyse der individuellen Ebene von Studienentscheidungen. Nach einer Darstellung der grundlegenden Annahmen des Lebenslaufkonzepts soll die Anwendung der gewonnenen Erkenntnisse auf die Thematik der Studienentscheidungen zur Beschreibung der Situation von Studienberechtigten vor der Studienfachwahl dienen.

3.3.1 Grundannahmen des Lebenslaufkonzepts

Im Alltagsgebrauch sind die Begriffe ‚Lebenslauf‘ und ‚Biographie‘ sehr ähnlich konnotiert und werden nahezu synonym verwendet. In der Forschung werden die beiden Termini jedoch über die Betrachtungsweise und den Zugang zum Gegenstand der Analyse unterschieden. Mit ‚Lebenslauf‘ ist ein objektiver, faktisch-chronologischer Fortgang eines individuellen Lebens von Situation zu Situation gemeint. Es gibt verschiedene Ansätze, den Lebenslauf in bestimmte Phasen einzuteilen. Häufig werden die Lebenslaufphasen über das kalendarische oder das soziale Alter bestimmt.¹¹ Gemeinsam ist den meisten Ansätzen, dass die Phasen mit bestimmten institutionalisierten Rollenerwartungen verknüpft sind (Dimbath 2003: S. 67f.). Deutlich wird dies insbesondere bei Phasenwechseln, die damit verbunden sind, dass gleichzeitig mehrere institutionalisierte oder gar verrechtlichte Erwartungen an das Individuum herangetragen werden. Diese Erwartungen definieren das jeweilige Lebensalter. Jedoch handelt es sich hierbei um eine idealtypische Vorstellung, denn tatsächlich sind Phasenübergänge häufig fließend, wie sich auch an den Studienentscheidungen zeigen wird (ebd.: S. 71).

Mit ‚Biographie‘ hingegen ist eine subjektive Rekonstruktionsleistung gemeint. „Biographie soll verstanden werden als eine Geschichte oder Erzählung des Lebenslaufs, die entweder vom Chronisten oder dem Biographieträger selbst hergestellt wird“ (ebd.: S.

¹¹ Zu weiteren Ansätzen zur Einteilung der Lebensphasen und für einen Überblick der Konzepte der Lebenslaufforschung siehe Ecarius 1996.

68). Es geht hier mehr um den individuellen Erfahrungszusammenhang, der retrospektiv aus der Erzählung erschlossen wird.

Im Folgenden soll sich auf den Lebenslauf, seine Institutionalisierung und Entwicklung konzentriert werden. *Martin Kohli* verknüpft das Konzept des Lebenslaufs mit dem gesellschaftlicher Institutionen und arbeitet den Lebenslauf als eine solche Institution heraus. Die Entwicklungsgeschichte der ‚Institution Lebenslauf‘ im Rahmen des sozialen Wandels in den letzten zwei Jahrhunderten beschreibt er als Struktur- und Erfahrungstransformation in fünf Punkten¹² und kommt zu folgendem Schluss: „Lebenslauf als Institution bedeutet also zum einen die Regelung des sequentiellen Ablaufs des Lebens, zum anderen die Strukturierung der lebensweltlichen Horizonte, auf die hin die Individuen sich orientieren und ihre Handlungen planen“ (Kohli 1998 S. 311). Der Lebenslauf wird zu einem Regelsystem, das die Entwicklung des individuellen Lebensentwurfs erleichtert: „Die Institutionalisierung des Lebensverlaufs bedeutet (notwendige) Entlastung; sie gibt der Lebensführung ein festes Gerüst vor und setzt Kriterien dafür, was erreichbar ist und was nicht“ (Kohli 1985: S. 19). Daran wird erneut die Verknüpfung von struktureller und individueller Ebene deutlich.

Der institutionalisierte ‚Normallebenslauf‘ und die damit verbundenen Rollenerwartungen unterscheiden sich nach Geschlecht. Während bei dem männlichen Lebenslauf eine sehr stark erwerbsbezogene Variante dominiert, ist der weibliche Lebenslauf unterteilt in ein traditionales und ein modernisiertes Muster. Im traditionellen Lebenslauf wird die Frau auf die Ehe als Perspektive und auf den privaten Lebensraum als zentrales Handlungsfeld verwiesen. Der modernisierte weibliche Lebenslauf hingegen ähnelt dem männlichen und sieht eine Verbindung von Erwerbsarbeit und Familienverantwortung vor (Geissler 2007: S. 29).

Der starke Bezug zu Institutionen zeigt sich auch in den Auswirkungen institutioneller Veränderungen auf den Lebenslauf. Beck stellt dazu fest, dass Regelungen in den verschiedenen Teilsystemen „direkt verzahnt sind mit Phasen im Lebenslauf des Menschen: Mit institutionellen Festlegungen und Eingriffen werden zugleich (implizit) Festlegungen und Eingriffe im menschlichen Lebenslauf vollzogen“ (Beck 1986: S. 212).

Für die jüngere Vergangenheit wird jedoch eine Destandardisierung des Lebenslaufs konstatiert, die sich in Veränderungen und Aufweichungen des ‚Normallebenslaufs‘ zeigt.

12 Die Punkte sind: 1. Die Entwicklung zur Moderne als einen Prozess der Verzeitlichung des Lebens, 2. Die Chronologisierung und dadurch die Herausbildung eines standardisierten Normallebenslaufs, 3. Prozesse der Freisetzung der Individuen aus den (ständischen und lokalen) Bindungen der Vormoderne, 4. Der Übergang von einer Haushaltsökonomie zu einer Ökonomie auf der Grundlage freier Arbeit und 5. Die Abfolge von Positionssequenzen im Sinne von Karrieren auf der einen Ebene und biographische Orientierungsschemata auf der anderen (Kohli 1998: S. 310f.)

Einschneidende Veränderungen lassen sich insbesondere im Bereich der Familienbildungsprozesse verzeichnen: Er wird verlängert, verschoben oder gar nicht vollzogen. Damit einhergehend differenzieren sich auch die Zeitpläne für Ehe und Elternschaft immer mehr (Kohli 1998: S. 312.). Aber auch die Ausdifferenzierung der Bildungswege, der Wandel der Geschlechterverhältnisse, die Flexibilisierung der Arbeit und die Zunahme von Erwerbsunterbrechungen haben den Normallebenslauf destabilisiert (Geissler 2007: S. 38).¹³

3.3.2 Studienentscheidungen im Lebenslauf

Was sind die Implikationen des Lebenslaufansatzes für das Feld der Studienentscheidungen im Allgemeinen und für die Sfw im Speziellen? Was sind die Merkmale der Situation, in der die Studienentscheidung getroffen wird?

Grundlegende Annahme ist, dass Studienentscheidungen Lebenslaufentscheidungen sind, also Entscheidungen von besonderer Qualität. Ihre Qualität bemisst sich über die Folgen und Konsequenzen für das weitere Leben.

Im institutionalisierten Lebenslauf, wie er von Kohli beschrieben wird, sind Studienentscheidungen demnach ein wichtiger Bestandteil. Aber auch hier lassen sich im Zuge des sozialen Wandels Auflösungserscheinungen erkennen, die die Entscheidung erschweren. So nimmt bspw. die Zahl öffentlicher und privater Hochschulen, die Vielfalt an möglichen Studienfächern, Studiengängen, Abschlüssen und die Zahl alternativer Bildungswege stetig zu. Das führt zu einem individuellen Gestaltungsdruck des Studiums. Die ‚Bastelbiographie‘ wird auch im akademischen Bereich bedeutender. Die Bedeutung von Regelungen in den Teilsystemen und ihre Verzahnung mit dem Lebenslauf dürfte sich auch in den veränderten Bedingungen durch die neu eingeführten Bachelor- und Masterregelungen zeigen. Das Studium bekommt durch sie andere zeitliche (kürzere Studienzeit) und räumliche (Internationalität, Hochschulwechsel zwischen beiden Phasen) Bezüge, die sich auch auf die Lebenslaufplanung auswirken dürften.

Die Situation, in der die Studienfachwahl (Sfw) getroffen wird, ist von Unsicherheit geprägt (siehe dazu auch Kapitel 5.1). So sind bspw. Studiengänge immer weniger mit einem festen Berufsbild verbunden. Während in klassischen Studiengängen wie z.B. Medizin davon auszugehen ist, dass man in der Regel Arzt wird oder mit einem Jura-Studium im Rechtswesen tätig sein wird, gilt diese Verknüpfung in vielen anderen Fächern nicht. Dadurch liegt es viel mehr in der Verantwortung des Studierenden, ein persönliches Profil herauszubilden. Diese Loslösung einiger Studiengänge von festen Berufsbildern er-

¹³ Zur Auflösung des Standardlebenslaufs siehe auch Beck 1986: S. 220-253; Kohli 1985 und Kohli 1998.

schwert die Sfw. Für den Entscheidungsprozess bedeutet dies einen erhöhten Aufwand bei der Informationsbeschaffung.

Besonderheit der Studienentscheidungen ist, dass ein Studienberechtigter innerhalb vergleichsweise kurzer Zeit gleich zwei Lebenslaufentscheidungen trifft: Zum Einen die der Studien-/Ausbildungswahl, also ob man überhaupt studiert oder einen anderen Werdegang nimmt, und daraufhin, welches Fach man studiert. Deutlich wird auch, dass die Studienentscheidungen an einem Phasenübergang stehen. Dieser Phasenübergang wird durch den Übergang von der Organisation Schule zur Organisation Universität/Fachhochschule auch institutionell deutlich. Er zieht für den Einzelnen soziale Veränderungen nach sich, die unter anderem aus dem neuen organisationalen Umfeld und seinen Erwartungen heraus resultieren. Zum Beispiel geht dieser Phasenübergang häufig mit dem Auszug aus dem Elternhaus und nicht selten mit einem Umzug in eine andere Stadt einher.

Nimmt man vollständige wirtschaftliche und soziale Unabhängigkeit vom Elternhaus als Grundlage einer Definition des Erwachsenenalters, befinden sich Studierende häufig in einer Zwischenphase, da die wirtschaftliche Unabhängigkeit oft nicht gegeben ist.¹⁴

Weitere Situationsmerkmale sind, dass die Studienentscheidungen selten völlig überraschend stattfinden und in der Regel einen längeren Vorlauf haben. Es wird sich in den folgenden Ausführungen zeigen, dass die Studienentscheidungen in einem Entscheidungsprozess stattfinden, bzw. es idealerweise sollten (siehe Kapitel 4). Studienentscheidungen sind umkehrbar, jedoch nicht ohne erhebliche Kosten, die sich z.B. über ‚verlorene‘ Zeit oder die Streichung finanzieller staatlicher Unterstützung bestimmen.

3.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden die Rahmenbedingungen von Studienentscheidungen auf der Makro- und der Mikro-Ebene betrachtet. Für die gesellschaftliche Ebene wurde herausgearbeitet, dass in einer funktional differenzierten Gesellschaft Erziehung die Funktion eines bestimmten Teilsystems ist, das sich darüber konstituiert. Diese Erziehung findet über das systemübergreifende Medium ‚Lebenslauf‘ statt und vollzieht sich als eine Teilstrecke dessen über Selektionsentscheidungen. Der Lebenslauf selbst ist im Zuge des sozialen Wandels zu einer Institution, zu einem standardisierten Lebenslauf geworden, was sich in bestimmten, normalisierten Erwartungen an vordefinierte, chronologische Phasen niederschlägt. Jedoch lassen sich mittlerweile durch die Aufweichung einiger vorgegebener Prozesse Auflösungserscheinungen des Standardlebenslaufs erkennen, die auf der Ebene des Individuums Entscheidungen relevanter werden lassen.

¹⁴ Zum Studium als Sonderfall der verlängerten Adoleszenz siehe Erikson 1998: S. 98ff.

Einige der Selektionsentscheidungen innerhalb des Lebenslaufs stehen an Phasenübergängen und sind insofern als Lebenslaufentscheidungen zu identifizieren, als dass sie von richtungweisender Bedeutung für den weiteren Verlauf des Lebens sind. Dadurch implizieren Lebenslaufentscheidungen bestimmte Eigenheiten, die sie von ‚kleineren‘ Entscheidungen unterscheiden.

Studienentscheidungen allgemein und die Sfw speziell sind als solche positionszuweisenden, selektiven Lebenslaufentscheidungen einzuordnen. Sie finden unter bestimmten Bedingungen und Situationen statt und sind von Aspekten des sozialen Wandels betroffen.

4. Der Studienentscheidungsprozess - Aufbereitung des Forschungsstandes

Nachdem der gesellschaftstheoretische Rahmen des Themas abgesteckt worden ist und die Situation, in der sich Studienberechtigte befinden, analysiert wurde, soll nun der Studienentscheidungsprozess eingehend betrachtet werden. Dass die Studienentscheidungen als Prozess ablaufen, stützt sich auf die Annahmen von *Lars Tutt (1997)*. Er postuliert fünf verschiedene Phasen der Entscheidungsfindung und lehnt sich dabei an Erkenntnisse aus dem Marketing an. Dieses Modell soll herangezogen werden, um den Forschungsstand im Bereich der Studienentscheidungen systematisch zu strukturieren:

In einer ersten Phase, der **(1) Prozessanregung**, geht es um die generelle Entscheidung für oder gegen ein Studium, woran sich eine **(2) Such- und Vorauswahlphase** anschließt, in der Informationen gesammelt werden, die in der folgenden **(3) Bewertungsphase** gegeneinander abgewogen und bewertet werden. Diese beiden Phasen werden hier zusammengefasst. Die eigentliche Festlegung von Studienfach und -ort¹⁵ findet dann in der **(4) Entscheidungsphase** statt. Der Studienbeginn fällt in die letzte Phase, die **(5) Bestätigungsphase**. In dieser Phase wird die getroffene Entscheidung überprüft (Tutt 1997: S. 5ff.). Es handelt sich hierbei um ein aus dem Marketing abgeleitetes ökonomisches Modell, das im Ablauf der Phasen einen gewissen Rationalitätscharakter impliziert, der jedoch nicht immer angenommen werden kann. Darum soll hier der idealtypische Modellcharakter hervorgehoben werden, der lediglich dazu dient, das Feld der Studienentscheidungen systematisch zu strukturieren.

Das Modell wurde auch gewählt, weil es eine umfassende Darstellung der verschiedenen Aspekte der Studienentscheidungen erlaubt und dabei eine klare Trennung zwischen den beiden innerhalb des Studienentscheidungsprozesses zu treffenden Entscheidungen Studien-/Ausbildungswahl (SAw) und Studienfachwahl (Sfw) ermöglicht. Da letztgenannte Entscheidung den Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit bildet, wird hierauf ein deutlicher Schwerpunkt gelegt.

4.1 Die Prozessanregung – Abi und was dann?

In der ersten Phase der Auseinandersetzung mit der nachschulischen Bildungswahl geht es um die grundlegende Frage der Studien-/Ausbildungswahl nach der Hochschulreife, also um ‚Studiere ich oder studiere ich nicht?‘. Alternative zum Studium ist in den meis-

¹⁵ Da in der vorliegenden Arbeit die Studienfachwahl im Vordergrund steht, soll die Wahl des Studienortes weitgehend unbeachtet bleiben. Diese Entscheidung wurde zum Einen aus Gründen des Umfangs der Arbeit und zum Anderen aufgrund der fehlenden Berücksichtigung im Studierendensurvey getroffen. Für Studien zur Wahl des Studienortes siehe Tutt 1997, Herrmann/Winter 2009, Hachmeister/Harde/Langer 2007 und Krawietz/Heine 2007.

ten Fällen eine Berufsausbildung. Im Zentrum der SAw steht im Vergleich zur Studienfachentscheidung viel eher auch die Frage nach dem späteren Beruf. Denn zu Beginn des Studiums ist durch die häufig geringe Verknüpfung von Studieninhalten und -abschlüssen mit festen Berufsbildern der angestrebte Beruf noch unklar oder vage. Durch die Wahl eines Studiums kann somit die eigentliche Berufswahl hinausgeschoben werden. Mit der Entscheidung für eine Berufsausbildung hingegen geht eine (zumindest vorläufige) klare Berufsentscheidung einher, da sie explizit auf einen bestimmten Beruf vorbereitet.¹⁶

Die Phase der Prozessanregung wird zu sehr unterschiedlichen Zeitpunkten begonnen. Ebenso wird die SAw am Ende dieser Phase zu unterschiedlichen Zeitpunkten getroffen. Während für manch einen schon seit früher Jugend feststeht, dass er – aus welchen Gründen auch immer – studieren will, beschäftigen sich einige mit dieser Frage erst beim Übergang zur Oberstufe, andere sogar erst vor oder gar nach dem Abitur. *Christoph Heine, Heike Spangenberg und Julia Willich (2007)* stellen in einer Studie des Hochschulinformationssystems (HIS) über Studienberechtigte ein halbes Jahr vor der Hochschulreife fest, dass gut jeder zweite Schüler (54%) vor dem beziehungsweise mit dem Eintritt in die gymnasiale Oberstufe den Prozess zu einer Entscheidung über den nachschulischen Werdegang eingeleitet hat. Demgegenüber stehen 40%, die erst im Jahr des Abiturs beginnen, sich Gedanken zu machen, während sich ein halbes Jahr vor dem Abitur 6% der Studienberechtigten noch gar nicht mit ihrem nachschulischen Werdegang auseinandergesetzt haben (ebd.: S. 9f.).

Dadurch wird deutlich, dass vielen Schülern die Bedeutung der Wahl der Schwerpunktfächer (Leistungskurse) für den weiteren Bildungsverlauf beim Eintritt in die Oberstufe nicht bewusst ist. Die schulische Fächerkombination ist jedoch ein richtungweisendes Element der Sfw und den weiteren Bildungsverlauf (Schölling 2005: S. 27f.; Bargel/Ramm/Multrus 2008: S. 30ff.; Heine et al. 2005: S. 6f.; Giesen 1981: S. 29ff.).

Insgesamt verzichtet in dieser Studie gut ein Drittel der Studienberechtigten auf die Aufnahme eines Studiums (Heine/Spangenberg/Willich 2007: S. 15). Bei den Studienberechtigten ohne Studienabsicht wird der Studienverzicht wesentlich häufiger mit der expliziten Entscheidung *für* eine Berufsausbildung oder Erwerbstätigkeit als mit einer Entscheidung gegen eine akademische Qualifizierung begründet. Die am meisten genannten Gründe *für*

16 Die hier vorgestellten Studien sind überwiegend deskriptiv und sollen einen Überblick über das weite Feld der Berufswahl bieten. Weiterführende Hinweise zur Berufswahlforschung: Praxisbezogen widmet sich Lothar Beinke (2006) der Berufswahl. Melanie Oram (2007) führt eine qualitative Studie zur subjektiven Rekonstruktion der biografischen Entscheidung Berufswahl durch. In der Psychologie erklärt Thomas Bäumer (2005) die Berufswahl als erfahrungsbasierte Entscheidungshandlung und Bernt-Michael Hellberg (2005) über Emotionen und Kognitionen. Soziologisch setzt sich Oliver Dimbath (2003) mit dem Entscheidungsverhalten (mit einem Schützchen Entscheidungsverständnis) in einer individualisierten Gesellschaft am Beispiel der Berufswahl auseinander.

eine nicht-akademische Ausbildung sind, dass eine praktische Tätigkeit mehr interessiert als ein theoretisches Studium und dass man möglichst bald selbst Geld verdienen möchte. Ein weiterer Faktor ist die Studiendauer, die vielen zu lang ist. Die Gründe *gegen* die Aufnahme eines Studiums sind meist finanzieller Natur: Ein Viertel der Studienverzichter gibt an, dass ihnen ganz allgemein die finanziellen Voraussetzungen für ein Studium fehlen, während 26% kein Studium aufnehmen können, weil Studiengebühren ihre finanziellen Möglichkeiten überschreiten.¹⁷ Ein gutes Fünftel der Studienverzichter ist nicht bereit, wegen des Darlehenanteils des BAföG Schulden zu machen (ebd.: S. 28).

In einer multivariaten Analyse wurde festgestellt, dass die Studien-/Ausbildungswahl von der sozialen Herkunft abhängt, denn es nehmen „Studienberechtigte mit akademischem Bildungshintergrund – auch unter Kontrolle der Schulart, der Note, der Motive und aller anderen Faktoren – signifikant häufiger ein Hochschulstudium auf“ (ebd.: S. 37f.).

Eine andere, ebenfalls für das HIS von *Christoph Heine, Franz Durrer und Martin Bechmann (2002)* durchgeführte Studie konnte weitere Faktoren der SAw ausmachen. Danach spielen Arbeitsmarktchancen eine wichtige Rolle, denn „je günstiger die allgemeinen Arbeitsmarktchancen für Akademiker beurteilt werden, um so häufiger fällt die Entscheidung zugunsten eines Studiums“ (Heine/Durrer/Bechmann 2002: S. II). Auch sie konnten die starken Unterschiede aufgrund soziografischer Faktoren bei der nachschulischen SAw feststellen. Zusätzlich haben sie Motive und Beweggründe¹⁸ untersucht und dabei festgestellt, dass die Motive ‚fachliches Interesse‘ und ‚Neigung‘ mit deutlichem Abstand vor ‚Autonomie im späteren Beruf‘ und ‚beruflicher Sicherheit‘ rangieren. Die multivariate Analyse ergab jedoch, dass der Faktor soziale Herkunft die SAw am signifikantesten differenziert. Kinder aus ‚gutem Hause‘ studieren wesentlich häufiger als ‚Arbeiterkinder‘. Erst danach kommen subjektive Einstellungen und Bewertungen zum Tragen (ebd.: S. 16ff.). In einer der wenigen Längsschnittanalysen in diesem Bereich konnten die Autoren die relative Stabilität der grundsätzlichen Ausbildungsentscheidung im Zeitverlauf aufzeigen (ebd.: S. 30ff).

Endet der Prozess mit der Entscheidung für ein Studium, ändert sich die Fragestellung für den Studienberechtigten in die Frage nach dem zu wählenden Studienfach. Es folgt der Beginn der Informationssuche für die Sfw.

¹⁷ Der Befund, dass Studiengebühren nennenswerten Einfluss auf die Studienaufnahme haben und viele Studienberechtigte von der Aufnahme eines Studiums abhalten wird bei Heine/Quast/Spangenberg 2008 dezidiert erläutert.

¹⁸ Auf Motive, Interessen und Motivationen soll in den Ausführungen zur Entscheidungsphase (Kapitel 4.3.3) eingegangen werden. Aus diesem Grund wird eine Diskussion der begrifflichen Schwierigkeiten erst dort vorgenommen.

4.2 Die Such- und Vorauswahlphase und die Bewertungsphase – Im Dschungel der Angebotsvielfalt

Wurde sich in der ersten Phase für ein Studium entschieden, beginnt die zweite Phase. In dieser Informationssuche werden nach den Modellvorstellungen die Möglichkeiten sondiert und zu den in Betracht gezogenen Alternativen über verschiedene Wege Informationen eingeholt. Diese Phase ist bedeutend, da sie die Grundlage der Entscheidung für ein bestimmtes Studienfach bildet und erste Selektionen nach sich zieht. Auch hat der Grad der Informiertheit einen nennenswerten Einfluss auf den Studienerfolg (Heine/Spangenberg/Willich 2007: S. 9). Darum soll über die Aufarbeitung des Forschungsstandes der Frage nachgegangen werden, wie sich die Informationsgewinnung der Studienberechtigten gestaltet. Es wird eruiert, welche Angebote es gibt, wie sie genutzt und wie sie bewertet werden.

In den folgenden Ausführungen werden die Modellphasen drei und vier nach Tutt zusammengefasst, da die Informationssuche und deren Bewertung nur schwer trennbar sind.¹⁹

4.2.1 Institutionelles Angebot zur Informationsgewinnung

Zunächst soll die Angebotsseite betrachtet werden: *Noëmi Eglin-Chappius (2007)* führt eine Reihe von Institutionen auf, die den Studienberechtigten Informationen und Beratung zum Studium bzw. den Studienfächern anbieten. Der Unterteilung dieser Institutionen in Gymnasien, (Fach-)Hochschulen, Studien- und Berufsberatungen sowie Fach- und Berufsorganisationen²⁰ folgt eine Zuordnung der Kernaufgaben und des jeweiligen Selbstverständnisses der unterschiedlichen Institutionstypen im Hinblick auf Information.

Die Kernaufgabe der *Gymnasien* wird in der Vermittlung einer breit gefächerten, ausgewogenen und kohärenten Bildung gesehen, die die Voraussetzung für das Hochschulstudium bildet. Die Aufgabe von Information und Orientierung leitet sich aus dem Bildungsauftrag ab, da Schulen eben auf das ‚Danach‘ vorbereiten sollen. Jedoch scheinen es das Selbstverständnis von Schulen und strukturelle Gegebenheiten für Schulen schwer zu machen, eine adäquate Information über die Studienmöglichkeiten zu bieten. Zwar werden vereinzelte Aktionen durchgeführt und Zeit und Materialien zur Verfügung gestellt, grundsätzlich aber verweisen Schulen die Aufgabe der Information zu nachschulischen Werdegängen an andere Institutionen. Das liegt sicherlich auch darin begründet, dass Schulen selbst aufgrund der Vielfalt an Studienangeboten eine gewisse Selektion treffen

¹⁹ Tutt hingegen sieht die Bewertungsphase eher mit der Entscheidungsphase in einer gewissen Nähe (Tutt 1997: S. 8). Dieser Annahme soll hier nicht gefolgt werden, da sie für die vorgenommene Strukturierung des Forschungsstandes nicht plausibel erscheint.

²⁰ Es handelt sich um eine Studie für die Schweiz, so dass von „kantonalen“ Organisationen gesprochen wird. Übertragen auf die Bundesrepublik Deutschland sind hierunter Gewerkschaften, Kammern, Wirtschafts- und Berufsverbände zu verstehen.

müssten und somit schnell in die Kritik ob der Bevorzugung von Hochschultypen, Studiengängen oder gar einzelner Hochschulen kommen könnten. Schulen sehen hier wohl eher Hochschulen in der Verantwortung zur Information und Anwerbung ihrer zukünftigen Studenten. Des Weiteren erlaubt der enge Lehrplan, insbesondere mit der verkürzten Schulzeit bis zum Abitur, nur wenig Spielraum für Informationsveranstaltungen (Eglin-Chappius 2007: S. 93f.).

Dass diese Zurückweisung der Informationsaufgabe von Seiten der Schulen nicht unproblematisch ist, dürfte daran deutlich werden, dass - wie in der Phase der Prozessanregung aufgezeigt wurde - der Zeitpunkt der Beschäftigung mit Fragen des nachschulischen Werdegangs teilweise schon früh einsetzt und der Schüler somit ‚alleine dasteht‘. Eine frühzeitige, verpflichtende und eingehende Information und Hilfe zur Orientierung von Seiten der Schulen könnte zum Einen die Prozessanregungsphase bei einigen Schülern vorverlegen und zum Anderen den Schülern eine fundierte Grundlage für den weiteren Entscheidungsprozess an die Hand geben.

Während Gymnasien sich als ‚Zulieferer‘ verstehen, können (*Fach-*)Hochschulen als ‚Anbieter‘ gesehen werden, die neben dem Forschungsbetrieb und Dienstleistungsangeboten wissenschaftliche Lehre und damit Fach- oder Berufsausbildungen vermitteln.

Hochschulen bieten den Studienberechtigten eine Fülle von Informationen und Orientierungshilfen. Broschüren, Informationsveranstaltungen, Internet- oder Beratungsangebote sollen den Studienberechtigten ein Bild der Hochschulen und der Studiengänge vermitteln. Hier ist jedoch zu beachten, dass jede Hochschule diese Informationsleistung nur für das eigene Studienangebot erbringt und weniger einen Gesamtüberblick über mögliche Studienalternativen vermittelt.

„*Studien- und Berufsberatungen* hingegen vermitteln Informationen zu sämtlichen Optionen und wenden sich an ein breites Publikum, ohne selbst Anbieter von Ausbildungsgängen zu sein“ (ebd.: S. 96, Hervorh. P.N.). Die Methoden sind dabei ebenfalls persönliche Beratungsgespräche, Informationsbroschüren, Internetangebote und Veranstaltungen. Das Berufsinformationszentrum (BIZ) der Bundesagentur für Arbeit spielt als öffentliche Einrichtung eine besondere Rolle. Information, Beratung und Orientierung sind das Kerngeschäft ihrer Dienstleistung. Kommerzielle Berufs- und Studienberatungen bieten häufig intensive Einzelgespräche oder Eignungstests an, um z.B. Begabungsprofile zu erstellen. *Fach- und Berufsorganisationen* vertreten die Interessen einer bestimmten Fach- oder Berufsrichtung. Sie betreiben in erster Linie Öffentlichkeitsarbeit für diese. Sie bieten gewisse berufsspezifische Informationen für Studienberechtigte als eine Art Werbung für ihr Fachgebiet (ebd.: S. 98).

Diese Auswahl an institutionellen Angeboten bietet ohne Anspruch auf Vollständigkeit einen ersten Überblick und lässt offensichtlich werden, dass auch das Informationsangebot eine gewisse Unübersichtlichkeit beinhaltet, die sich auch auf der **Nutzerseite** in der Häufigkeit ihrer Verwendung sowie ihrer Bewertung niederschlägt:

Zwar nehmen bspw. mehr als zwei Drittel der Schüler Angebote vom BIZ wahr, bewerten diese bezüglich des Nutzens für die Entscheidungsfindung jedoch äußerst kritisch. Gleiches gilt für persönliche Studien- und Beratungsangebote sowie Eignungstests, die weniger genutzt werden und eine ähnlich schlechte Bewertung erhalten (Heine/Spangenberg/Willich 2007: S. 23). Auch Fach- und Berufsverbände sind eher selten in den Entscheidungsfindungsprozess einbezogen und werden nur von einer Minderheit der Schülerinnen und Schüler positiv beurteilt (ebd.: S. 25). An den Schulen wird der nachschulische Werdegang nur selten im Unterricht thematisiert, geschweige denn, dass er Teil des Curriculums ist, so dass die Schule als Informationseinrichtung als wenig hilfreich eingestuft wird (Hachmeister/Harde/Langer 2007: S. 81).

Betrachtet man die unterschiedlichen Medien, mit denen Informationen veröffentlicht werden, zeigen sich starke Unterschiede in der Nutzung und Bewertung durch die Studienberechtigten. In den letzten Jahren hat das Internet sehr stark an Bedeutung bei der Informationsverbreitung gewonnen. In mehreren Studien wird es als die mittlerweile wichtigste und auch ertragreichste Informationsquelle angegeben: Nach Heine, Spangenberg und Willich nutzen fast alle Studienberechtigten (95 %) das Medium Internet zur Informationsrecherche, von denen wiederum drei Viertel die auf diesem Wege erhaltenen Informationen als in hohem Maße ertragreich einstufen (Heine/Spangenberg/Willich 2007: S. 2). Fragt man Studierende danach, welche Informationsquellen sie zur Beratung vor Aufnahme eines Studiums empfehlen würden, so steht das Internet mit wachsendem Abstand an erster Stelle (Heine et al. 2008: S. 112). In seiner Bedeutung hat das Internet für die Studienberechtigten sogar die Beratung vor Ort überholt (Hachmeister/Harde/Langer 2007: S. 82).

Das Internet als Informationsmedium wird gefolgt von speziellen Büchern und Zeitschriften zur SAw sowie von schriftlichen Informationsmaterialien (Broschüren etc.) der Hochschulen. Diese Medien werden häufig genutzt und überwiegend positiv bewertet. Hochschulrankings erfreuen sich steigender Nutzung, werden in ihrem Informationsgehalt jedoch kritisch bewertet (Heine et al 2008: S. 111).

4.2.2 Informationsgewinnung über das persönliche Umfeld

Dem institutionellen Angebot steht die Informationsgewinnung über das persönliche Um-

feld gegenüber. Gespräche mit Eltern und Verwandten, Freunden und Bekannten oder auch den Lehrern sind eine weitere Möglichkeit für die Studienberechtigten, Anhaltspunkte für eine Orientierung zu erhalten. Sie sind gerade zu Beginn der Informationssuche ein wichtiger Bezugspunkt und eine niedrigschwellige Informationsquelle, d.h. mit geringem Aufwand verbunden.

Das spiegelt sich auch in der Nutzungshäufigkeit wider: So beziehen fast alle Schülerinnen und Schüler, die kurz vor dem Erwerb der Fachhochschulreife oder des Abiturs stehen, ihre Eltern und Verwandte in den Entscheidungsfindungsprozess ein. Auffällig ist, dass es eine starke Diskrepanz zwischen der Häufigkeit und dem Nutzen der Eltern als Informationsquelle gibt: So suchen zwar vier von fünf Studienanfängern vor Aufnahme ihres Studiums das Gespräch mit den Eltern, von diesen beurteilen jedoch nur 29% den Informationsgewinn für ihr Studium als hoch. Vermutlich dienen diese Unterhaltungen weniger dem Einholen konkreter Informationen über Studienmöglichkeiten und -bedingungen, als vielmehr dem Sichern der elterlichen Unterstützung (Heine et al. 2008: S. 111).

Häufiger als die Eltern werden Freunde in den Prozess der Informationsgewinnung mit einbezogen. Diese Quelle dürfte ebenfalls zu Beginn des Informationsprozesses herangezogen werden, da bei freundschaftlichen Beziehungen in einem Klima der Vertrautheit und Offenheit, Sorgen und Unsicherheiten frei artikuliert und Entscheidungsalternativen gemeinsam diskursiv nachvollzogen werden können. Daher wirken sie viel eher als „Projektionsfläche“ für eigene Überlegungen, denn als wirkliche Informationsquelle (Heine/Spangenberg/Willich 2007: S. 22).

Eine weitere Quelle für Informationen im persönlichen Umfeld findet sich bei bekannten Studierenden, die praktische Erfahrungen auf dem Gebiet des Studiums haben. Gespräche mit ihnen werden als recht ertragreich bewertet.

Durchweg kritisch werden Schullehrer als Informationsquelle bewertet. Nicht nur, dass ihnen ein gewisser Einfluss auf die Sfw abgesprochen wird, obwohl sie recht häufig zu Rate gezogen werden (Hachmeister/Harde/Langer 2007: S. 81), auch werden die Gespräche mit Lehrern als sehr wenig ertragreich angesehen (Heine et al. 2008: S. 111).

Betrachtet man die verschiedenen Informationsquellen, deren Nutzung und ihre Bewertung, so wird deutlich, dass das persönliche Umfeld zwar sehr häufig genutzt wird, ihm jedoch kein besonderer Informationsgewinn zugesprochen wird. Vermutlich werden Gespräche im persönlichen Umfeld eher mit einem explorativen Charakter geführt: Es werden erste Möglichkeiten und deren Durchführbarkeit (mit den Eltern bspw. in finanzieller Hinsicht) sondiert, möglicherweise werden eigene Interessen, Fähigkeiten und Neigung

gen über Diskussionen aufgedeckt und bilden so die Basis, auf der dann konkretere Informationen über institutionelle Beratungsangebote eingeholt werden.

Insgesamt lässt sich jedoch ein gewisses Informations- und Beratungsdefizit konstatieren. Bei Heine, Spangenberg und Willich wurde bspw. der Bedarf an allgemeiner und spezieller Information als anhaltend hoch evaluiert. Die Wünsche der Studierenden richten sich dabei auf einen generellen Überblick über das Studienangebot und gleichzeitig auf fachspezifische Informationen wie z.B. konkrete Studieninhalte. Dass dieser Bedarf nicht gedeckt wird bzw. die vielfältigen Angebote von den Studienberechtigten nicht in Anspruch genommen werden, äußert sich darin, dass sich ein halbes Jahr vor dem Abitur lediglich 27% umfassend informiert fühlen, während 30% der Abiturienten ihren Informationsgrad als unzureichend bezeichnen (Heine/Spangenberg/Willich 2007: S. 10). Auch retrospektiv wird von Studierenden der Informationsgrad vor Aufnahme des Studiums sehr skeptisch betrachtet, denn unter dem Eindruck der Erfahrungen des durchlaufenen ersten Hochschulseesters geben nur 45% der Studienanfänger des Wintersemesters 2007/08 an, vor Studienbeginn sehr gut oder gut über Studium und Hochschule informiert gewesen zu sein. Es wird deutlich, dass sich die defizitäre Information durchaus negativ auf die Zufriedenheit mit der getroffenen Wahl auswirkt und somit auch die Studienzufriedenheit beeinflusst (Heine et al. 2008: S. 101).

Der starke Anstieg der Informationsgewinnung über das Internet und die positiven Bewertungen dieser Informationen bei gleichzeitig eher skeptischen Bewertungen der meisten anderen Angebote werfen die Frage nach den Vorzügen des Internets für diesen Bereich auf. So könnte die Vermutung aufgestellt werden, dass insbesondere in einer frühen Orientierungsphase mit eher vagen Vorstellungen das Bestreben nach einer selbstständigen Findung der Präferenzen und Interessen leichter über das Internet zu bewerkstelligen ist. Das institutionelle Beratungsangebot ist hier möglicherweise noch zu speziell und zielgerichtet in einer Phase, in der das Ziel er noch gefunden werden muss. Der geringe Aufwand der Informationssuche im Internet ist ein weiterer Vorteil.

4.3 Die Entscheidungsphase – Alea iacta est

Ist die Phase der Information und Bewertung abgeschlossen, folgt die eigentliche Entscheidung für ein bestimmtes Studienfach. Aber welche Faktoren bestimmen diese Entscheidung und wirken auf sie ein?

Auf diese grundlegende Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit gibt es wie bereits erwähnt in der Forschung keine einheitliche Antwort. Die in verschiedenen Studien identifizierten Determinanten der Sfw sind vielfältig und vielschichtig. Aus diesem Grund

soll die ausführliche Aufbereitung des Forschungsstands²¹ der Einflussfaktoren der Studienfachentscheidung vorgenommen werden und einen Überblick über die bestehenden Erklärungsansätze bieten, die die Grundlage für die weiteren Ausführungen bilden sollen. Die vorgestellten Studien sollen nach ihrem zentralen Forschungsgegenstand in vier Kategorien systematisiert werden:

1. Sozialstrukturelle Merkmale
2. Fachkulturen, Lebensorientierungen und Lebensstile
3. Motivation und Interesse
4. Einschätzung von Arbeitsmarktchancen

Die Zuordnung der Studien zu diesen Bereichen erfolgt über ihren jeweiligen Schwerpunkt. Es handelt sich um eine analytische Trennung. Überschneidungen sind nicht auszuschließen. Es wird im Gegenteil explizit darauf hingewiesen, bzw. es werden manche Studien mehrfach genannt, um die multifaktorielle Bedingtheit der Studienfachentscheidung und die Zusammenhänge zwischen den Kategorien bereits hier deutlich zu machen.

4.3.1 Sozialstrukturelle Merkmale als Einflussfaktoren der Studienfachwahl

Soziale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem steht – wie schon oben dargelegt – in verschiedenen Bereichen und unter unterschiedlichen Gesichtspunkten immer wieder im Fokus des Interesses. Auch die Zusammensetzung der Studierendenschaft ist davon nicht ausgenommen, denn der Anteil der Studierenden aus ‚bildungsfernen‘ Schichten oder Migrationsfamilien ist weiterhin gering (Heine/Spangenberg/Willich 2006: S. 20ff.; Hradil 2006: S. 155). ‚Akademikerkinder studieren‘ ist bspw. eine einfache Formel, bei deren Anwendung man eine geringe Fehlerquote hat.

So liegt es nahe, auch bei der Wahl des Studienfachs einen Einfluss der sozialen Herkunft zu vermuten.

Auf der Theorie des kulturellen Kapitals basierend, beschäftigen sich *Pierre Bourdieu und Jean Claude Passeron (1970)* mit einer Analyse des Hochschulbesuchs unterschiedlicher sozialer Klassen und der schichtspezifisch differenzierten Sfw. Bourdieu/Passeron können zwischen den Studiengängen eindeutige schichtspezifische Profile und eine Hierarchie der Fächer erkennen. Prestigeträchtige Fächer sind dabei Medizin und Jura mit einem hohen Akademikerkinderanteil, während Sozial- und Geisteswissenschaften das niedrigste Prestige haben (Bourdieu/Passeron 1990: S. 96f.). Die scharfe soziale Selektivität des Hochschulsystems wird dadurch erklärt, dass zum Einen die Ebene der sozi-

²¹ Es wird sich auf die deutsche Forschung beschränkt, da die jeweiligen nationalen Bildungssysteme stark unterschiedlich strukturiert sind. Das betrifft verschiedene Aspekte wie Bildungsbiographien und -verläufe, Abschlussarten, Studiengebühren und Bildungszugänge.

alstrukturell unterschiedlichen kulturellen Praxis in den Herkunftsfamilien einflussreich wirkt. Zum Anderen wird Selektivität über die symbolische Definitionsmacht der oberen Statusgruppen erklärt, die eine legitime Kultur und deren Passung mit den Anforderungen der studentischen Fachkultur vorgeben (ebd.: S. 54ff.). Auf die Fachkulturen wird im Verlauf der Arbeit näher eingegangen.

Auf einer schichtspezifischen Nutzentheorie des Stuserhalts aufbauend, behandelt *Rüdiger Preißer* (2003) die Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Bildungsentscheidungen. Aus den Annahmen von Bourdieu (siehe auch Bourdieu 1992: S. 54; Bourdieu et al. 1981: S. 23ff.) und Boudon (1974: S. 23) folgt dabei, dass das Erreichen eines bestimmten Bildungsniveaus für Kinder aus verschiedenen Herkunftsgruppen unterschiedliche monetäre, soziale und kulturelle Kosten zur Folge hat, „denn je niedriger die soziale Ausgangsbasis ist, umso größer ist die soziale Distanz und umso länger damit auch der Weg, der zu überwinden ist“ (Preißer 2003: S. 219). Weitere Prämisse ist, dass die Sfw als Bildungsentscheidung unter diesen Bedingungen nach Kosten-Nutzen-Kalkülen getroffen wird, wobei der Nutzen über den Wert des späteren Zertifikates auf dem Arbeitsmarkt indiziert wird, während sich die Kosten über die Leistungsanforderungen des Studienfaches bilden (ebd.: S. 195). Preißer kommt zu dem Ergebnis, dass ‚harte Studienfächer‘²² von Studierenden aus den oberen Klassen²³ gewählt werden, jedoch weniger aus rationalen denn aus traditionellen Überlegungen, die sehr eng an die Eltern gebunden sind. Sie wirken als ‚Stuserhalter‘. Bei unteren Klassen konstatiert Preißer, dass die Aufnahme des Studiums als ‚Wechsel der Lebenswelten‘ (ebd.: S: 238) eine Distanz zu den Eltern schafft. Sie wählen ‚weiche Studienfächer‘, weil sie neben der Ausstattung mit geringeren materiellen Ressourcen häufig über eine Sozialisation als Kombination von hohen Leistungserwartungen, geringer Hilfe und entmutigender Reaktion auf erbrachte Leistungen ein geschwächtes Selbstbewusstsein haben, das sie leistungs- und prüfungsintensive Fächer meiden lässt (ebd.: S. 238).

Christoph Heine, Heike Spangenberg und Markus Lörz (2007) haben für das HIS Studienberechtigte des Jahrgangs 2002 3,5 Jahre nach dem Erwerb der Hochschulreife befragt, so dass die Sfw in den meisten Fällen unter dem Eindruck bestehender Hochschulerfahrungen bewertet wurde. Die deskriptiven Analysen zeigen, dass zwar Fächer wie Medi-

22 Damit gemeint sind Fächer mit hoher Leistungsintensität, großer normierter Regelungsdichte, hoher fachlicher Spezialisierung und geringer Angebotsvielfalt: Medizin, Jura, traditionelle Ingenieurwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften. Sie bieten gleichzeitig großen ‚Nutzen‘.

Demgegenüber stehen ‚weiche Studienfächer‘, die sich durch geringe Normierung und Strukturierung des Studiums und ein breites Spektrum an Lehrveranstaltungen auszeichnen: Sozialwissenschaften, Geisteswissenschaften, Germanistik, Kulturwissenschaften. Sie bieten eher geringen ‚Nutzen‘ (Preißer 2003: S. 196f.).

23 Preißer indiziert die soziale Herkunft nach dem Bildungsstand der Eltern.

zin und Jura mehr von Kindern aus Akademikerhaushalten gewählt werden, wohingegen Sozial- und Wirtschaftswissenschaften häufiger von Studienberechtigten aus nicht-akademischen Elternhäusern ausgesucht werden. Deutlicher jedoch sind die Ergebnisse bei der Unterteilung nach Geschlecht. Naturwissenschaftlich-technische Fächer sind bspw. deutlich von männlichen Studierenden dominiert. Interessant ist auch, dass sich über den Zeitverlauf seit 1990 die Strukturen relativ stabil gehalten haben und lediglich bei Lehramtsstudiengängen eine Umkehrung konstatiert wurde. Waren 1990 noch mehr Lehramtsstudierende aus akademischen Elternhäusern, stammen 2002 mehr Studierende im Lehramt aus nicht-akademischen Familien (Heine/Spangenberg/Lörz 2007: S. 56f.). Bei der Unterscheidung nach Geschlecht wurden jedoch einschneidende Unterschiede festgestellt. Während die Top 3-Fächer der Männer Wirtschaftswissenschaften, Maschinenbau und Mathematik/Informatik sind, steht bei den Frauen das Lehramt an erster Stelle, gefolgt von den Wirtschaftswissenschaften und Sprach- und Kulturwissenschaften. Die geschlechtertypischen Fachstrukturen sind auch über den Zeitverlauf seit 1990 relativ stabil geblieben (ebd.: S. 54).

Zu ähnlichen, aber detaillierteren Ergebnissen kommt die Arbeit von *Gustav-Wilhelm Bathke, Jochen Schreiber und Dieter Sommer (2000)*, die ebenfalls für das HIS durchgeführt wurde. Auch in der Studienanfängerbefragung des HIS zeigt sich, dass Studienanfänger der Medizin, der Rechtswissenschaften, aber auch der Kunst und Kunstwissenschaften mehrheitlich in akademischen Familien sozialisiert wurden. Die Studienanfänger der Ingenieur-, Agrar- und Ernährungswissenschaften, sowie der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften kommen hingegen deutlich seltener aus Elternhäusern mit einer solchen Bildungstradition. Diese Studie zieht als Indikator für die soziale Herkunft jedoch nicht nur den höchsten Bildungsgrad der Eltern heran, sondern auch den Berufsstatus des Vaters, und kommt zu dem Ergebnis, dass „bei einer noch immer in wesentlichen Merkmalen unterschiedlichen Sozialstruktur der west- und ostdeutschen Gesellschaften die tradierten Vermittlungsmechanismen sozialer Reproduktion für das akademische Studium fortbestehen und auch markant bei der Fachrichtungswahl wirksam werden“ (Bathke/Schreiber/Sommer 2000: S. 31). Auch über den Zeitverlauf bestätigt sich diese Analyse als konstant.

Der Zusammenhang zwischen Sozialstruktur und Sfw wird auch von *Helmut Apel (1993)* thematisiert. Dabei wird der Frage nach einer milieukonformen Studienfachentscheidung anhand dreier exemplarischer Fachrichtungen (Apel nennt sie auch „Fachkulturen“) Pädagogik, Jura und Ingenieurwissenschaften nachgegangen²⁴. Apel kann drei Herkunftstypen

24 Die Studie wurde an den Universitäten und Fachhochschulen Marburg und Siegen durchgeführt.

Cluster²⁵ der Studierenden ausmachen: Ein Cluster der „Arbeiter-Eltern“, ein Cluster der „mittleren Lagen“ und ein Cluster der „nicht-technischen Akademiker“ (Apel 1993: S. 145). In allen Fächern ist das Cluster der mittleren Lagen am stärksten vertreten. Im Fächervergleich weicht insbesondere das Fach Jura ab, das relativ gesehen den höchsten Anteil von Studierenden aus dem Cluster der nicht-technischen Akademikerfamilien hat. Auch der Bereich der technischen Studiengänge hat ein „gehobenes Rekrutierungsprofil“, das sich jedoch nach Geschlecht unterscheidet. Frauen kommen hier eher aus dem nicht-technischen Akademiker-Cluster, während Technik häufig von Männern aus dem Arbeiter-Cluster gewählt wird (ebd.: S. 147ff.).

Es gibt noch einige weitere Studien zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Sfw mit ähnlichen Ergebnissen wie in den hier Vorgestellten. In der Sekundäranalyse „The Impact of Social Origin on the Transition to Tertiary Education in West Germany 1983 and 1999“ wurde der Einfluss der sozialen Herkunft bei Studienentscheidungen und der Fachwahl von *David Reimer und Reinhard Pollak (2005)* in einem zeitlichen Vergleich für den Zeitraum 1983 und 1999 mit HIS-Daten analysiert.

Der in der vorliegenden Arbeit als Datengrundlage dienende Studierendensurvey der AG Hochschulforschung der Universität Konstanz wurde auf diese Fragestellung hin zuletzt von *Frank Multrus, Tino Bargel und Michael Ramm (2008)* untersucht. Dabei wurden ähnliche Ergebnisse wie die hier dargestellten Befunde festgestellt. Auf den Studierendensurvey soll im späteren empirischen Teil detailliert eingegangen werden.

Für die Studien zur sozialen Herkunft ist jedoch festzuhalten, dass die Beschränkung auf die Indikatoren Bildungsstand oder Beruf der Eltern zur Klassifizierung der Herkunft nicht unkritisiert geblieben ist und in der Sozialisationsforschung als starke Vereinfachung gewertet wird, mit der die Vielfalt von Lebenslagen nicht erfasst werden könne. Ihre Vertreter fordern deshalb die Einbeziehung weiterer Variablen wie z.B. Einkommen, Wohnlage, Wohnausstattung oder kulturelle Tradition der Familie (Hurrelmann 1998 und Hurrelmann/Ulich 1991). Diese Forderung kann in den später durchgeführten Berechnungen nur bedingt erfüllt werden. Jedoch führt sie zu weiteren Ansätzen, die zur Erklärung der Sfw Lebensstile, Lebensorientierungen und Fachkulturen heranziehen.

4.3.2 Fachkulturen und Lebensorientierungen als Einflussfaktoren der Studienfachwahl

Vor dem Hintergrund des Habitus-Konzepts von Bourdieu (Bourdieu 1979: S. 139ff.;

²⁵ Die Cluster wurden über die Merkmale ‚Berufsabschluss des Vaters‘, ‚Schulabschluss der Mutter‘, ‚arbeitsrechtliche Stellung des Vaters‘, ‚dichotomisierte Status-Dimension des väterlichen Berufs‘ (Unterscheidung zwischen manueller und nicht-manueller Tätigkeit) und ‚studentische Einkommenslage‘ ermittelt (Apel 1993: S. 143).

Bourdieu 1982: S. 277ff.) wurde das Konzept der Studienfachkultur entwickelt. In der Fachkulturforschung wird angenommen, dass sich Studienfächer nicht nur durch inhaltlich unterscheiden, sondern auch eindeutige Sozialisationsmuster zeigen. Demnach unterscheiden sich Studierende verschiedener Fachrichtungen in ihren Lebenszielen²⁶, ihrem Lebensstil, ihrer Freizeitgestaltung, ihrem Geschmack usw.

Die Fachkulturforschung richtet sich häufig auf den Studienverlauf. In der vorliegenden Arbeit wird hingegen der Eingang in das Hochschulsystem behandelt, so dass eine Sozialisation in der Fachkultur selbst noch nicht stattgefunden hat. Jedoch wird die Annahme zu Grunde gelegt, dass Fachkulturen zu einem gewissen Maß antizipiert werden. Das heißt, dass bspw. über Erfahrungsberichte von Studenten im erwogenen Fach Eindrücke einer Fachkultur vermittelt werden, oder aber die gesellschaftliche Reputation eines Faches herangezogen wird und somit die Sfw beeinflusst. Diese Annahme soll in den folgenden vorgestellten Ansätzen belegt werden.

In der frühen Lebensstil- und Fachkulturforschung konnte *Helmut Apel (1989)* bei Studierenden fachspezifische alltagsästhetische Präferenzen – hier exemplarisch zwischen Jura und Pädagogik – ausmachen (Apel 1989: S. 8ff.). So unterscheiden sich Studierende der beiden Fächer bspw. dadurch, dass Pädagogik-Studenten eine wesentlich mehr auf Individualität und Kreativität bedachte Haltung (Habitus nach Bourdieu) aufweisen, während sich Jura-Studenten deutlicher an der Erwachsenen- und Berufswelt orientieren und stark zwischen Studium und Freizeit trennen (ebd.: S. 18). Der Stellenwert der Fachkultur wird im Vergleich mit der sozialen Herkunft deutlich: „Soziale Herkunft, auf der vertikalen Achse sozialer Ungleichheit an Bildungsstatus und Berufsposition der Eltern gemessen, korreliert nur im bildungskulturellen Bereich mit Habitus-Merkmalen der Studierenden, die Fachzugehörigkeit aber deutlich in allen Bereichen“ (ebd.: S. 19). Das bedeutet, dass sich die unterschiedlichen Präferenzen der Studierenden besser anhand der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Fachkultur erklären lassen, als mit der sozialen Herkunft.

Die Wahl eines spezifischen Studienfachs erklärt auch *Markus Schölling (2005)* über die Kongruenz eines erworbenen ‚Habitus‘ (nach Bourdieu) auf der einen Seite und der Fachkultur auf der anderen Seite. Die Fachkulturen definiert Schölling über inhaltliche und strukturelle Merkmale: Kriterien sind hier der wissenschaftliche ‚Diskurs‘²⁷, der hart oder weich sein kann und das Handlungsfeld des Faches, also ob es auf die Hochschule begrenzt ist, einer breiten Öffentlichkeit gegenüber steht, in großen Netzwerken agiert und

26 Die Begriffe ‚Lebensziele‘ und ‚Lebensorientierungen‘ werden im Folgenden synonym verwendet.

27 Schölling unterscheidet zwischen theoretischer, empirisch-experimenteller, anwendungsbezogener Forschung sowie in der Methodologie zwischen verbreiteten Standards und axiomatischen Theoriebestandteilen. Dritter Bestandteil ist Kommunikation, die unterschieden wird in Sprache, Foren, Netzwerke und Zeitschriften (Schölling 2005: S: 72).

an welchen Laufbahnen (Hochschule vs. Wirtschaft) es orientiert ist. Ein weiterer Faktor ist die Forschungs- und Lehrkultur, die hierarchisch oder gleichberechtigt sein kann und ob die Forschung akademisch, monetär oder intellektuell geprägt ist. Die letzten drei Kriterien sind der Praxisbezug, der Formalisierungsgrad, sowie das Alter des Faches. Diese Unterscheidungen werden bei Schölling jedoch nur theoretisch vorgenommen, so dass sich die Analyse an den üblichen Fachgruppierungen orientiert. Demgegenüber steht eine studentische Kultur, die Schölling über Äußerlichkeiten, die Wohnform, die Lernkultur, sowie den Lebensstil²⁸ festlegt (Schölling 2005: S. 72).

Die Gegenüberstellung von studentischer Kultur mit der Fachkultur ergibt, dass insbesondere den expressiv-ästhetischen Merkmalen, also dem kulturellen Kapital, differenzierende Bedeutung zukommt.

Ausführlich setzt sich auch *Frank Multrus (2004)* in seiner Dissertation mit dem Thema Fachkulturen auseinander und verwendet für seine Analyse Daten des Studierendensurveys. Insbesondere arbeitet er eine begriffliche und empirisch belegte Unterscheidung von Fachkulturen, Fächern und Fächergruppen heraus. Der Begriff der ‚Fächergruppe‘ ist nicht eindeutig und gerade neuere Fächer sind häufig interdisziplinär, so dass die klare Zuordnung zu einer Fächergruppe nicht problemlos durchgeführt werden kann (Multrus 2004: S. 55ff.). Die Einteilung in Fächergruppen basiert nach Multrus auf disziplinären oder institutionellen Differenzierungskriterien, die nicht einfach auf andere Bereiche übertragbar sind. Hingegen werden unter Fachkulturen „spezifische größere Gruppen einzelner Fächer, Studiengänge oder Fachrichtungen verstanden, deren Ähnlichkeiten innerhalb der Gruppen und deren Unterschiede zu anderen Fachkulturen sich insbesondere in kulturellen Merkmalen ausdrücken“ (ebd.: S. 373).

Unter der Einbeziehung einer Vielzahl von Variablen (235) führt Multrus unterschiedliche statistische Verfahren (hierarchische und partitionierende Clusteranalyse) durch, um die Annahme einer Unterscheidung zwischen Fächergruppe und Fachkultur zu belegen. Grundlegende Erkenntnis ist, dass jedes Fach seine eigene Fachkultur hat. Als Gruppierungen kann Multrus trotzdem drei relativ reine und stabile Fachkulturen ausmachen: a) Die Lehramtsstudiengänge, b) die medizinischen Studiengänge zusammen mit der Pharmazie und c) die (universitären) Wirtschaftswissenschaften zusammen mit Jura. Als sehr ähnliche Kulturen können zum Einen die (universitären) klassischen Ingenieurwissenschaften gemeinsam mit den ‚harten‘ Naturwissenschaften und zum Anderen die

²⁸ Lernkultur bezieht sich auf die Gegenüberstellungen ‚Gruppenarbeit - Einzelarbeit‘ und ‚Zuhause lernen - in der Bibliothek lernen‘. Bei den Lebensstilen unterscheidet Schölling zwischen intellektuell, monetär und postmaterialistisch und arbeitet diese über eine Korrespondenzanalyse heraus (Schölling 2005: S. 206ff.).

Fachhochschulstudiengänge der Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften ausgemacht werden. Weder die Sozialwissenschaften noch die Geisteswissenschaften können als einheitliche Kulturen beschrieben werden. Für sie gilt, dass sie sich lediglich für bestimmte Studiengänge in drei relativ stabile Gruppen einteilen lassen.²⁹ Als eindeutig zu trennende Gruppierungen hebt Multrus die Fächergroßgruppen der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften hervor, die häufig zusammengefasst werden, z.B. auch in den Auswertungen des Statistischen Bundesamtes oder des HIS (ebd.: S. 378f.).

Als hier aktuellste Publikation gehen *Werner Georg, Carsten Sauer und Thomas Wöhler (2009)* den Fragen nach der Exploration von studentischen Lebensstilen³⁰, ihrer möglichen Prägung durch die soziale Herkunft und der Verteilung auf verschiedene Fachrichtungen nach. Die Auswertung eines Web-Surveys an der Universität Konstanz ergibt per Latent-Class-Cluster-Analyse die vier Cluster ‚Antikonventionelles Moratorium‘, ‚Kreative Kultiviertheit‘, ‚Kulturdistanzierte Materialisten‘ und ‚Karriere, Prestige und Hochkultur‘. Ähnlich wie bei Schölling bilden das Freizeitverhalten sowie Kleidung und Konsum die wichtigen Trennlinien zwischen den Clustern. Der Befund, dass die soziale Herkunft nur geringe Effekte auf die Zugehörigkeit zu den gebildeten Clustern hat, korreliert mit dem Gros der bisher referierten Studien (Georg/Sauer/Wöhler 2009: S. 362ff.). Interessant ist jedoch die Zuordnung nach Studienfach³¹ und Geschlecht. Auch wenn sich die Studierenden der erhobenen Fachbereiche unterscheiden, konnten lediglich die Jura-Studierenden als fachspezifische Gruppe ausgemacht werden. Von größerer Bedeutung für die Zuordnung von Lebensstilen ist das Geschlecht, insbesondere in Geschmacks- und Freizeitkontexten (ebd.: S.367ff.). Die Gruppenzugehörigkeit wird also weniger von der sozialen Herkunft determiniert, als von der fachspezifischen Sozialisation und dem Geschlecht.

Ferner haben sich *Ulrich Heublein und Dieter Sommer (2000)* mit der Entdeckung von studentischen Lebensorientierungen bei Studienanfängern auseinander gesetzt. Die von ihnen erhobenen Lebensorientierungen der Studierenden zeigten Einfluss auf alle Bereiche der Studieneinstellungen und des Studienverhaltens. Über eine Faktorenanalyse konnten die Lebensorientierungen persönliche Autonomie, Familie und Partnerschaft,

29 Gruppe 1: Germanistik, Anglistik, Romanistik, Literaturwissenschaft, Geschichte und Kunstwissenschaft, Publizistik der Universitäten, Soziologie und Politikwissenschaft

Gruppe 2: Archäologie, die Musikwissenschaft, außereuropäische Sprachen, Slawistik, Völkerkunde und Philosophie

Gruppe 3: Theologische Fächer (Multrus 2004: S. 378.)

30 Lebensstile werden in dieser Studie über Geschmack, Freizeitgestaltung und Motivationen für den Studienbeginn erfasst.

31 Es wurden in dieser Erhebung jedoch nur Studierende aus den Fächern Soziologie, Jura und Naturwissenschaften befragt.

Persönlicher Erfolg, Hedonistische Haltung, Soziales Engagement und Kreativität ermittelt werden. Kennzeichnend für eine Wertehierarchie der Studierenden ist ihr Streben nach einem unabhängigen, selbständigen Leben in fester Partnerschaft. Bei den studentischen Orientierungen können Heublein und Sommer klar geschlechterspezifische Unterschiede ausmachen: „Während die Männer sich durchweg stärker über Erfolgskriterien definieren und häufiger hedonistische Ziele verfolgen, spielen bei den Frauen soziale Fürsorge und gesellschaftlicher Einsatz eine größere Rolle“ (Heublein/Sommer 2000: S. 12). Die Lebensorientierungen schlagen sich jedoch auch in den Fächerprofilen nieder.

Die Bedeutung der Lebensorientierungen für die Sfw zeigt sich in ihrem Zusammenhang mit Motivstrukturen. „Zwar kann nicht von einer linearen Abhängigkeit geredet werden, aber bestimmte Lebensvorstellungen führen eindeutig zu bestimmten Motivlagen vor Studienbeginn“ (ebd.: S: 19f.).

Diese Motivlagen, bzw. Wertorientierungen als fachkulturelle Unterschiede wurden von *Paul Windolf* (1992) untersucht.³² Er geht davon aus, dass Studienanfänger zuvor kognitive Orientierungen (Selbstbilder) internalisiert haben, die mit den Normen und Werten der Fachkultur des Studienfachs übereinstimmen. Windolf bestimmt über eine Faktorenanalyse vier Fachprofile und kann ihnen im Laufe seiner Analyse typische Studienfächer zuordnen. So lädt der Faktor ‚Karriere‘ auf die Werte Erfolg, hohes Einkommen, sozialer Aufstieg, Prestige und gesicherte Lebensperspektive besonders hoch. Diese Interessen sind vorrangig bei Studierenden der Wirtschaftswissenschaften, Jura und Ingenieurwissenschaften zu finden. Der zweite Faktor ‚Lebensstil‘ beinhaltet zum einen den Wunsch nach einem Moratorium.³³ Dieses Motiv wird jedoch dadurch kompensiert, dass „nicht ein erfolgreicher Abschluß, sondern die Lebensform des Studenten selbst“ (Windolf 1992: S. 81) zum zentralen Studienmotiv wird. Dieser Faktor tritt häufiger bei Studierenden der Sozial-, Sprach- und Kulturwissenschaften, sowie der Betriebswirtschaftslehre zu. Der dritte Faktor wird nach Windolf ‚Reform‘ benannt und umfasst Aussagen zu gesellschaftlichen und sozialen Themen. Diesem Profil sind insbesondere Studierende der Theologie, Psychologie und der Sozialwissenschaften zuzurechnen. Am letzten Faktor ‚Wissenschaft‘ orientieren sich angehende Naturwissenschaftler (ebd.: S. 79ff.).

Diese Fachkulturen bilden also ein „komplexes System, in dem Karriere und Wissen-

³² Motivationen bei der Studienfachwahl werden im anschließenden Kapitel eingehend diskutiert. Die Studie von Windolf wird an dieser Stelle genannt, auch wenn mit ihr schon ein wenig vorgegriffen wird, weil sie studentische Wertorientierungen und Motivationen gezielt als Fachkulturen ausweist.

³³ Moratorium bedeutet in diesem Zusammenhang eine Zwischenphase und den Aufschub einer endgültigen Entscheidung. Die bei Windolf dazugehörigen Aussagen lauten bspw. „Durch die Aufnahme des Studiums möchte ich Zeit gewinnen, um mir über meine Zukunftsplanung klar zu werden“ und „Ich studiere, weil ich zur Zeit keine Möglichkeit für eine sinnvollere Betätigung sehe“ (Windolf 1992: S. 81).

schaft, praktisch-politischer Veränderungswille und rein intellektuelle Neugierde in unterschiedlichen Proportionen vertreten sind. [...] Die Chancen, ein durch Sozialisation geprägtes Selbstbild zu realisieren, sind in den verschiedenen Fächern sehr unterschiedlich“ (ebd.: S. 96). Auch für die Variable Geschlecht erkennt Windolf kulturell vorgeprägte Selbstbilder, denen in den Fachkulturen typisierte Geschlechterrollen gegenüber stehen, die erheblichen Einfluss auf die Sfw haben. Das bedeutet, dass Studierende bei der Wahl des Studienfachs die geschlechtsspezifischen Rollenbilder der Fächer mit ihrem Selbstbild abgleichen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Ansatz einer ‚Passung‘ von studentischem Lebensstiltyp mit der jeweiligen Fachkultur durchaus belegbar ist, auch wenn die Ergebnisse der Studien teilweise abweichen. Der Aspekt ‚Fachkultur‘ scheint ein Faktor zu sein, den die Studienberechtigten bei ihrer Entscheidung für ein Studienfach mit einbeziehen. Auffällig ist jedoch auch, dass sich ‚Fachkultur‘ in den meisten Studien über die Lebensstile der Studenten definiert und nicht (auch) über ‚objektivere‘ Kriterien ermittelt wird, wie sie bspw. Schölling erwähnt oder in Ansätzen auch bei Preißer zu finden sind. Somit ist eine Trennung dieser beiden Aspekte, die sich eigentlich gegenüberstehen, nur schwer möglich. Auch ist nicht immer eindeutig, was das Explanandum ist und was das Explanans. Erklären die Lebensorientierungen die Sfw oder erklärt die Sfw die Lebensorientierungen? Für die weiteren Ausführungen wird ersteres Verständnis angenommen.

4.3.3 Motivation und Interesse als Einflussfaktoren der Studienfachwahl

In mehrere Fachkulturtypologien sind sie eingeflossen, bei Heublein und Sommer wurde der Einfluss der Lebensstile auf sie erwähnt und ein Großteil der Studien zur Sfw behandelt sie als Determinanten der Sfw: Motive. Mal heißen sie Orientierungsmuster, mal Interessen, Motivationen oder Gründe. Damit wird die Schwierigkeit der begrifflichen Bestimmung von Motiven offenkundig, die auch in der Motivationspsychologie noch diskutiert wird. Im Folgenden soll unter ‚Motiven‘ eine universelle, überdauernde Wertungsdisposition verstanden werden, die das Verhalten beeinflusst. Diese Dispositionen „sind ‚höherer‘ Art, d.h. für die Aufrechterhaltung der Funktionen des Organismus nicht entscheidend, sie sind nicht angeboren und entwickeln sich erst im Laufe der Ontogenese, sie unterliegen einer Sozialisation und somit den sozialen Normen der ontogenetischen Entwicklungsumwelt“ (Heckhausen 1989: S. 9f.). ‚Motivationen‘ hingegen haben eine situationspezifische Geltung, die eine zielgerichtete Steuerung des Handelns implizieren (Rheinberg 2008: S. 13ff.). Auf die Sfw bezogen heißt das, dass Motive überdauerndere Orientie-

rungsstrukturen sind, wohingegen Motivationen situationsspezifische Anreize sind.³⁴ Die in der Forschung für die spezielle Situation der Sfw konstatierten Motivationen sollen nun vorgestellt werden.

Zwischen 1972 und 1976 hat *Heinz Giesen (1981)* in einer Längsschnittstudie 3500 Schüler bzw. Studierende befragt. Seine Analyse ergibt, dass es schichtspezifische Unterschiede in der Fachwahl gibt, also die soziale Herkunft von Bedeutung ist und dass die Fachwahl nach geschlechtsstereotypen Mustern verläuft, wie bereits in den Ausführungen zu den Lebensorientierungen erwähnt wurde. Aber nach Giesen wird die Sfw unabhängig von Geschlechterunterschieden zusätzlich „deutlich von einer Dichotomie der Interessen bestimmt: mathematisch-naturwissenschaftliche auf der einen Seite gegenüber literarisch-sprachlichen und musischen Interessen auf der anderen Seite“ (Giesen 1981: S. 154). Hier sind also die fachlich-inhaltlichen Interessen von Bedeutung, die sich auch schon frühzeitig und bei der Wahl des Leistungskurses abzeichnen und die Sfw beeinflussen.

Die intrinsische Motivation ‚Interesse am Fach‘ ist der am häufigsten genannte Grund³⁵ für die Sfw in einer Vielzahl deskriptiver Studien. Daneben gibt es weitere Motivationen die aufgeführt werden. Die häufigsten Motivationskonstellationen, die zur Erklärung der Fachentscheidung herangezogen werden, weisen vielfache Überschneidungen auf, so dass sie hier komprimiert vorgestellt werden sollen (Heublein/Sommer 2000: S. 17ff.; Heine et al. 2005: S. 9ff.; Heine et al. 2008: S. 136ff.; Bargel/Ramm/Multrus 2008: S. 8; Hachmeister/Harde/Langer 2007: S. 59ff.).

Unter intrinsisch motiviertem Handeln soll eine Gleichthematik von Ziel und Handeln verstanden werden. Das bedeutet, dass intrinsisch motiviertes Handeln aufgrund seiner eigenen Thematik erfolgt. Oder anders formuliert: „Intrinsisch ist Handeln dann, wenn Mittel (Handlung) und Zweck (Handlungsziel) thematisch übereinstimmen“ (Heckhausen 1989: S. 459). In den Studien zur Sfw werden unter intrinsischen Motivationen zu meist Merkmale wie ‚Interesse am Fach‘, ‚Neigung und Begabung‘, ‚persönliche Entfaltung und Entwicklung‘ und ‚wissenschaftliches Interesse‘ gefasst. Fachinteresse und Neigung werden in allen Studien als die wichtigsten Motivationen genannt. Ein starke Orientierung an intrinsischen Motivationen wurde bei Studierenden der Naturwissenschaften sowie der Kunst- und Kulturwissenschaften festgestellt, während intrinsische Motivationskonstellationen bei Studierenden der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften nur eine untergeordnete Rolle spielen.

³⁴ In den vorgestellten Studien kann nicht zwingend von einem ähnlichen Verständnis ausgegangen werden, so dass bei ihrer Beschreibung die begriffliche Unschärfe bestehen bleibt. Auch werden die Begriffe ‚Interesse‘ und ‚Motiv‘ synonym verwendet.

³⁵ Schölling weist jedoch darauf hin, dass es sich hierbei möglicherweise um eine sozial erwünschte Antwort handelt (Schölling 2005: S. 17).

Im Gegensatz dazu ist extrinsisch motiviertes Handeln, „wenn Mittel (Handeln) und Zweck (Handlungsziel) thematisch nicht übereinstimmen; wenn das Ziel andersthematisch ist, so daß Handeln und sein Ergebnis Mittel für das Eintreten eines andersartigen Zieles sind. Dieser Mittelcharakter ist ein bloß äußerlicher, willkürlich gesetzt und im Grunde beliebig herstellbar“ (Heckhausen 1989: S. 459).

Im Sinne der Sfw werden unter extrinsischen Motivationen zumeist berufsbezogene, karriereorientierte und auf materielle Sicherheit bezogene Motivationen verstanden. Darunter fallen Merkmale wie ‚Einkommenschancen‘, ‚sichere Berufsposition‘ und ‚hoher sozialer Status des Berufs‘. Extrinsische Motivationen werden ebenfalls häufig, wenn auch quantitativ etwas weniger als intrinsische Motivationen, als Gründe für die Wahl eines bestimmten Studienfachs angegeben. Diese entsprechenden Orientierungen finden sich besonders häufig bei Rechts-, Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften.

Die dritte häufig erhobene Motivationskategorie beinhaltet eine soziale Orientierung, die sich in Merkmalen wie ‚Leute kennen lernen‘, ‚anderen helfen‘ und ‚Gesellschaft verändern‘ äußert. Soziale Motivation findet sich häufig bei Studierenden von Lehramtsstudiengängen, der Medizin, der Psychologie und der Erziehungswissenschaften (Heublein/Sommer 2000: S. 17ff.; Heine et al. 2005: S. 9ff.; Heine et al. 2008: S. 136ff.; Bargel/Ramm/Multrus 2008: S. 8; Hachmeister/Harde/Langer 2007: S. 59ff.).

Beschäftigt man sich mit der Trennung dieser Motivationsstrukturen eingehender, so erweisen sie sich als nicht unproblematisch. Die Frage, wo intrinsische Motivation endet und extrinsische Motivation beginnt – und umgekehrt – lässt sich zumeist nicht eindeutig beantworten. Denn auch im Zusammenhang mit der Sfw könnte man argumentieren, dass sich bspw. das Interesse am Fach auch auf einen späteren Beruf hin ausrichtet und somit extrinsische Elemente beinhaltet. Gleiches gilt für die hier aufgeführte soziale Motivation, die - nimmt man das Ziel sozialer Anerkennung an - ebenfalls eine extrinsische Ausrichtung beinhaltet. Für die vorliegende Arbeit ist die Trennung der Motivationen jedoch insofern von Bedeutung, als dass sich damit weitgehend an der bisherigen Forschung orientiert und ein gewisses Maß an Vergleichbarkeit geschaffen wird. Aus diesem Grund soll auch die Verwendung der Termini ‚intrinsische Motivation‘, ‚extrinsische Motivation‘ und ‚soziale Motivation‘ beibehalten werden. Intrinsische Motivationen sind in dem hier verwendeten Zusammenhang also Motivationen, die auf die Inhalte des Faches abzielen, während extrinsische Motivationen von den Inhalten abstrahieren und den ‚materiellen und prestigebezogenen Nutzen‘ des Studiums fokussieren. Selbiges gilt auch für soziale Motivationen, die sich jedoch von extrinsischen Motivationen darin unterscheiden, dass sie den ‚Nutzen soziale Anerkennung‘ für altruistisches Handeln auf Basis des erworbe-

nen Studiums implizieren.

In multivariaten Analysen bestätigt sich der Einfluss dieser Motivationen, wobei sie zu-
meist um weitere Dimensionen wie Formen von Lebensstilen (Windolf 1992: S. 80,
Schölling 2005: S. 72ff.), Berufsmotive (Georg 2005: S.358ff.³⁶), oder um Aspekte der
Hochschul- und Ortswahl (Hachmeister/Harde/Langer 2007: S. 62f.) ergänzt werden.

Jennifer Asmussen (2006) konstruiert in der Analyse einer Umfrage unter Studierenden
an der Universität Mainz die Dimensionen Leistungsmotivation, intrinsische Studienmo-
tivation und Berufsorientierung³⁷ als Determinanten der Sfw. Dabei behandelt Leistungs-
motivation die Selbstbewertung eigener Tüchtigkeit über Bezugsnormen, wie der ‚so-
zialen Bezugsnorm‘ über den Vergleich der persönlichen Leistung mit den Ergebnissen
anderer Personen (Asmussen 2006: S. 111f.). In der Faktorenanalyse untergliedert sich
das Konstrukt Leistungsmotivation in die vier Dimensionen ‚Ausdauer‘, ‚Konkurrenz‘,
‚Belohnung‘ und ‚Misserfolgsschmerz‘, während die intrinsische Motivation eindimensi-
onal ist. Die Berufsorientierung gliedert sich in die Dimensionen ‚Status‘, ‚Sicherheit‘
und ‚Selbstverwirklichung‘ (ebd.: 120ff.). Mit Hilfe von Diskriminanzanalysen unter-
sucht Asmussen den Einfluss dieser studentischen Orientierungsmuster auf die Sfw, be-
stätigt den unterstellten Zusammenhang und kann fachspezifische Orientierungsmuster
ausmachen: Studienanfänger naturwissenschaftlicher Studiengänge sind eher intrinsisch
motiviert, während angehende Wirtschaftswissenschaftler ein hohes Maß an Status- und
Sicherheitsorientierung aufzeigen (ebd.: S. 149f.).

Neben der Analyse der Informationsgewinnung von Studienberechtigten hat *Eglin-Chap-
pius (2007)* in qualitativen Interviews mit Studienberechtigten und Studierenden in der
Schweiz die Bedeutung von sachlichen und fachlichen Interessen für die Sfw hervor-
gehoben, die auch in ein persönliches Selbstkonzept einfließen. Diese Interessen werden
von den Interviewten als wichtigste Gründe für die Fachwahl angegeben. Damit verwo-
ben ist das Berufsinteresse, dem ebenfalls ein Einfluss zugemessen wird. Diese Interessen
werden von den Studierenden nach Eglin-Chappius einem ‚Realitätscheck‘ unterzogen:
„Neben Interesse (beziehungsweise Desinteresse) stellen Einschätzungen zu Berufsmög-
lichkeiten einen wichtigen Faktor dar, aufgrund dessen Studienfächer (nicht) gewählt
werden“ (Eglin-Chappius 2007: S. 129).

Abschließend ist festzuhalten, dass Motivationen und Interessen in der Forschung zur
Sfw eine bedeutende Rolle spielen und in recht homogener Weise eingesetzt werden.

³⁶ Auf diese Studie soll an anderer Stelle näher eingegangen werden (siehe Kapitel 8).

³⁷ Diese Berufsorientierung ist gleichzusetzen mit der extrinsischen Motivation anderer Studien.

4.3.4 Einschätzungen von Arbeitsmarktchancen als Einflussfaktoren der Studienfachwahl

Mit den erwähnten Berufsmöglichkeiten und Arbeitsmarkteinschätzungen³⁸ bestimmt sich ein weiterer Einflussfaktor der Sfw, der hier vorgestellt werden soll.

Die aktuelle Weltwirtschaftskrise hat einschneidenden Einfluss auf die derzeitige Lage auf dem Arbeitsmarkt und wird sich in der nahen Zukunft auf weitere gesellschaftliche Bereiche auswirken. Mit ihr verändern sich auch die Einschätzungen von Studierenden hinsichtlich ihrer Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Diese Einschätzungen bestimmen einen Teil der Situation, in der der Studienberechtigte seine Studienentscheidungen trifft. Sie unterliegen im Vergleich mit den anderen genannten Einflussfaktoren den stärksten Veränderungen im Zeitverlauf und bilden das situative Element der Studienentscheidungen. Sie sind temporär variabel und nicht konstant, wie bspw. die soziale Herkunft. Darin liegt auch ihre Problematik, denn ihre Einschätzung wird gerade durch den raschen Wandel und die geringe Vorhersagbarkeit der wirtschaftlichen Entwicklung erschwert. Dennoch scheint es gewisse relativ dauerhafte Strukturen der Schätzung von Arbeitsmarktchancen zu geben. Dass sich Arbeitsmarkteinschätzungen auch auf die Sfw auswirken, zeigt sich in dem vorgenannten Zitat von Eglin-Chappius und soll im Folgenden in der Aufarbeitung weiterer Studien untersucht werden.

Nachdem in der Phase der Prozessanregung (Kapitel 4.1) der Einfluss der geschätzten Arbeitsmarktchancen auf die SAw bereits erörtert wurde, gibt die Informationsphase einen weiteren Hinweis auf einen möglichen Einfluss der Einschätzung der Arbeitsmarktperspektiven auf die Sfw: Mit Blick auf den Arbeitsmarkt sind die Aspekte ‚berufliche Aussichten im gewählten Studiengang‘ und ‚allgemeine Bedarfsentwicklung auf dem Arbeitsmarkt‘ bei der Informationsbeschaffung sehr bedeutsam (Heine et al. 2008: S. 104). Auch geben die Studienberechtigten vor der Aufnahme eines Studiums im Bereich ‚Arbeitsmarktaussichten im Anschluss an das interessierende Studium‘ den höchsten Beratungs- und Informationsbedarf an (Heine/Spangenberg/Willich 2007: S. 43).

Dass die allgemeine Einschätzung des Arbeitsmarktes stark von der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung abhängt und somit ähnlichen Schwankungen unterliegt, ist evident. Während in der konjunkturschwachen Phase bis 2005 mit hoher Arbeitslosigkeit die Einschätzungen durchweg eher skeptisch ausgefallen sind, so waren sie im Studienanfänger-Jahrgang 2007/08 im Zuge des Aufschwungs wesentlich optimistischer (Heine et al. 2008: S. 156). Dass diese Einschätzungen sich auf die Sfw auswirken könnten, zeigt sich auch

³⁸ Bei der Einschätzung der Arbeitsmarktperspektiven geht es weniger um das mögliche spätere Einkommen, als um die Chancen auf eine einigermaßen nahtlose Aufnahme eines Berufs nach dem Studium.

in den gravierend unterschiedlichen fachspezifischen Arbeitsmarkteinschätzungen. Spitzenreiter ist derzeit Medizin vor den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, der Mathematik und den Naturwissenschaften, den Ingenieurwissenschaften, den Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften sowie den Lehramtsstudiengängen, die recht ähnliche Werte haben. Wesentlich schlechtere Einschätzungen geben Studienanfänger der Rechtswissenschaften und der Sprach- und Kulturwissenschaften und Sport an. Das Schlusslicht bilden Kunst und Kunstwissenschaften. Interessant ist, dass Frauen ihre Arbeitsmarktchancen durchweg schlechter einschätzen als die männlichen Studienanfänger (ebd.: S. 156). Aus den deskriptiven Analysen lässt sich auch Folgendes herauslesen: Je schlechter die Einschätzungen der allgemeinen Arbeitsmarktchancen, desto eher geben Studienberechtigte an, dass diese keine Rolle bei der Sfw spielen. Das gilt zum Einen bei der Unterscheidung nach Geschlecht und zum Anderen bei der Unterteilung nach Fächern (ebd.: S. 162; Bargel/Ramm/Multrus 2008: S. 51). Für Frauen und Studierende in Fächern mit skeptischen Einschätzungen (z.B. Sozialwissenschaften, Sprach- und Kulturwissenschaften, Jura) spielen demnach Arbeitsmarkteinschätzungen eine geringere Rolle bei der Sfw.

Auch wenn den Auswirkungen der Einschätzungen der zukünftigen Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt auf die Sfw in der bereits erwähnten Studie von *Heine, Durrer und Bechmann (2002)* eher eine untergeordnete Rolle zugeschrieben wird³⁹ (Heine/Durrer/Bechmann 2002: S. 27), kann aufgrund der referierten Befunde angenommen werden, dass insbesondere in der Unterscheidung nach Geschlecht und sozialer Herkunft mögliche Einflussstrukturen zu erkennen sind. Der Einfluss der Arbeitsmarktchancen als Faktor der Sfw wird von den Autoren als eher indirekt über Einflüsse auf arbeitsmarktorientierte Beweggründe gesehen (ebd.: S. 41f.).

Für diese Phase ist abschließend festzuhalten, dass die Entscheidung zur Sfw durch mehrere Faktoren bedingt ist. Es gibt nicht einen einzigen Prädiktor, der die Sfw determiniert. Auch soll an dieser Stelle hervorgehoben werden, dass die hier aufgeführten Einflussfaktoren nicht völlig unabhängig voneinander sind, sondern sich gegenseitig beeinflussen. Die Komplexität der Entscheidung für ein Studienfach wird dadurch erhöht, dass diese Zusammenhänge sich auf verschiedenen Ebenen, bzw. in verschiedenen Dimensionen abspielen. Das zeigt sich daran, dass die Analyseebenen der Einflussfaktoren in den vorgestellten Publikationen mal auf der strukturellen Ebene und mal auf der individuellen Ebene lagen, ohne dass eine theoretisch fundierte Trennung vorgenommen wurde. Die

³⁹ Jedoch wurde diese Fragestellung von Heine, Bechmann und Durrer nur deskriptiv untersucht. Eine multivariate Analyse des Einflusses von Arbeitsmarktchancen auf die Sfw könnte daher von Interesse sein.

drei Elemente multifaktorielle Bedingtheit, Zusammenhänge zwischen den Faktoren und Mehrdimensionalität der Faktoren sind in der weiteren Analyse des Forschungsgegenstandes Sfw von großer Bedeutung.

Zuvor soll jedoch die letzte Phase des Studienentscheidungsprozesses behandelt werden, die sich mit der Zeit nach der getroffenen Sfw beschäftigt.

4.4 Die Bestätigungsphase – Ob ihr wirklich richtig steht, seht ihr...

Ist die Wahl schließlich zugunsten eines Studienganges gefallen und ein Studium aufgenommen worden, endet der Studienentscheidungsprozess noch nicht. Denn sowohl die SAw als auch die Sfw werden vor dem Hintergrund der Alternativen, gegen die sich der Studienanfänger jeweils entschieden hat, ständig überprüft. Beide Entscheidungen sind revidierbar: Ein Studium kann abgebrochen und ein Fach gewechselt werden. Gerade Lebenslaufentscheidungen werden aufgrund ihrer großen Bedeutung immer wieder vor dem Horizont der Kontingenz einer retrospektiven Prüfung unterzogen und auf ihre ‚Richtigkeit‘ in der aktuellen Situation hin untersucht. Dabei stellt sich für den Studierenden die Frage, wie zufrieden er mit seinem Studium und seinem Studienfach ist. Studienzufriedenheit ist somit ein Indikator für Studienerfolg und -misserfolg. Im Folgenden soll erörtert werden, was die Faktoren von Studienzufriedenheit sind.

Zwischen der im vorherigen Kapitel behandelten intrinsischen Studienmotivation und der Studienzufriedenheit besteht eine bedeutsame Beziehung. Zu diesem Ergebnis kommt *Bernd-Achim Wilcke (1976)* in seiner Studie „Studienmotivation und Studienverhalten“. Als dritte Motivationsvariable führt er ‚Misserfolgsängstlichkeit‘ an. Es zeigt sich, dass Studierende mit hoher intrinsischer Motivation vielfache Überschneidungen in mehreren Bereichen mit den als zufrieden identifizierten Studierenden zeigen. Ferner rechnen sich die intrinsisch motivierten Studierenden eine höhere Wahrscheinlichkeit für einen erfolgreichen Studienabschluss aus, als Studierende mit geringerer intrinsischer Motivation (Wilcke 1976: S. 97ff.). Auch wenn der direkte Zusammenhang von intrinsischer Studienmotivation und Studienzufriedenheit von Wilcke nicht analysiert wurde, geben die Ergebnisse erste Hinweise auf mögliche Einflusststrukturen.

Intrinsische Motivationen spielen auch bei Konzepten eine Rolle, die Theorien der Arbeitszufriedenheit auf die Thematik der Studienzufriedenheit anwenden.⁴⁰ So hat *Eckhard Apenburg (1980)* in einer umfangreichen Studie die Charakteristika und Bedingungen

⁴⁰ Grundsätzlich sind die theoretischen Konzepte in der Forschung zur Studienzufriedenheit sowie die empirischen Befunde sehr unterschiedlich und vielfältig (Westermann et al. 1996: S. 3.; Westermann 2001: S. 693; Damrath 2006: S. 231; Rolfs/Schuler 2002: S. 137). Die gesamte Bandbreite der Forschung darzustellen würde den Rahmen der Arbeit sprengen, so dass sich hier auf einige wenige Konzepte beschränkt wird.

der Arbeitszufriedenheit denen der Studienzufriedenheit gegenübergestellt. Diese Gegenüberstellung der Kategorien und Merkmale wurde von *Rainer Westermann, Elke Heise, Kordelia Spies und Ulrich Trautwein (1996)* erweitert. Die zur Erfassung der Studienzufriedenheit angenommenen drei Kategorien sind hierbei

- a) Studium,⁴¹ mit den Merkmalen Studienbedingungen, Studieninhalte und Lehrverhalten der Lehrenden,
- b) Erfolg, unter den die Merkmale Benotung, berufliche Relevanz, Anerkennung und Kontakte zu Lehrenden fallen, und
- c) Kontext, der sich über unterstützende Kontakte zu Kommilitonen, die Hochschulverwaltung und -politik und die Randbedingungen bemisst (Westermann et al. 1996: S. 4).

Nach diesem Konzept hängt die Studienzufriedenheit nicht vom Studierenden oder dem Studium alleine ab, sondern von einer Person-Umwelt-Passung,⁴² d.h. von „der selbst wahrgenommenen Stimmigkeit zwischen dem Individuum und seinen (zum Teil selbst gestalteten) Lebensumständen“ (Westermann 2001: S. 694). Im Speziellen geht es um den Einfluss, den die Passungen innerhalb der Gegenüberstellungen ‚persönliche Bedürfnisse (Person) - universitäres Angebot (Umwelt)‘ und ‚Fähigkeiten des Studierenden (Person) - Anforderungen der Universität (Umwelt)‘ auf die Studienzufriedenheit hat. Zur Operationalisierung der ersteren Passung wurden in einer Studie von *Kordelia Spies, Rainer Westermann, Elke Heise und Angelina Schiffler (1996)* die Konzepte der Bedürfnishierarchie von Maslow und der Job Characteristics Theorie von Hackman und Lawler herangezogen.⁴³ Dabei können die Autoren mittels Auswertung einer Untersuchung an der Universität Göttingen aufzeigen, dass Studienzufriedenheit insbesondere davon abhängt, ob die Bedürfnisse von Studierenden nach Selbstverwirklichung, Bedeutsamkeit der zu bewältigenden Aufgaben und nach Rückmeldung durch die Lehrenden befriedigt

41 Die begriffliche Übertragung der theoretischen Ansätze zur Arbeitszufriedenheit wurde bei Westermann et al. (1996: S. 4) nur auf der Ebene der Merkmale (Indikatoren) vorgenommen, so dass die Übertragung hier fortgesetzt werden soll und aus ‚Arbeit, Erfolg und Kontext‘ die Kategorien ‚Studium, Erfolg und Kontext‘ gemacht werden.

42 Das Konzept, auch Person-Environment-Fit-Theorie (P-E-Fit-Theorie) genannt, knüpft an die Kongruenzhypothese der Person-Umwelt-Interaktionen von Holland (Holland 1973: S. 37ff.; Rolfs/Schuler 2002: S. 137) und befasst sich mit der Entstehung von Arbeitsstress. Stress entsteht hierbei über eine fehlende Kongruenz von individuellen Fähigkeiten/Bedürfnissen und Umwelтанforderungen/-angeboten (Spies et al. 1996: S. 378); siehe auch Edwards/Van Harrison 1993: S. 628ff..

43 Die Bedürfnishierarchie besteht nach Maslow aus fünf Bedürfniskategorien: Physiologische Bedürfnisse, Sicherheitsbedürfnisse, Kontakt- und Liebesbedürfnisse, Selbstachtungsbedürfnisse und Selbstverwirklichungsbedürfnisse. Annahme ist, dass Bedürfnisse höherer Ebenen erst nach Erfüllung der Bedürfnisse unterer Ebene auftreten (Spies et al. 1996: S. 379); siehe auch Maslow 1989: S. 62ff.

Die Job Characteristics Theorie geht davon aus, dass die Variation und Wichtigkeit von Arbeitsaufgaben, die Autonomie des Arbeitenden und Rückmeldungen – also vornehmlich intrinsische Motivationen – das Erleben und Verhalten der Arbeitenden beeinflussen und sich somit auf die Arbeitszufriedenheit auswirken (Spies et al. 1996: S. 380ff.); siehe auch Hackman/Lawler 1971: S. 271ff. und Kulik/Oldham/Hackman 1987: S. 280ff..

werden können (Spies et al. 1996: S. 388ff.). Die Passung zwischen Studienanforderungen und Fähigkeiten der Studierenden untersuchten *Kordelia Spies, Rainer Westermann, Elke Heise und Marion Hagen (1998)* in einer Folgestudie. Die als wichtig erachteten Studienvoraussetzungen rekurrieren auf individuelle Merkmale wie intellektuelle Fähigkeiten, Arbeitstechniken und -gewohnheiten, psychische Stabilität und soziale Kompetenz. Der Zusammenhang zwischen Studienzufriedenheit und Übereinstimmung in dieser Person-Umwelt-Beziehung konnte bestätigt werden (Spies et al. 1998: S. 43ff.).

Eine weitere Forschungsrichtung beschäftigt sich mit dem Einfluss von Zielen der Studierenden und ihrer Umsetzung im Studium auf die Studienzufriedenheit. Ein weiterer Faktor sind Wertorientierungen der Studierenden und deren Entsprechung in der universitären Umwelt. In diesem Zusammenhang wird Studienzufriedenheit als Ergebnis eines Vergleichs von Ist- und Soll-Werten erklärt, also über eine Passung der Gegenüberstellungen ‚Wertorientierungen (Soll-Wert) - Entsprechung (Ist-Wert)‘ und ‚Ziele (Soll-Wert) - Grad der Umsetzung (Ist-Wert)‘. Zufriedenheit stellt sich als möglichst geringe Diskrepanz zwischen Soll- und Ist-Werten dar (Hofman/Stiksrud 1994, zit. n. Damrath 2006: S. 236f.).

Mit Hilfe des AGIL-Schemas von Parsons⁴⁴ hat *Cornelia Damrath (2006)* versucht, die in den vorgestellten Forschungsrichtungen konstatierten vier Determinanten von Studienzufriedenheit ‚Fähigkeiten und Bedürfnisse‘, ‚Angebote und Anforderungen‘, ‚Ziele und antizipierter Erfüllungszustand‘, sowie ‚Wertorientierungen und deren Entsprechung‘ zu integrieren. In der Auswertung einer Untersuchung an der Universität Mainz konnten die Prädiktoren ‚Fach‘ und ‚studienrelevante Wertorientierungen‘ bestätigt werden. Weiter stellt Damrath fest, dass „neben der Einstellung gegenüber dem antizipierten *Studienabschluss* auch den *Optionen*, die das Studienfach zur *Realisierung* bestimmter *Zielvorstellungen* bietet, der Beurteilung der *Akademischen Gemeinschaft* sowie dem individuellen *Leistungsvermögen* Bedeutung im Hinblick auf die Studienzufriedenheit zukommt“ (Damrath 2006: S. 285, Hervorh. i. Orig.).

Interessanterweise wird die Studienzufriedenheit selten in einen Zusammenhang mit den Fächergruppen gestellt. Der bei Damrath festgestellte Einfluss des Faktors ‚Fach‘ gibt hier jedoch einen Hinweis auf eine mögliche Relevanz.

In der ständigen Überprüfung der Studienentscheidungen wird die Studienzufriedenheit zu einem wichtigen Indikator für den Studienerfolg an der Hochschule und somit auch für den Misserfolg, den Studienabbruch (Westermann 2001: S. 696; Wilcke 1976: S. 201). Wie bereits mehrfach erwähnt, sind beide Entscheidungen revidierbar. Die Sfw durch

44 Siehe hierzu Parsons 1976: S. 161-176; Schneider 2005: S. 144ff.

den Fachwechsel, die SAw durch den Studienabbruch. Auch hierfür gibt es spezifische Bestimmungsfaktoren und Besonderheiten der Entscheidung.⁴⁵

Wird das Studium endgültig abgebrochen oder mit Erfolg absolviert und ein Abschluss erreicht, endet der hier skizzierte Entscheidungsprozess. Jedoch steht der Absolvent erneut vor einer Wahl zwischen Bildung und Beruf. Auf der einen Seite ist z.B. die Fortführung der Bildungskarriere über ein Zweitstudium, Aufbaustudium oder eine Promotion möglich, auf der anderen Seite bildet der Einstieg in den Arbeitsmarkt - mit in den meisten Fällen einer Vielzahl von Berufsmöglichkeiten - die Alternative. Wieder eine Lebenslaufentscheidung, die auf den hier dargestellten Studienentscheidungen aufbaut.

4.5 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich das Modell von Tutt gut eignet, um den Studienentscheidungsprozess schemenhaft darzustellen. Innerhalb dieses Prozesses sind die beiden Entscheidungen SAw und Sfw bedeutsam, die in zeitlicher Abfolge nacheinander stattfinden. Zwar zeigen sich auf den ersten Blick Parallelen zwischen den Entscheidungen, wie bspw. bei den angenommenen Bedingungsfaktoren, die sich jedoch bei eingehender Untersuchung durch die grundlegend unterschiedlichen Fragestellungen relativieren.

In der ersten Phase des Modells wurde die Frage der SAw untersucht. Dabei konnte gezeigt werden, dass Studienberechtigte die Auseinandersetzung mit nachschulischen Werdegängen zu unterschiedlichen Zeitpunkten und somit teilweise sehr spät beginnen. In der Literatur ist der wichtigste Bestimmungsfaktor der SAw die soziale Herkunft. Noch immer nehmen wesentlich mehr Kinder aus Akademikerhaushalten ein Hochschulstudium auf als sozial schwächere Schichten.

Ist die Entscheidung für ein Studium gefallen, stellt sich die Frage nach dem Studienfach. Um diese Entscheidung zu treffen werden in der zweiten und dritten Phase, der Such- und Vorauswahlphase, Informationen gesammelt, sondiert und bewertet. Dabei wurde zwischen institutionellen Informationsmöglichkeiten und Quellen aus dem persönlichen Umfeld differenziert. Sie unterscheiden sich in Quantität und Qualität der Nutzung durch die Studienberechtigten. Zwar wird das persönliche Umfeld häufig zur Informationsgewinnung herangezogen, der Nutzen dieser Informationen wird jedoch eher gering eingeschätzt. Das institutionelle Angebot hingegen wird weniger häufig genutzt, dafür jedoch

⁴⁵ Zum Thema Fachwechsel und Studienabbruch siehe Giesen 1981: S. 85-114; Schröder/Daniel 1998; Schröder-Gronostay 1999; Schröder-Gronostay 2003; Heublein/Spangenberg/Sommer 2003; Heublein/Schmelzer/Sommer 2005 und Pixner/Schüpbach 2008. In einer Mehrebenenanalyse hat Werner Georg (2008) Daten des Studierendensurveys zu diesem Thema ausgewertet.

besser bewertet. Einhellig als wichtigstes Informationsmedium wird mittlerweile das Internet angegeben.

Der Forschungsstand zu den Einflussfaktoren der Sfw als Hauptuntersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit wurde in der Entscheidungsphase abgearbeitet. Hierbei wurde eine weitere Unterteilung der vorgestellten Studien nach ihrem Erklärungsansatz vorgenommen. Aufgeführt wurden die soziale Herkunft als Determinante der Sfw sowie Fachkulturen, Lebensstile und Lebensorientierungen. Die weiteren Faktoren waren Motivation, Interesse und die Einschätzung von Arbeitsmarktchancen.

Es deutet sich durch die Vielzahl der aufgeführten Erklärungsansätze an, dass die Sfw nicht durch nur einen einzigen zentralen Faktor erklärt werden kann. Diese multifaktorielle Einflusstuktur ist auch durch die Multidimensionalität des Forschungsgegenstandes bedingt: Man bewegt sich auf verschiedenen Ebenen. Während einige Ansätze eine strukturelle Determiniertheit (Makro-Ebene) behandeln, suggerieren andere die Illusion einer freien Wahl mit individuellen Motivationen (Mikro-Ebene). Es wird nicht ganz klar, welche Erklärungsebene der Ausgangspunkt ist. Aus diesem Grund scheint eine Strukturierung und Integration der verschiedenen aufgeführten Einflussfaktoren über eine theoretische Einbettung ein lohnenswertes Vorhaben. Im Sinne dieser Feststellung ist auch die vergleichsweise geringe Zahl multivariater Analysen zu bemängeln.

Die letzte Phase folgt nach Aufnahme des Studiums und wird als dauerhafte Überprüfung der getroffenen Studienentscheidungen gesehen. Wichtiger Aspekt ist dabei die Zufriedenheit mit dem Studium. Im Rahmen des Ansatzes der Person-Umwelt-Passung konnten die vier Gegensatzpaare ‚Fähigkeiten - Anforderungen‘, ‚Bedürfnisse - Angebote‘, ‚Ziele - antizipierter Erfüllungszustand‘ sowie ‚Wertorientierungen - Entsprechung im universitären Umfeld‘ als Determinanten der Studienzufriedenheit ausgemacht werden. Studienzufriedenheit ist ein wichtiger Indikator für den Studienerfolg.

Die angesprochene fehlende Systematik und theoretische Einbettung im Ebenenbezug bei der Frage der Einflussfaktoren der Sfw soll im folgenden Abschnitt aufgegriffen werden.

5. Studienfachwahl - Zwischen Situation und Selektion

„Die soziale Herkunft erklärt die Studienfachwahl.“ „Motivationen sind der bestimmende Faktor für die Studienfachwahl.“ „Lebensorientierungen sind die Determinanten der Studienfachwahl.“ „Studierende wählen ihren Studiengang nach ihren Arbeitsmarkteinschätzungen.“ Diese Aufzählung von Aussagen, die sich - wie im vorhergehenden Kapitel gezeigt - empirisch belegen lassen, verdeutlicht nochmals die Vielfalt der zur Erklärung der Sfw herangezogenen Ansätze. Und die Ansätze unterscheiden sich nicht nur in den als determinierend angenommenen Faktoren. Die Faktoren und Erklärungsansätze sind auch auf unterschiedlichen Ebenen angeordnet. Während auf der einen Seite beispielsweise die soziale Herkunft als Erklärungsansatz für die Sfw einen strukturellen Einfluss auf die individuelle Entscheidung markiert, liegt den Konzepten zu den Motivationen die Annahme einer individuellen Entscheidung zu Grunde. In der Literatur zur Sfw wird nur selten Bezug zu diesem Aspekt genommen, so dass die Determinanten relativ unstrukturiert im Sinne eines theoretischen Bezugs angewendet werden. Die beiden folgenden Kapitel (also auch Kapitel 6 „Untersuchungsansatz“) haben den Versuch einer theoretischen Einbettung der Einflussfaktoren der Sfw zum Ziel. Hierzu bildet das vorliegende Kapitel die theoretische Grundlage, so dass die Studienfachwahl nur an einer Stelle explizit Erwähnung findet.

Für den vorliegenden Abschnitt ist der Ausgangspunkt erneut das in der Einleitung erläuterte Grundmodell der soziologischen Erklärung von Coleman bzw. Esser. Nachdem in Kapitel 3 bereits eine Situationsbestimmung für die Ebenen der Gesellschaft und des Individuums vorgenommen und in Kapitel 4 mögliche Einflussfaktoren ermittelt wurden, soll nun eine Verbindung zwischen der Logik der Situation, der Strukturebene, und der Logik der Selektion, der Handlungsebene, analysiert werden.

Zu diesem Zweck wird die Rational Choice Theorie vorgestellt. Sie wurde als prominente Handlungstheorie ausgewählt, weil sie in ihrer eigenen Weiterentwicklung die Verbindung der beiden Logiken verdeutlicht. Denn das Grundmodell der Rational Choice Theorie, der Homo Oeconomicus, geht von einem „freien“ Akteur in einer offenen Welt aus. Erst im Zuge mehrerer Erweiterungen werden Strukturaspekte in die Theorie eingeflochten.

Es soll jedoch in den Ausführungen ein weiterer Aspekt hinterfragt werden: Es wurde in den bisherigen Teilen dieser Diplomarbeit häufig von „Entscheidung“ und von „Handlung“ gesprochen. Die Rational Choice Theorie in ihren unterschiedlichen Facetten wird sowohl als Handlungstheorie als auch als Entscheidungstheorie bezeichnet. Was aber ist eine Entscheidung? Und was ist dem gegenüber eine Handlung? Ist das nicht das

Gleiche? „Entscheidung: Der Vorgang der Auswahl einer Handlung aus einer Reihe von Handlungsalternativen“ (Reinhold 1991: S. 131), wäre bspw. eine mögliche Definition von Entscheidung. Danach ist also eine Entscheidung einer Handlung vorgelagert und bezeichnet eine Auswahl aus Handlungsmöglichkeiten. Die Begriffe Handlung und Entscheidung sind in diesem Verständnis nahezu synonym. Was aber ist, wenn sich zum Beispiel ein Akteur entscheidet, nicht zu handeln?

Um diesen Fragen nachzugehen, soll der Rational Choice Theorie der phänomenologische Ansatz von *Alfred Schütz* gegenüber gestellt werden. Auch Schütz beschäftigt sich mit der Ausgangsfrage, wie Handlungen zu Stande kommen. Im Rahmen dessen behandelt er auch die Differenzierung von Entscheidung und Handlung, der Konstitution von Entscheidungssituationen sowie der Beziehung von Struktur und Individuum.

Noch deutlicher wird die Differenz zwischen Entscheidung und Handlung im anschließend in aller Kürze vorgestellten systemtheoretischen Entscheidungsverständnis von *Niklas Luhmann*, in dem insbesondere die Konstitution von Entscheidungen über Alternativen thematisiert werden.

Zu Beginn dieses Kapitels soll das Prinzip der Rational Choice Theorie erläutert werden. In der Anwendung auf Aspekte der Sfw sollen die Annahmen daraufhin vertieft werden. Im Anschluss daran wird der Ansatz von Schütz beschrieben, um in einer abschließenden direkten Gegenüberstellung der beiden Theorien Konvergenzen und Divergenzen aufzudecken. Daraufhin wird das Entscheidungsverständnis von Luhmann vorgestellt, um abschließend die Erkenntnisse der drei Ansätze zusammenzufassen.

Diese Ausführungen bereiten wie erwähnt auf das anschließende Kapitel vor, in dem der Untersuchungsansatz der vorliegenden Arbeit herausgearbeitet werden soll.

5.1 Handlung in der Rational Choice Theorie

Die Rational Choice Theorie als Handlungstheorie beschäftigt sich mit der Frage, wie auf der Mikroebene in der Logik der Selektion eine Handlungswahl getroffen wird. Die Feststellung, dass Menschen überhaupt eine Wahl haben und ‚selbstständig‘ Entscheidungen treffen können, ist nicht selbstverständlich. Eine weitere in der Soziologie populäre Handlungstheorie ist bspw. die Rollentheorie. Im darin verwendeten Akteurmodell des Homo Sociologicus geht es nicht um eine Handlungswahl im Sinne von Entscheidungen, die sich am ‚Wollen‘ eines Akteurs orientieren, sondern um Entscheidungen aufgrund einer Ausrichtung an bestehenden gesellschaftlichen Normen (Dahrendorf 1977: S. 28ff.).

5.1.1 Grundannahmen der Rational Choice Theorie

Im Gegensatz dazu geht die Rational Choice Theorie von einem Akteur aus, der in einer

Welt der Offenheit lebt, und so überhaupt erst eigene Strategien verfolgen kann. Die Offenheit von Situationen bietet dem Akteur die Möglichkeit des Verfolgens seiner Ziele (Schimank 2000: S. 73).

Wie aber verfolgt ein Akteur seine Ziele? Das ‚Basismodell‘ der Rational Choice Theorie ist der Homo Oeconomicus: Es wird angenommen, dass sich Menschen in Entscheidungssituationen nach einem Kosten-Nutzen-Kalkül für die Alternative entscheiden, die ihnen den größten Nutzen verspricht.⁴⁶ Aus unterschiedlichen Kritikpunkten an diesem grundlegenden Modell haben sich diverse modifizierte Modelle entwickelt.

Eines davon ist das RREEM-Modell von *Siegwart Lindenberg*, das die ökonomische und die soziologische Perspektive verbinden soll. Nach diesem Modell ist der Akteur ein „Resourceful, Restricted, Expecting, Evaluating und Maximizing Man“ (Esser 1999a: S. 238, Hervorh. P.N.).

‚Resourceful‘ bedeutet, dass der Akteur unter Alternativen auswählen kann und dabei kreativ, reflektiert und überlegt vorgeht.

‚Restricted‘ bedeutet, dass sein Handeln Beschränkungen unterliegt, wie z.B. beschränkten Ressourcen, institutionellen Regelungen oder Reaktionen anderer.

‚Evaluating‘ meint, dass der Handelnde in der Lage ist, die Handlungsfolgen zu bewerten und sie subjektiv abzuschätzen.

‚Expecting‘ bedeutet, dass der Akteur Erwartungen hat, die er mit seinem Handeln verbindet. (Esser 1999a: S. 237) Diese Aspekte sind von einiger Bedeutung, da sie die Einbeziehung von Momenten der Logik der Situation in das Modell bedeuten. Institutionelle und normative Erwartungen bspw. sind Strukturaspekte, an denen sich nach der Erweiterung auch ein rationaler Akteur orientiert.

‚Maximizing‘ verdeutlicht, dass die Regel der Auswahl aus den Handlungsalternativen die Maximierung des Nutzens ist (ebd.: S. 237f.).

Die Handlungswahl kann dann in drei Schritte zerlegt werden: 1. Die Kognition der Situation; 2. die Evaluation der Konsequenzen bestimmter Handlungen; und 3. die Selektion einer bestimmten Handlung nach einer bestimmten Regel (Esser 1991c: S. 432). Eine mögliche Regel der Selektion, der SEU-Ansatz, soll kurz vertieft werden: Befindet sich ein rationaler Akteur in einer Entscheidungssituation, d.h., es gibt mindestens eine Handlungsalternative, dann evaluiert er für jede Handlung den subjektiv erwartbaren Nettonutzen (subjective expected utility, SEU) (Schmidt 2000: 66f.). Dieser lässt sich mit Hilfe der folgenden Formel bestimmen:

46 Zum Homo Oeconomicus siehe Esser 1991a, Esser 1999a, Kirchgässner 2008 und Manstetten 2002.

n

$$SEU(H_i) = \sum_{j=1}^n p_{ij} * U_j$$

Der SEU-Wert gibt den Nettonutzen für jede Handlungsalternative (H_i) in Bezug auf alle relevanten Ziele bzw. Nutzen (U_j) einer Handlung und den subjektiven Wahrscheinlichkeiten (p_{ij}), mit denen diese eintreten, an. Die Regel der Nutzenmaximierung veranlasst den Akteur dazu, dass er sich nach dem Vergleich der SEU-Werte für die Handlung entscheidet, die ihm den größten Nutzen, den höchsten SEU-Wert, verspricht (Opp 1983: S. 36f.). Dass der Nutzen ‚subjektiv‘ ist, ist eine bedeutende Erweiterung des Basismodells. Sie impliziert, dass eine Handlung für den Handelnden rational im Sinne der Nutzenmaximierung sein kann, während sie für einen objektiven Beobachter möglicherweise nicht rational ist. Dabei muss sich ein rational handelnder Akteur mit den Opportunitätskosten einer Handlungsentscheidung auseinandersetzen. Denn die Entscheidung für eine Handlung impliziert die Ablehnung der Alternativen und damit auch den Verlust der Gewinne dieser Möglichkeiten. Dementsprechend muss der Akteur den Nutzen, den ihm die Verfolgung eines Zieles bringt, mit den dadurch entstehenden Kosten vergleichen, die dadurch entstehen, dass er andere Ziele nicht verfolgt (Schimank 2000: S. 76).

Diese kurze Einleitung in die Rational Choice Theorie erscheint ausreichend, um die grundlegenden Annahmen darzulegen. Am Beispiel der Sfw sollen diese Annahmen nun schrittweise vertieft und näher ausgeführt werden.

5.1.2 Erweiterungen am Beispiel der Studienfachwahl

Rationale Entscheidungstheorien werden häufig zur Erklärung von Bildungsentscheidungen herangezogen. Auch in Kapitel 4 wurden - insbesondere bei den Erläuterungen zum Einfluss sozialstruktureller Merkmale auf die Sfw - solche Konzepte erwähnt. Dabei bestimmt die Art der Brückenhypothesen, welcher Erklärungsansatz auf Basis der rationalen Nutzentheorie gewählt wird.

Beispielsweise basiert die in der Einleitung erwähnte Humankapitaltheorie auf einer rationalen Kalkulation künftiger Erträge von Bildungsinvestitionen. Weitere Ansätze mit einem Kosten-Nutzen-Kalkül zur Erklärung von Bildungsentscheidungen beziehen sich auf schichtspezifische Effekte, oder institutionelle, kulturelle und ökonomische Beschränkungen mit ein (Kristen 1999: S. 18ff.).

Das Grundmodell von Ansätzen zur rationalen Bildungswahl ist dabei:

1. „Der *Entscheidungsraum* der zur Wahl stehenden Alternativen,
2. die Art und die Wahrscheinlichkeit des jeweiligen *Bildungserfolgs*, sowie

3. die Art und die Wahrscheinlichkeit der jeweiligen *Bildungskonsequenzen* („Bildungsertrag“), welche im Vergleich mit den zu erwartenden Kosten und vor dem Hintergrund der individuellen *Präferenzen* und der individuellen Ausgangssituation bewertet werden“ (Hilmert 2005: S. 175, Hervorh. im Orig.).

Wie in Kapitel 3 bereits gezeigt, sind Bildungsentscheidungen in besonderem Maße unter Bedingungen der Unsicherheit zu treffen. Es wirken allgemeine Unsicherheiten hinsichtlich der Bildungserträge, also der Arbeitsmarktchancen, der Kosten verschiedener Bildungswege und der Realisierungswahrscheinlichkeiten unterschiedlicher Bildungsabschlüsse (ebd.: S. 184). Für die Situation der Sfw lassen sich weitere Spezifika ausmachen, die für eine rationale Nutzenkalkulation von Belang sind und die Erweiterungen des Basismodells nach sich ziehen.

So ist die Entscheidung für ein Studienfach keine alltägliche Entscheidung, sondern es handelt sich um eine ‚Hochkostensituation‘. Es geht um viel, nämlich um den weiteren Lebensverlauf. Auch ist die Entscheidung nicht problemlos revidierbar. Man kann zwar das Studienfach wechseln, jedoch ist das mit Kosten (insbesondere Zeit) verbunden und auch nicht beliebig oft möglich, zumindest nicht ohne noch höhere Kosten. Darum stehen sie unter besonderem Rationalitätsdruck (Schimank 2000: S. 95f.). Das bedeutet, dass erwartet wird, dass die Sfw begründbar ist. In Niedrigkostensituationen hingegen, in denen es um nicht so viel geht, lässt sich empirisch häufig eine Anomalie⁴⁷, also eine Abweichung von der theoretisch generierten Erwartung beobachten: Es werden nicht alle verfügbaren Informationen gesammelt oder keine Präferenzordnung gebildet. Solche Abweichungen können durch die Erweiterung des Konzepts der ‚begrenzten Rationalität‘ in die Rational Choice Theorie einbezogen werden. Demnach stoppt ein Akteur die Suche nach Alternativen und Informationen dann, wenn eine Alternative gefunden wurde, mit der er zufrieden ist (satisficing), auch wenn es möglicherweise noch bessere gibt (Simon 1955: S. 104ff.). Auch andere Vereinfachungen wie z.B. die Zielreduktion lassen sich damit erfassen.⁴⁸

Des Weiteren spielt es eine Rolle, ob es sich um eine so genannte ‚Gewinn- oder eine Verlustsituation‘ handelt. Bei Studienentscheidungen hängt diese Frage bspw. von der sozialen Herkunft des Studienberechtigten ab. Ansätze des Statuserhalts/-erwerbs gehen davon aus, dass der Mensch danach strebt, seinen Status mindestens zu erhalten und sogar Kosten in Kauf nimmt, um Statusverlust zu vermeiden⁴⁹. Bei der Sfw handelt es

47 Zur Kritik an der Rational Choice Theorie und ihren Grenzen in Form von Anomalien siehe Druwe/Kunz 1998: S. 126-153; Schmidt 2000; Kirchgässner 2008: S. 201-233; Green/Shapiro 1999.

48 Siehe dazu auch Eisenführ/Weber 2003, Esser 1999a, Kunz 2004.

49 Zur „loss aversion“ siehe Anzer 2004: S. 47f.

sich bei Studienberechtigten aus ‚höheren‘ Schichten um eine schwierigere Situation, da für sie auch das Risiko des Verlusts besteht, denn die Studienfächer haben verschiedene Prestigewerte (siehe Kapitel 4.3.2). Die vorangehende Frage, ob überhaupt studiert wird, stellt sich eigentlich nicht, da *kein* Studium mit Statusverlust gleichzusetzen wäre. Für Studienberechtigte ‚niedrigerer Herkunft‘ verhält es sich in diesem Konzept genau entgegengesetzt. Bei der Sfw handelt es sich für sie um eine Gewinnsituation: Für welches Fach sie sich auch entscheiden, sie werden mit Abschluss des Studiums eine Statusaufwertung erfahren. Allerdings gestaltet sich die vorhergehende SAw schwieriger, denn für sozial niedrigere Schichten ist ein Studium nicht notwendig, um den Status zu erhalten (Hilmert 2005: S. 176).

Es gibt noch einige weitere Ansätze und Verfahren, um Aspekte der Sfw über Brückenhypothesen in eine rationale Handlungswahl einzubetten.⁵⁰ Die hier vorgestellten Varianten sollten jedoch ausreichen, um das Prinzip zu verdeutlichen.

Was aber ebenfalls deutlich wird, ist, dass in der allgemeinen Rational Choice Theorie zwischen Entscheidung und Handlung nicht unterschieden wird. Die beiden Begriffe werden in dem Verständnis der einleitend zitierten Entscheidungsdefinition von Reinhold synonym angewendet. Dies wird erst in einer weiteren Erweiterung der Rational Choice Theorie näher bestimmt, die in der Gegenüberstellung mit dem Konzept von Alfred Schütz (Kapitel 5.3) vorgestellt wird.

5.2 Handeln, Motiv und Entscheidung in der Phänomenologie

Unter anderem dieser Aspekt soll zuvor in einem weiteren Ansatz aufgegriffen werden. In der Phänomenologie nach *Alfred Schütz* findet Handeln unter Rückgriff auf Erfahrungen statt und richtet sich über eine bestimmte Art von Motiven auf die Zukunft aus. Zum näheren Verständnis sollen im Folgenden einige Grundannahmen erläutert werden, um sie in einem anschließenden Kapitel der Rational Choice Theorie gegenüberzustellen. Es wird hier nicht explizit auf die Sfw eingegangen, da diese Anwendung im anschließenden Kapitel vorgenommen wird und vornehmlich den Untersuchungsansatz bildet.

5.2.1 Handlung und Entwurf

Über die Kritik am Handlungsbegriff von *Max Weber*⁵¹ entwickelte Schütz in seinen Werken sein Handlungsprogramm. In seinem ersten Kritikpunkt setzt sich Schütz mit der für

50 Siehe z.B. Becker 2000, Haller 2001 und Boudon 1974.

51 „‚Handeln‘ soll [...] ein menschliches Verhalten (einerlei ob äußeres oder innerliches Tun, Unterlassen oder Dulden) heißen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven Sinn verbinden. ‚Soziales‘ Handeln aber soll ein solches Handeln heißen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist“ (Weber 1988: S. 542).

ihn einseitigen Betrachtungsperspektive von subjektivem Sinn bei Weber auseinander und kommt zu dem Schluss, dass Selbstverstehen und Fremdverstehen niemals völlig identisch sein können (Schütz 1960: S. 6f.). An einem Beispiel illustriert bedeutet das, dass Karla den Sinn, mit dem Peter subjektiv die Handlung XY belegt, nicht vollständig verstehen kann. Diese Feststellung ist nicht ganz unproblematisch, denn wenn einem Beobachter der subjektive Sinn eines Handelnden nie zugänglich ist, so stellt sich die Frage, wie denn intersubjektives Verstehen überhaupt möglich ist.

Auf dem Weg zur Beantwortung dieser Frage, der sich über die nächsten beiden Abschnitte zieht, nimmt Schütz die Trennung der Begriffe Verhalten, Handeln und Handlung vor: *Verhalten* wird von Schütz als ein Erlebnis charakterisiert, das durch spontane Aktivität zu erlangen ist (ebd.: S. 53f.).

Handeln ist gegenüber dem Verhalten mit ‚Bewusstheit‘ verknüpft. Wichtigster Aspekt hierbei ist der zuvor gefasste ‚Entwurf‘, der in der Schützchen Theorie eine tragende Rolle spielt: „Der Begriff ‚Handeln‘ soll einen ablaufenden Prozeß menschlichen Verhaltens bezeichnen, der vom Handelnden vorgezeichnet wurde, anders gesagt, der auf einem vorgefaßten Entwurf beruht“ (Schütz 1971: S. 77).

Handlung wiederum ist das Ergebnis dieses ablaufenden Prozesses, also das vollzogene Handeln.

Ein Entwurf wird ausgehend von einer „phantasierten Handlung“ (ebd.: S. 23), also dem Ziel, gebildet. Er leitet fortan das Handeln an. Hat ein Arbeitssuchender bspw. das Ziel ‚Geld verdienen‘, so leitet diese antizipierte Handlung sein Handeln, das darin bestehen könnte, dass er sich auf eine Stelle bewirbt.

Als Plan wird die Zusammenfassung verschiedener Entwürfe zu einer höherstufigen Handlung verstanden, die diese Handlungen als Teilhandlungen fasst. Teilhandlungen dienen dann als Mittel zur Realisierung eines übergeordneten Ziels und stehen in diesem Sinnzusammenhang.

Handlungsentwürfe gründen sich auf dem zur Zeit des Entwerfens verfügbaren Wissen, das aus Erfahrungen früherer Handlungen besteht, die der entworfenen Handlung typisch ähnlich sind. Jede Handlung wiederum verändert die biografische Situation, weil sie den Wissensvorrat erweitert (ebd.: S. 23f.). Anders formuliert: Man lernt aus jeder Handlung. Handlungsleitende Entwürfe müssen dem Handelnden nicht ständig bewusst sein, denn nach dem Entschluss zum Handeln können Teile des zugehörigen Verhaltens automatisiert sein.

Macht sich der Handelnde aber sein Handeln bewusst - und das kann er an jeder Stelle nach Beginn des Handelns - , nimmt er eine doppelte Verknüpfung vor, denn einerseits

bezieht er sich auf die antizipierte, abgeschlossene Handlung, andererseits blickt er auf den vorhergehenden Handlungsentwurf zurück. Das bedeutet auch, dass die Sinndeutung der entworfenen Handlung und die Sinndeutung der vollzogenen Handlung niemals übereinstimmen können, da eine Wissenserweiterung stattgefunden hat – sie unterliegen Modifikationen (Dimbath 2003: S: 25).

Diese zeitliche Perspektive des Entwurfs erklärt das Verhältnis zwischen dem Entwurf und den Motivformen der Um-zu- und Weil-Motive, denen der nächste Abschnitt gewidmet ist.

5.2.2 Um-zu- und Weil-Motive

In der Auseinandersetzung mit Webers Motivbegriff⁵² führt Schütz an, dass dieser insofern unscharf sei, als dass er nicht nur den Unterschied in der Perspektive zwischen Alter und Ego außer Acht lasse, sondern auch die Differenz zwischen dem zukünftig realisierten Handlungsplan und den in der Vergangenheit liegenden Determinanten für dessen Entwurf überdecke. Schütz führt zur Verdeutlichung der letztgenannten Differenz eine strikte Trennung von Um-zu-Motiven und Weil-Motiven durch.

Um-zu-Motive verweisen nach Schütz in die Zukunft und bezeichnen das Ziel, das durch ein Handeln zukünftig erreicht werden soll. Das aufgeführte Beispiel hierzu ist der Mörder, dessen Motiv es war, an das Geld seines Opfers zu kommen: Er hat gemordet, *um* an das Geld des Opfers *zu* kommen. Eine andere Variante wäre der Nachbar, der sein Haus verlässt, *um* einen Freund *zu* besuchen. Die entworfenen Handlung, das phantasierte Ziel, konstituiert das Um-Zu-Motiv. Das Handeln selbst wird als Mittel im Sinnzusammenhang eines Entwurfes gesehen. Das Um-zu-Motiv ist die Entscheidung ‚Los!‘ - die Umsetzung eines Entwurfs in ein Handeln (das wollende ‚fiat‘) (Schütz 1971: S. 80f.).

Davon abzugrenzen ist die Klasse der ‚echten‘⁵³ *Weil-Motive*, deren Bezugspunkt die tatsächlich vollzogene Handlung ist. Um das Beispiel des Mörders wieder aufzugreifen: Der Mörder wurde zur Ausführung seiner Handlungen motiviert, *weil* er aus schlechten Verhältnissen stammt und dort bestimmte Erfahrungen gemacht hat. „Vom Standpunkt des Handelnden verweisen daher die Weil-Motive auf seine vergangenen Erfahrungen. Diese Erfahrungen haben ihn bestimmt, so zu handeln, wie er gehandelt hat. Das Weil-Motiv eines Handelns motiviert daher den Entwurf des Handelns selbst“ (ebd.: S: 80).

52 „‚Motiv‘ heißt ein Sinnzusammenhang, welcher dem Handelnden selbst oder dem Beobachtenden als sinnhafter ‚Grund‘ eines Verhaltens erscheint“ (Weber 1988: S. 550).

53 Um-zu-Sätze lassen sich in der Alltagssprachlichen Anwendung in Weil-Sätze umformulieren, wohingegen die Umkehrung nicht möglich ist. Schütz unterscheidet aufgrund dieser sprachlichen Ungenauigkeit zwischen „echten“ und „unechten“ Weil-Motiven: „Wir wollen diejenigen ‚Weil-Sätze‘, die den ‚Um-zu-Sätzen‘ logisch äquivalent sind, *unechte Weil-Sätze* nennen“ (Schütz 1960: S. 97, Hervorh. im Orig.). Im Folgenden wird von echten Weil-Motiven ausgegangen.

Ein Weil-Motiv enthüllt sich wegen seiner zeitlichen Struktur nur dem retrospektiven Blick. Erst wenn aus Handeln Handlung geworden ist, also ausgeführt wurde, „kann der Handelnde als Beobachter seiner selbst auf sein vergangenes Handeln zurückblicken und untersuchen, welche Umstände ihn bestimmten, so zu handeln, wie er gehandelt hat“ (ebd.: S. 81). Es kann ein ganzer Komplex von Weil-Motiven einen Handlungsentwurf konstituieren, also der Bestimmungsgrund einer Handlung sein (Dimbath 2003: S. 28). Um-zu- und Weil-Motive unterscheiden sich nicht nur in ihrem temporären Bezug, sondern auch in der Bewusstheit. Um-zu-Motive sind dem Handelnden während der Ausführung der Handlung bewusst, da sie den Sinn des Handelns konstituieren. Irrtum ausgeschlossen. Aber auch nur für Ego, den Handelnden, denn es ist ja der subjektive Sinn, der dem beigemessen wird. Will Alter, ein Beobachter, diesen Sinn erfassen, so bleibt ihm nichts anderes übrig, als den Handelnden zu fragen, welchen Sinn er mit seinem Handeln verbindet. Anders verhält es sich bei den Weil-Motiven, bei denen Alter und Ego in einer ähnlichen Position sind. Da sie außerhalb der Handlung stehen, deren Entwurf sie veranlasst haben, muss auch Ego sich nach in der Vergangenheit liegenden Gründen seines Handelns fragen. Er wird zu seinem eigenen Beobachter (Schneider 2005: S. 241). Die zu Beginn aufgeworfene Frage nach dem Zustandekommen intersubjektiven Verstehens wird dadurch beantwortet, dass eine Minderung der Ansprüche vorgenommen wird: Verstehen zielt demnach insbesondere im alltäglichen Handeln nicht auf die komplette Erfassung der je einzigartigen Motivkonstellation ab, sondern auf das Erkennen typischer Motive. Soziale Rollen können so als Komplexe typischer Motive und Handlungsmuster begriffen werden (Schütz 1960: S. 36).⁵⁴

5.2.3 Das Wählen von Entwürfen

Schütz geht nun der Frage nach, wie ein Akteur „sein zukünftiges Verhalten bestimmt, nachdem er mehrere mögliche Weisen des Handelns erwogen hat“ (Schütz 1971: S. 77), wie also eine Entscheidung stattfindet.

Hier spielt nach Schütz die tatsächliche Situation, in der sich der Handelnde befindet, unter Bezugnahme auf alle seine vorausgehenden subjektiven Erfahrungen eine Rolle. Diese Situation bestimmt die Elemente, die dem Entwerfenden für die vorliegende Absicht als relevant erscheinen (Dimbath 2003: S. 32).

Als erstes Element führt Schütz Schemata als selbstverständlich oder fraglos hingenommene Welt auf. Dabei handelt es sich um Erfahrungen, die von vornherein als typisch oder praktikabel angenommen werden und die Grundlage der Durchführbarkeit von Entwür-

⁵⁴ Die gesamte Komplexität des Konzepts der Intersubjektivität kann an dieser Stelle nicht dargestellt werden, da sie den Rahmen der Arbeit strapazieren würde. Siehe dazu Schütz 1971: S. 113ff.

fen bilden. Dieses für selbstverständlich genommene Wissen hat eine höchst sozialisierte Struktur, so „daß es also nicht nur von mir, sondern auch von uns, von jedermann, das heißt von ‚Jedem-der-zu-uns-gehört‘ als selbstverständlich hingenommen wird“ (Schütz 1971: S. 86). In diesem Sinne wäre auch eine mögliche Bezeichnung für dieses Element ‚gesellschaftlicher Wissensvorrat‘. Gesellschaftliche Normen sind bspw. ein solcher fraglos hingenommener Wissensvorrat.

Demgegenüber steht die biographisch bestimmte Perspektive des Handelnden, also der persönliche Erfahrungshorizont, und im Zusammentreffen dieser beiden Elemente wird der gesellschaftliche Wissensvorrat auswahlfähig. Denn die biographisch bestimmte Situation als zweites Erfahrungselement zieht eine Problematisierung mit sich: Alternativen werden dabei durch eine Situation des Zweifels produziert. Es geht beim Zweifeln darum, ob die Elemente aus der fraglos hingenommenen Welt wirklich für die vorliegende Absicht relevant sind – die biographische Situation zwingt dann zu einer Entscheidung. Unter Bezug auf Husserls Unterscheidung zwischen „problematischen und offenen Möglichkeiten“ (ebd.: S. 91),⁵⁵ kommt Schütz zu folgender Einsicht: „Das Individuum in seiner biographisch bestimmten Situation verwandelt eine gegebene Gruppe dieser offenen Möglichkeiten in problematische Möglichkeiten, indem es zwischen den als selbstverständlich hingenommenen Dingen auswählt“ (ebd.: S. 95).

Eine Entscheidung ist also etwas, „was vor dem Hintergrund der fraglos hingenommenen Welt fraglich geworden ist, über eine Problematisierungsleistung des Entwurfs und dessen Verwandlung in Absicht in empirische Gewissheit zurückverwandelt“ (Dimbath 2003: S. 35).

Ein weiterer für die Entscheidung wichtiger Aspekt ist, dass Handlungsentwürfe nie in der (äußeren) Zeit nebeneinander bestehen können. Die verschiedenen, alternativen Entwürfe werden vom Bewusstsein in der inneren Zeit geschaffen (die Schütz nach Bergson ‚durée‘ nennt) und sie werden stets aufs Neue geschaffen (Schütz 1971: S. 98). Gemeint ist damit die Veränderung des Erfahrungshorizontes während des Prozesses des Abwägens: Wenn ich gedanklich von Entwurf A zu Entwurf B übergehe, verändert sich mein Erfahrungshorizont durch die Beschäftigung mit Entwurf B, so dass sich bei einer Rückkehr zu Entwurf A die Situation verändert hat und Entwurf A nicht mehr derselbe ist, wie vor der Beschäftigung mit Entwurf B. Alternativen sind somit nicht fix, sondern unter-

⁵⁵ Husserl geht davon aus, dass, wenn im Verlauf des Handelns die im Entwurf noch leeren Protentionen gefüllt werden, dies im Zuge einer Übereinstimmung mit den den jeweiligen Gegenstand betreffenden Erwartungen stattfindet. Die Welt der offenen Möglichkeiten besteht weiter, wenn alle Erwartungen erfüllt werden. Ist das nicht der Fall, wird eine Möglichkeit von einer offenen in eine problematische umgewandelt. In jedem Fall des Entwerfens wird eine solche Umwandlung vorgenommen, da sich zumindest die problematische Frage stellt, ob ‚Tun‘ oder ‚Unterlassen‘ umgesetzt wird (Schütz 91ff.).

liegen beständigen Modifikation. Die Handlungsentwürfe bestehen für den Handelnden nur scheinbar nebeneinander. „Die Entscheidung besteht in der Intention, die in Form des Wollens hinzukommt, um den bloßen Entwurf in eine Absicht zu verwandeln“ (ebd.: S: 34). In Anlehnung an Leibniz werden von Schütz drei Arten des Wollens herausgearbeitet, die über den Weg einer Gewichtung als eine Art Abwägung zur Entscheidung führen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ein Akteur nach Schütz für eine Handlung mehrere Entwürfe ‚phantasiert‘, die unbewusst auf Erfahrungen basieren (Weil-Motive) und sich bewusst über Um-zu-Motive als Intention auf die Zukunft, die Handlung, beziehen. Ausgehend von dem antizipierten Ziel leitet der Entwurf fortan das Handeln. Mehrere Entwürfe können als Teilhandlungen im Sinnzusammenhang eines Plans, z.B. eines Lebensplans, stehen und dienen als Mittel zur Realisierung des übergeordneten Ziels.

Bezieht man diesen Ansatz auf das einleitend aufgeführte Grundmodell soziologischer Erklärung, kann man die Weil-Motive als in der Logik der Situation und die Um-zu-Motive in der Logik der Selektion liegend interpretieren. Diese Überlegung soll später nochmals aufgegriffen werden.

Eine Entscheidung reagiert dabei auf einen Problemdruck, der durch das Zweifeln an Elementen der fraglos hingegenommenen Welt innerhalb eines Entwurfs entsteht. Damit wird auch die Unterscheidung von Entscheidung und Handlung deutlich: Denn nicht jeder Handlung geht eine Entscheidung voraus. Ist der Entwurf mit den Elementen der fraglos hingegenommenen Welt konform, so ist eine Entscheidung nicht notwendig.

5.3 Gegenüberstellung von Rational Choice Theorie und Alfred Schütz

Esser hat in den Abhandlungen „Alltagshandeln und Verstehen“ (Esser 1991b) und „Die Rationalität des Alltagshandelns“ (Esser 1991c) den Versuch unternommen, die Schütz-schen Annahmen in die Rational Choice Theorie zu integrieren.⁵⁶

Die erste Konvergenz der beiden Theorien sieht Esser darin, dass sowohl Schütz als auch die Rational Choice Theorie (insbesondere im Sinne eines SEU-Modells) Handeln als entworfenenes Handeln definieren. Ausgangspunkt sind nach Esser in beiden Fällen die verfügbaren Alternativen. Das Handlungsergebnis ergibt sich nach Esser in beiden Fällen in der Folge eines Prozesses der Gewichtung der Folgen bestimmter Alternativen (Esser 1991c: S. 435). Rational ist dabei dann lediglich die Selektionsregel: Der Akteur wählt die Alternative mit dem höchsten subjektiv erwarteten Nutzen. Dabei können nach Esser einzelne Bestandteile der Bewertung durchaus nicht rational sein (Esser 1991b: S. 78ff.).

⁵⁶ Die Diskussion zu diesem Versuch kann hier nur in aller Kürze angerissen werden. Siehe dazu Esser 1990, Esser 1996, Esser 2000 und Etzrodt 2000.

Damit kommt er zur zweiten Gemeinsamkeit, bei der er die Unterscheidung in Weil- und Um-zu-Motive in die Rational Choice Theorie einbindet. Um-zu-Motive sind danach der Zweck der Handlung. In der Verknüpfung mit der SEU-Theorie ist für Esser der Zweck eindeutig definiert: „Ein Akteur wählt eine bestimmte Handlung i , ‚um‘ dadurch in den Genuß der Summe der erwarteten Erträge der Handlung i [...] zu gelangen. Das Um-zu-Motiv einer Handlung ist damit nichts anderes als das jeweilige SEU-Gewicht“ (Esser 1991c: S. 435). Weil-Motive würden sich hingegen auch bei Schütz nicht unter Rückgriff auf die Handlungstheorie allein erklären lassen (Esser 1991b: S. 80ff.). Weil-Motive wären wohl eher mit dem Konzept der „Definition der Situation“ (Esser 1996: S. 17ff.) zu vergleichen.

Eine weitere Analogie macht Esser im Schützschen Konzept der ‚Möglichkeiten‘ und dem Handeln unter Risiko bzw. Unsicherheit in der Rational Choice Theorie aus. Danach sind die ‚problematischen Möglichkeiten‘ von Schütz gleichzusetzen mit subjektiven Wahrscheinlichkeiten, die von Zufallserwartungen abweichen, also dem Handeln unter Risiko in der Rational Choice Theorie. ‚Offene Möglichkeiten‘ implizieren demgegenüber eine zufällige Erfolgswahrscheinlichkeit, was Esser als Handeln unter Unsicherheit im Sinne der Rational Choice Theorie interpretiert (Esser 1991c: S. 435).

Jedoch erkennt Esser an, dass diese Übereinstimmungen lediglich für ‚vergleichsweise seltene Sondersituationen‘ zutreffen: Wenn der Handelnde nicht auf Routinen, also auf Elemente der fraglosen Welt zurückgreifen kann, wenn es um wichtige Entscheidungen geht (ebd.: S. 436).

Das Schützsche Verständnis des Alltagshandelns in einer fraglos hingenommenen Welt versucht Esser auf Basis der ‚bounded rationality‘ zu integrieren. „‚Schemata‘ und ‚Skripte‘“ (Esser 1991b: S. 84) als Bündel von Handlungssequenzen (habits) werden mit den Routinen und Rezepten des Schützschen Alltagshandelns gleichgesetzt. Des Weiteren setzt er so genannte ‚Frames‘ als Vereinfachung der Zielstruktur den Relevanzen des Alltagshandelns bei Schütz gleich. Routinen, die mit dem Grundmodell der Rational Choice Theorie nur schwer erklärbar sind, versucht Esser zu integrieren, indem er eine Entscheidung als zweistufigen Prozess modelliert: „In der ersten Stufe wird entschieden, ob man dem jeweils ‚indizierten‘ Habit bzw. Frame folgt oder nicht. Erst in der zweiten Stufe wird dann eine ‚rationale‘ Kalkulation vorgenommen (falls überhaupt erforderlich, da sofort auf die Routine zurückgegriffen wird)“ (ebd.: S. 440). Somit wird auch routinemäßiges Handeln rational, bzw. im Wortlaut von Schütz ‚vernünftig‘. Die Entscheidung für ein Habit und die darauf folgende Unterlassung einer rationalen Kalkulation von Alternativen ist rational. Die Ähnlichkeit zum Ansatz von Schütz ist deutlich. Erst wenn eine

Situation problematisch im Sinne von nicht vorhandenen persönlichen Erfahrungswerten ist, wird rational kalkuliert.

An diesem Punkt soll die Kritik an Essers Integrationsversuch ansetzen: Einer der Hauptkritikpunkte ist, dass das Entscheidungsverständnis von Esser einen infiniten Regress nach sich zieht. Denn man muss sich ja entscheiden, sich nicht zu entscheiden und diese Entscheidung müsste wieder entschieden werden (Etzrodt 2000: S. 765). Dem entgegnet Esser mit der Unterscheidung zwischen formaler Anwendung der SEU-Theorie bei einem perfekten ‚Match‘ zwischen der subjektiven Definition der Situation und der objektiven Situationsvorgabe und einer inhaltlichen Anwendung bei nicht perfektem Match (Esser 2000: 786).

Kritiker des Modells von Esser führen des Weiteren an, dass die habitualisierten Entscheidungen gar keine Entscheidungen seien, weil sie unbewusst abliefen und die SEU-Theorie ohne jegliche Evaluation von Zwecken und Mitteln nicht angewendet werden könne.

Auch geht Esser davon aus, dass bei der Wahl eines falschen Frames nur der Nutzen des richtigen Frames verloren geht. Dies ist jedoch empirisch unwahrscheinlich, da es bei der Wahl eines falschen Frames zu Kosten kommen kann, die zum Verlust des Nutzens des richtigen Frames hinzukommen (Etzrodt 2000: S. 769ff.). Wenn man z.B. eine Beerdigung mit einer Geburtstagsfeier verwechselt, sich bunt kleidet und mit einem mit Wunderkerzen bestückten Kuchen herein kommt - somit also den falschen Frame gewählt hat - ist in Form von Sanktionen (z.B. sozialer Missachtung) mit zusätzlichen Kosten zu rechnen.

Ein weiterer Punkt wäre, dass die Rational Choice Theorie von einer angehaltenen biographischen Zeit ausgeht, weshalb sie auch die Veränderung von Alternativen durch jeden Schritt im Entscheidungsprogramm nicht fassen kann: Der Akteur macht - im Gegensatz zu Schütz - während des Entscheidungsprozesses keine Erfahrungen.

Zusammenfassend lassen sich für den Integrationsversuch von Schütz mit der Rational Choice Theorie einige Gemeinsamkeiten feststellen. Über die von Esser vorgenommenen Erweiterungen der Rational Choice Theorie lässt sich die SEU-Theorie als ‚Teilmenge‘ der Schützschen Theorie fassen. Die Gegenüberstellung der Konzepte sollte die Grundzüge verdeutlichen. Insbesondere die Feststellung von Esser, dass die eigentliche ‚Entscheidung‘ auf der Ebene ‚Anwendung eines Habits oder Kalkulation von Alternativen‘ liegt, ist von einiger Bedeutung, denn sie impliziert, dass es keine Handlung ohne Entscheidung gibt. Dieser Befund soll mit der Systemtheorie in einem weiteren Ansatz diskutiert werden.

5.4 Entscheidung in der Systemtheorie

Als dritter Ansatz, insbesondere zur Unterscheidung von Handlung und Entscheidung, soll das systemtheoretische Entscheidungsverständnis von *Niklas Luhmann* in aller Kürze vorgestellt werden. Während bei der Rational Choice Theorie unter dem Aspekt der Offenheit der Situation und im Sinne eines Wahlverhaltens eines Akteurs argumentiert wurde, thematisiert die systemtheoretische Sichtweise vor allem das, was eine Entscheidungssituation über strukturelle Aspekte charakterisiert und konstituiert.

„Entscheidungen sind Beobachtungen. Sie beobachten mit Hilfe von Unterscheidungen, die wir Alternativen genannt hatten“ (Luhmann 2006: S. 132). Dies ist das grundlegende Verständnis von Entscheidung nach Niklas Luhmann. Das Verhältnis von Alternativen und Entscheidung ist dabei zirkulär: Alternativen werden erst durch die Entscheidung als Alternativen ausgezeichnet und erst über den Bezug zu Alternativen werden Entscheidungen zu Entscheidungen (Drepper 2003: S. 119). Und darin liegt auch der Unterschied zu Handlungen. Denn Entscheidungen haben „ihre Identität nicht im Ablauf eines bestimmten Geschehens, sondern in der Wahl zwischen mehreren Möglichkeiten (Alternativen), die sich an der gewählten Alternative nur dokumentiert (aber nicht in der gewählten Alternative besteht)“ (Luhmann 1981: S. 337).

Weiteres Merkmal von Entscheidung ist nach Luhmann die Kontingenz. Die Identität eines Entscheidungsaktes bestimmt sich nicht nur in der gewählten Alternative, sondern auch gegen den Horizont anderer Möglichkeiten, vor denen sie bevorzugt worden ist, und thematisiert diese (ebd.: S. 338). Der Verweis auf das ‚was wäre wenn‘ anderer Möglichkeiten macht eine Art kritische Dauerüberprüfung der entschiedenen Alternative notwendig.

Luhmann setzt im Unterschied zur Rational Choice Theorie anstelle des Begriffes der Präferenz den der Erwartung. Entscheidungsgegenstand ist jetzt, ob eine Handlung der Erwartung folgt oder nicht. Eine Handlung kann nur dann als Entscheidung bezeichnet werden, „wenn sie auf eine an sie gerichtete Erwartung reagiert“ (Luhmann 1988: S. 278). Entscheidungssituationen sind durch Erwartungsdruck gesteigerte Situationen. Die Unterscheidung erwartungskonform/-abweichend tritt in besonderem Maße in den Blickpunkt. Sie ersetzt die beim Begriff der Präferenz schwierig fassbare Unterscheidung besser/schlechter, und der Druck der Verhaltenserwartung, zwischen konform/abweichend zu unterscheiden, konstituiert den Tatbestand der Entscheidung (Drepper 2003: S. 123). Erwartungen als Struktur sind von Ereignissen abzugrenzen, weil sie eine „eigenständige, relativ zeitbeständige Identität, aber keinen vom System abstrahierten Sinn, [...] keine realitätslose Existenz besitzen“ (Luhmann 1988: S. 283). Entscheidungen sind jedoch auch „zeitpunktfixierte und ‚vergehende‘ Ereignisse“ (Luhmann 1981: S. 341). Sie haben

eine zeitbindende Funktion, da sie als Ereignis zwischen Vergangenheit und Zukunft geschaltet sind. In ihrer je eigenen Gegenwart müssen die ereignishaften Entscheidungen die Differenz von Vergangenheit und Zukunft zum Ausdruck bringen. Aber sie können dies nur, indem sie als Differenz fortbestehen und „ihren Beitrag zumindest eine Zeitlang zeitfest übertragbar machen. Sie müssen, obwohl sie vergehen, als Prämisse weiteren Entscheidens verwendbar sein und deshalb festlegen, welche Sinnfestlegungen mitfixiert sind und wo die kritischen Punkte liegen, an denen späteres Entscheiden sich in Widerspruch setzt zu früherem Entscheiden“ (ebd.: S. 341). Mit anderen Worten: Man lernt aus früheren Entscheidungen, weshalb sie zumindest vorübergehend wieder abrufbar oder rekonstruierbar sein müssen.

Zugleich haben es Entscheidungen mit einer zweifachen Selektionsperspektive zu tun. Es wird nicht nur eine von mehreren Alternativen gewählt, sondern das wird auch im Hinblick darauf getan, dass dadurch Beziehungen zu anderen Entscheidungen hergestellt, beziehungsweise unterbunden werden (ebd.: S. 341). Ein Schüler der 10. Klasse entscheidet sich für den Weg der gymnasialen Oberstufe (und nicht: dagegen) und dadurch steuert er, welche weiteren Entscheidungsnotwendigkeiten entstehen werden.

Eine Entscheidung wird einem ‚Entscheider‘ zugerechnet. Diese Zurechnung können nicht nur Fremdbeobachter vollziehen, sondern der Entscheider selbst kann sich Entscheidungen zurechnen (Luhmann 2006: S. 136). Durch die Zurechnung einer Entscheidung zu einem Entscheider wird die Entscheidung rekonstruierbar und nachträglich erklärbar. „Der Entscheider ist der Parasit seines Entscheidens. [...] Die Entscheidung vergeht, er bleibt. Die Entscheidung kann allenfalls noch Thema weiterer Kommunikation sein, den Entscheider kann man fragen (und damit anerkennen)“ (ebd.: 137).

5.5 Zusammenfassung

Ziel dieses Kapitels war die Diskussion von theoretischen Ansätze zu den Begriffen ‚Entscheidung‘ und ‚Handlung‘, um darüber das Verhältnis der Logik der Situation mit der Logik der Selektion zu erklären. Dabei lassen sich für die drei eigentlich unterschiedlichen Ansätze grundlegende Gemeinsamkeiten ausmachen.

So ist z.B. die ‚Problematisierung‘ eines Sachverhalts sowohl für Schütz als auch für Esser und Luhmann (im Sinne von erhöhtem Erwartungsdruck) die Grundlage für eine Entscheidungssituation. Erst wenn eine Situation ‚problematisch‘ wird, wird eine Entscheidung notwendig. Und problematisch kann eine Situation aus verschiedenen Gründen werden. Grundlegend ist dabei jedoch, dass eine Entscheidung Alternativen braucht. Wenn es bspw. nur ein Studienfach gibt, gibt es keine Studienfachwahl, sondern nur die

Wahl zwischen Studium ja oder nein. Das mag eine triviale Feststellung sein, die nichtsdestotrotz von einiger Bedeutung ist. Weniger trivial ist, dass diese Alternativen begrenzt sind durch Wissen, Frames, Erwartungen, durch Möglichkeiten, oder - in der Schütz'schen Sprache - durch Weil-Motive.

Und damit kommt man zur nächsten Gemeinsamkeit der drei Entscheidungsverständnisse, dem Zeitbezug. Entscheidungen haben Bezüge zur Vergangenheit und zur Zukunft. Die Vergangenheit spiegelt sich ebenfalls in den Weil-Motiven (Schütz), bzw. in bekannten Frames (Esser) oder in Sinnfestlegungen (Luhmann) wider. Des Weiteren rekurrieren Entscheidungen auf die Vergangenheit, indem sie auf vergangenen Entscheidungen aufbauen. Der Zukunftsbezug liegt in einer antizipierten Handlung (Schütz) und deren erwarteten Nutzen (Esser). Gleichzeitig bedeutet Entscheidung auch immer die Unterbindung von anderen Entscheidungen. Wenn man sich *für* etwas entscheidet, entscheidet man sich immer auch *gegen* etwas und somit auch gegen die Folgeentscheidungen der nicht gewählten Alternative.

Bei der Unterscheidung zwischen Handlung und Entscheidung kommen Schütz und Luhmann zu ähnlichen Schlüssen: Die Entscheidung dokumentiert sich erst in der Handlung, die Handlung selbst ist aber nicht die Entscheidung. Einer Entscheidung muss aber nicht zwingend eine Handlung folgen. Auch das Nicht-Handeln ist eine Entscheidung. Diese Feststellung rechtfertigt auch die retrospektive Vorgehensweise des folgenden empirischen Teils. Ebenso soll für die folgenden Ausführungen und insbesondere zur Fundierung der retrospektiven Methode das Luhmannsche Verständnis der Zurechnung von einer Entscheidung auf einen Entscheider hervorgehoben werden. Erst über diese Zurechnung wird die Entscheidung rekonstruierbar. Ähnliches stellt auch Schütz fest, indem die Weil-Motive sowohl für einen Beobachter als auch für den Entscheider erst in der Retrospektive offenbar werden.

Ein weiteres, wichtiges Merkmal einer Entscheidung ist die Prozesshaftigkeit. Bereits in der Verwendung des Modells zum Entscheidungsprozess der Sfw von Tutt zur Strukturierung des Forschungsstandes (Kapitel 4) wurde diese Annahme zu Grunde gelegt. Sie lässt sich jetzt durch die Erörterung der Konzepte des entworfenen, bewussten Handelns von Schütz und Esser fundieren.

Nun ist im vorliegenden Kapitel die Studienfachwahl nicht explizit behandelt worden. Der Übertragung der theoretischen Überlegungen auf das Phänomen der Sfw ist das folgende Kapitel gewidmet.

6. Untersuchungsansatz

Über die Aufarbeitung des Forschungsstands zur forschungsleitenden Frage der Einflussfaktoren der Studienfachwahl wurden die vier potentiellen Determinanten ‚sozialstrukturelle Merkmale‘, ‚Lebensorientierungen‘, ‚Motivationen und Interesse‘ sowie die ‚Einschätzung von Arbeitsmarktchancen‘ ausgemacht. Diese Determinanten werden im Folgenden als gemeinsam die Sfw bestimmend angenommen. Wie bereits im vorhergehenden Kapitel eingangs erörtert, liegen diese Faktoren jedoch auf unterschiedlichen Ebenen und folgen darum unterschiedlichen Logiken im Sinne des Esserschen Grundmodells der soziologischen Erklärung. Das vorliegende Kapitel hat zum Ziel, die herausgearbeiteten Einflussfaktoren der Studienfachwahl den Ebenen zuzuordnen und somit zu strukturieren. Für dieses Vorhaben wurde im vergangenen Kapitel das jeweilige Verständnis von Entscheidung und Handlung in der Rational Choice Theorie den Werken von Alfred Schütz und Niklas Luhmann gegenübergestellt.

Grundlegend ist - auch im Rückgriff auf die Ausführungen in Kapitel 3 zu den Lebenslaufentscheidungen für die Sfw - anzumerken, dass wohl in den überwiegenden Fällen bei der Sfw tatsächlich von einer Entscheidung im Sinne einer Reaktion auf einen Problemdruck gesprochen werden kann. Es ist davon auszugehen, dass bei den meisten Studienberechtigten ein Rückgriff auf handlungsleitende Habits oder Frames nicht möglich ist. Die Sfw ist zumeist eine völlig neue, unbekannte Situation ohne bekannte Handlungsschemata. Somit wird die Sfw zu einer bewussten Entscheidung im Sinne eines Entwurfs. Nach Schütz wird dieser Entwurf selbst von Weil-Motiven motiviert und dadurch die zur Verfügung stehenden Möglichkeiten eingegrenzt, während das Entwerfen über Umzu-Motive stattfindet. Diese Annahme soll im Folgenden auf die Determinanten der Sfw übertragen werden, um den Untersuchungsansatz der folgenden empirischen Analyse zu bilden.⁵⁷

1. Sozialstrukturelle Merkmale = Weil-Motive

‚*Weil sein Vater Arzt ist, wählt auch Peter das Fach Medizin.*‘ wäre beispielsweise eine typische Aussage, die auf der Annahme eines Einflusses sozialstruktureller Merkmale auf die Sfw gründen würde. Der Effekt von sozialstrukturellen Merkmalen kann als Weil-Motiv angesehen werden, da sie den Ausgangspunkt des Erfahrungszusammenhangs bildet, in dessen Licht die Sfw durchgeführt wird. Sie wirken als struktureller Einfluss auf die

⁵⁷ Die SEU-Theorie und die Erweiterungen von Esser werden als Teilmenge dieses Ansatzes verstanden und nicht mehr explizit erwähnt.

Sfw ein. Sie bilden die Vergangenheit, auf die bei der Anfertigung eines Entwurfs (unbewusst) zurückgegriffen wird. Weil-Motive grenzen den Möglichkeitsspielraum ein, bzw. die in Erwägung gezogenen Alternativen. Ein Beispiel dafür wäre ein Studienberechtigter, der gleichzeitig Kind eines naturwissenschaftlichen Professors ist und aufgrund dessen nur noch die Alternativen innerhalb der naturwissenschaftlichen Disziplinen sieht. Aber auch innerhalb der sozialstrukturellen Merkmale gilt es zu differenzieren: So wurde aufgezeigt, dass das Geschlecht bei der Sfw von Bedeutung ist und dass der Bildungs- und Berufsstatus der Eltern eine Rolle spielt. Wie sich der Einfluss genau gestaltet, kann über verschiedene Ansätze und Brückenhypothesen ermittelt werden. Zu denken wäre dabei z.B. an die Theorien von Bourdieu oder auch die in Kapitel 5 aufgeführten Ansätze zum Stuserhalt und Humankapital.

In diesem Zusammenhang sollen auch Leistungskurse und die Abiturnote als in der Vergangenheit liegende Einflussfaktoren aufgeführt werden. Sie gelten selbst nicht als sozialstrukturelle Merkmale, sind aber wiederum von ihnen beeinflusst, so dass sie innerhalb dieser Kategorie aufgeführt werden.

Sozialstrukturelle Merkmale als Aggregat auf der Kollektivebene sind die über die Zeit konstanteste Determinante, denn Veränderungen in der Sozialstruktur entwickeln sich über einen Zeitraum von Jahrzehnten und mehr (Hradil 2006: S. 37ff.).

2. Lebensorientierungen und Fachkulturen = Weil-Motive

„Weil Katja die Lebensorientierung Partnerschaft und Familie entwickelt hat, wählt sie das Fach Pädagogik mit der passenden Fachkultur.“

Lebensorientierungen werden vornehmlich als Weil-Motive angesehen, da sie in der Vergangenheit ausgebildet wurden. Es kann davon ausgegangen werden, dass Lebensorientierungen von der sozialen Herkunft beeinflusst sind, jedoch als davon losgelöste Wertorientierungen und Lebensstile herausgebildet werden, wie es bspw. in der Milieu-Forschung⁵⁸ und auch in den dazugehörigen Ausführungen zum Forschungsstand angenommen wird. Die antizipierte Passung dieser Lebensorientierungen mit einer Fachkultur ist somit ein struktureller Einfluss. Allerdings bewegen sich die Lebensorientierungen in einer Art ‚Grauzone‘ der Motive und sind nicht ganz eindeutig in dieses Schema einzuordnen, da sie in ihrer Ausrichtung auf die Zukunft auch Aspekte von Um-zu-Motiven implizieren. Für die vorzunehmende Strukturierung der Determinanten sind die Lebensorientierungen eher den Weil-Motiven zuzuordnen.

⁵⁸ Zur Milieu-Forschung siehe Zerger 2000, Vester et al. 2001, Grundmann et al. 2006 und Hradil 2001: S. 425ff.

Es sei an dieser Stelle auch nochmals erwähnt, dass die beiden eigentlich gegenüberstehenden Aspekte der Lebensorientierungen und Fachkulturen zusammengefasst werden, weil Fachkulturen häufig über die Lebensstile und -orientierungen ihrer Studierenden ausgemacht werden.

3. Motivationen und Interessen = Um-zu-Motive

„Um künftig eine möglichst sichere Berufsposition zu bekommen, studiert Michael Ingenieurwissenschaften.“

Motivationen und Interessen als auf die Zukunft ausgerichtete Einflusststrukturen lassen sich als Um-zu-Motive fassen. Sie bilden das situative Entscheidungsmerkmal. Sie sind das entscheidende ‚Wollen‘, das dem Studienberechtigten bewusst ist. An dieser Stelle lassen sich bspw. auch Aspekte der SEU-Theorie anbringen, wenn man die Ausübung von Interessen als subjektiven Nutzen interpretiert. Es ist davon auszugehen, dass Motivationen und Interessen in einem gewissen Zusammenhang mit der sozialen Herkunft und den Lebensorientierungen stehen.

4. Einschätzung von Arbeitsmarktchancen = Um-zu-Motive

„Um künftig gute Arbeitsmarktchancen zu haben, wählt Marie das Fach Betriebswirtschaft.“

Ebenfalls in der Zukunft liegen Arbeitsmarkteinschätzungen als Einflussfaktor auf die Sfw und lassen sich so am ehesten den Um-zu-Motiven zuordnen. Diese Einschätzungen sind beeinflusst vom Fachprestige und den aktuellen Entwicklungen der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes. Dadurch sind sie der am meisten variable Faktor und ständigen Veränderungen unterlegen. Es ist anzunehmen, dass sie in einem Zusammenhang mit bestimmten Motivationen stehen, wie bspw. den extrinsischen Motivationen. Aber auch für die Arbeitsmarkteinschätzungen ist anzumerken, dass die Zuordnung zu den Um-zu-Motiven nicht restlos eindeutig ist. Denn es lässt sich argumentieren, dass die Einschätzungen des Arbeitsmarktes eher ein struktureller Einfluss auf der Makro-Ebene sind. Jedoch überwiegt hier der starke Zukunftsbezug und das individuelle Einschätzungsverhalten.

Es wird deutlich, dass die aufgeführten Determinanten der Sfw nicht gänzlich unabhängig voneinander sind. Insbesondere in ihrer zeitlichen Ausrichtung und Variabilität, die für die Analyse der Einflusststrukturen im Zeitverlauf von Bedeutung ist, bilden sie eine Art hierarchische Struktur mit den konstanten sozialstrukturellen Merkmalen an der Spitze und den sehr veränderlichen Arbeitsmarkteinschätzungen am unteren Ende.

Zusammengefasst wird für die folgenden Untersuchungen angenommen, dass der ‚Entwurf‘ für die Studienfachwahl von den Weil-Motiven motiviert ist. Sie bilden den Ausgangspunkt und bestimmen das Spektrum der Alternativen, die innerhalb des Entwurfs über Um-zu-Motive erwogen werden und in der beobachtbaren Handlung ‚Wahl des Studienfachs XY‘ münden.

Grafisch stellt sich der hier entwickelte Untersuchungsansatz folgendermaßen dar:

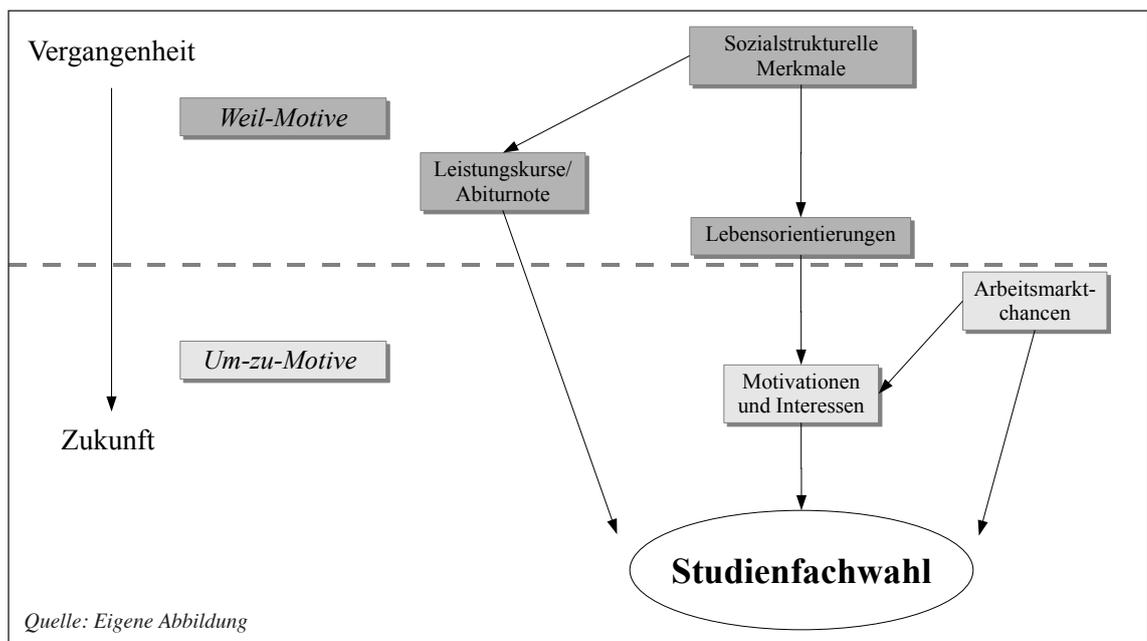


Abb. 3: Untersuchungsansatz der Einflussfaktoren der Studienfachwahl

Der Übersichtlichkeit halber wurden die wechselseitigen Zusammenhänge der Faktoren sowie ihr jeweiliger direkter Einfluss auf die Sfw nicht über Pfeile dargestellt. Veranschaulicht werden soll insbesondere ihre zeitliche Struktur und darüber ihre jeweilige Motiv-Zuordnung.

Der Ansatz zur Studienfachentscheidung als ein ‚Mix‘ mehrerer Determinanten, die in verschiedenen strukturellen und zeitlichen Dimensionen liegen, soll im anschließenden empirischen Teil überprüft werden und bildet die zentrale Hypothese, die für die Anleitung der empirischen Untersuchung zu Grunde gelegt werden kann.

H1: Die Studienfachwahl wird von den Einflussfaktoren ‚Sozialstrukturelle Merkmale‘, ‚Lebensorientierungen‘, ‚Motivationen und Interessen‘ sowie ‚Einschätzungen der Arbeitsmarktschancen‘ beeinflusst.

Dem untergeordnet sollen die in der Einleitung formulierten Fragen vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen in folgenden Hypothesen überprüft werden:

H2: Es gibt fachspezifische Einflussstrukturen.

Für sie lassen sich jeweils Subhypothesen bilden, z.B. je dominanter innerhalb der Einflussstruktur extrinsische Motivationen sind, desto eher werden Rechts- oder Wirtschaftswissenschaften gewählt, usw. Die Hypothesen werden in der Auswertung für jedes Fach einzeln formuliert.

H3: Die Einflussstrukturen haben sich in den letzten 25 Jahren verändert.

Für den Wandel der Einflussfaktoren im Laufe der letzten 25 Jahre wird vermutet, dass die Weil-Motive bei der Sfw weniger wichtig werden. Das betrifft insbesondere sozialstrukturelle Merkmale. So ist davon auszugehen, dass sich der Einfluss der sozialen Herkunft und des Geschlechts auf die Sfw verringert. Diese Vermutung wird aufgrund der bisherigen Ausführungen zur Auflösung des standardisierten Normallebenslaufs, den damit verbundenen Individualisierungstendenzen und auf Basis der Studierendenzahlen aufgestellt.

H4: Die Faktoren der Studienfachwahl wirken sich auf die Studienzufriedenheit aus.

Je weniger sozialstrukturelle und extrinsische Einflüsse – analog zur Arbeitszufriedenheitsforschung - die Sfw beeinflusst haben, desto zufriedener sind Studierende.

Zur Überprüfung der Hypothesen werden Daten des Studierendensurveys der AG Hochschulforschung der Universität Konstanz ausgewertet. Im folgenden Kapitel soll der Datensatz vorgestellt und die Verwendung einer solchen retrospektiven, quantitativen Befragung von Studierenden kritisch diskutiert werden.

II Empirischer Teil

7. Datengrundlage: Der Studierendensurvey 1983 - 2007

Zur empirischen Untersuchung der zuvor dargelegten Fragestellung wird der Datensatz der Langzeitstudie „Studiensituation und studentische Orientierungen“ an den Universitäten und Fachhochschulen herangezogen, die von der Arbeitsgruppe Hochschulforschung der Universität Konstanz, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, durchgeführt wird. Der so genannte Studierendensurvey startete mit der ersten Welle mit einer Befragung der Studierenden im Wintersemester 1982/83, die weiteren Erhebungen fanden im Abstand von zwei bis drei Jahren statt. Im Wintersemester 2006/07 wurde der 10. Studierendensurvey durchgeführt und bildet die aktuellste Welle. Ziel des Surveys ist es, bundesweit und weitgehend repräsentativ die Erfahrungen der Studierenden an den Hochschulen und die studentischen Orientierungen gegenüber verschiedenen Lebensbereichen als gesellschaftliche Dauerbeobachtung zu erfassen (Georg 2005: S. 65).

Im Folgenden soll die geplante Vorgehensweise - eine Analyse quantitativer Daten einer Querschnittsstudie - einer Prüfung unterzogen werden. Daraufhin soll die Konzeption des Studierendensurveys sowie einige Strukturdaten der in der Untersuchung verwendeten Wellen vorgestellt werden.

7.1 Diskussion der Methode

Der Studierendensurvey wurde für die vorliegende Arbeit als Datengrundlage gewählt, weil er eine umfassende Dauerbeobachtung der Entwicklung der Studiensituation an den Hochschulen in Deutschland darstellt. Die große Zahl der Befragten lässt eine Vielzahl von Differenzierungen zu, z.B. innerhalb der Fächer, die bei der Bearbeitung der Fragestellung von Interesse sind. Des Weiteren ist das breite Spektrum der erhobenen Fragen eine ausgezeichnete Basis, um große Teile der hier interessierenden Merkmale zu untersuchen. Eine wichtige Besonderheit dieses Datensatzes ist die Möglichkeit der Analyse als Zeitreihe über 25 Jahre hinweg. Letztendlich war auch die komplikationslose Verfügbarkeit der Daten ein Grund für die Wahl des Studierendensurveys.⁵⁹

Jedoch sind bei den nachfolgenden Auswertungen gewisse Aspekte zu beachten und im Vorfeld kritisch zu diskutieren. „Argumente gegen die Erhebung von Studierendenangaben gibt es reichlich. Sie sind subjektiv, basieren nicht auf wirklicher Kenntnis und sind

⁵⁹ An dieser Stelle möchte ich meinen herzlichen Dank der AG Hochschulforschung der Universität Konstanz für die Bereitstellung der Daten ausdrücken.

durch affektive und motivationale Bedingungen beeinflusst“ (Multrus 2004: S. 258). Für die Erfassung der Einflussstrukturen der Studienfachwahl sind jedoch gerade diese subjektiven Angaben neben den situativen Bedingungen von Interesse.

Des Weiteren ist zu beachten, dass die Studienaufnahme bei den Befragten unterschiedlich lange zurückliegt, da alle Studierenden befragt wurden und nicht nur Studienanfänger. Den Annahmen von Alfred Schütz folgend müsste man davon ausgehen, dass sich über die Erweiterung des Erfahrungshorizontes während des Studiums möglicherweise auch der Blick auf Motivationen und Ähnliches bei Studienbeginn verändert hat. Diese unterschiedliche Fortgeschrittenheit der Studierenden im Studium ist bei der Interpretation der empirischen Berechnungen zu beachten, auch wenn sie aus Gründen des Umfangs der Arbeit nicht direkt mit einfließen kann.

Mit der in der vorliegenden Arbeit durchgeführten empirischen Umsetzung wird die Handlung ‚Studienfachwahl‘ betrachtet. Jedoch hat sich in den bisherigen Ausführungen gezeigt, dass eine Entscheidung ein Prozess ist, der einer dauerhaften Überprüfung unterzogen wird und somit zum Zeitpunkt der eigentlichen Sfw noch nicht beendet worden ist. Die befragten Studierenden befinden sich im Modell zum Studienentscheidungsprozess nach Tutt (siehe Kapitel 4) in der Bestätigungsphase, also der Phase, in der die SAw und die Sfw beständig hinterfragt und auf die Probe gestellt werden. Somit ist die Entscheidung zwar gefallen, die dazugehörige Handlung aber noch nicht beendet. Dieser Umstand vergegenwärtigt und aktualisiert den Studierenden ihre Sfw immer wieder. Damit geht einher, dass sich eine Entscheidung und die zu Grunde liegende Konstellation von Weil- und Um-zu-Motiven dem Entscheider erst in der Retrospektive erschließt und sich folglich auch erst dann erfragen lässt. Zwar ist die Entscheidung in der rückblickenden Betrachtung immer unter dem Aspekt der Veränderung durch den hinzugewonnenen Erfahrungszusammenhang zu sehen, aber um sie in einer messbaren Struktur zu fassen, ist der Zeitpunkt der Befragung günstig. Denn gerade auf der Basis der Hinterfragung der Entscheidung werden auch die nicht gewählten Handlungsentwürfe überdacht und sind gewahr.

Da es sich nicht um ein Panel handelt, ist das Konzept einer punktuellen Befragung für die vorliegende Fragestellung ebenfalls kritisch zu sehen. Die in den vorherigen Ausführungen erläuterten theoretischen Aspekte von Entscheidung, wie die Erstellung von Entwürfen vor dem Hintergrund von Alternativen und die Differenzierung von Handlung und Entscheiden, lassen sich in einer solchen Konzeption nicht in ihrer Gänze erfassen. Die Sfw kann hier nur als Entscheidung mit einer noch nicht vollendeten Handlung betrachtet werden. Um den genauen Prozess des Entwerfens bis hin zur Entscheidung und

der abschließenden Handlung in seiner Gesamtheit und Komplexität messen zu können, wäre eine Vielzahl verschiedener Erhebungsverfahren und -instrumente von Nöten⁶⁰, wie sie aufgrund der Komplexität und den zu erwartenden Kosten bislang noch in keiner Studie eingesetzt wurden. Für die Verwendung des Studierendensurveys spricht im Rahmen dieser Problematik jedoch, dass intersubjektives Verstehen nach Schütz nicht auf die komplette Erfassung der je einzigartigen Motivkonstellation abzielt, sondern auf das Erkennen typischer Motive. Auf das Erfassen dieser typischen Muster richtet sich auch die vorliegende Arbeit.

Ein weiterer Aspekt ist, dass – in Anlehnung an Luhmann – der Entscheider, also der Studierende, konstruiert ist. Durch eine solche Befragung, wie sie im Studierendensurvey durchgeführt wird, wird nicht nur der Studierende konstruiert, sondern auch die Entscheidung ‚Sfw‘. In diesem Fall durch einzelne Fragen, die sich auf diese Thematik beziehen und über standardisierte Antworten den Befragten Vorgaben bieten. Dass durch diese Vorgehensweise Antworten vorgegeben werden, die eventuell nicht mit dem eigentlichen Entscheidungsverlauf übereinstimmen, ist nicht auszuschließen. Andererseits können auch Einflusststrukturen auf die Entscheidung benannt werden, die dem Studierenden ohne die Antwortvorgaben nicht bewusst gewesen wären. Dieses grundlegende Problem wird jedoch dadurch entschärft, dass sich die Vorgehensweise und die Indikatoren in den Fragebögen in der Hochschulforschung bislang bewährt haben. Bestätigt wird dies dadurch, dass auch qualitative Erhebungen mit offenen Befragungsstrukturen zu ähnlichen Ergebnissen kommen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Daten des Studierendensurveys - mit kleinen Abstrichen, derer man sich während der Auswertung bewusst sein muss - ein geeignetes Instrumentarium zur Analyse des vorgestellten Untersuchungsansatzes bilden.

7.2 Der Studierendensurvey - Konzeption und Inhalt

Auch inhaltlich erweist sich das Studierendensurvey als geeignet für die Bearbeitung der Fragestellung dieser Arbeit. Grundlegend sieht das Konzept des Surveys die Erfassung von sechs übergreifenden Bereichen vor:

1. **„Effizienz** des Studiums: z. B. Organisation der Lehre, Studienstrategien, Prüfungen (Prüfungsvorbereitung), Studiendauer und Verzögerungen, Studienabbruch;
2. **Qualifikation** und Studierenertrag: z. B. Praxisbezug, Forschungsbeteiligung, Erwerb von Fachwissen und allgemeinen Kompetenzen, Professionalisierung;
3. **Evaluation** und Studienqualität: Anforderungen im Fachstudium, Beurteilung der

⁶⁰ Oliver Dimbath (2003) hat sich mit der Entwicklung einer umfassenden Konzeption zur Erfassung der Berufswahl auseinandergesetzt.

Lehrsituation, Kontakte im Studium, Beratung und Betreuung durch die Lehrenden;
 4. **Sozialisation** und Orientierungen: z. B. Relevanz von Wissenschaft und Forschung, Werthaltungen und Ansprüche, persönliche Entwicklung, soziale Verantwortung;
 5. **Selektion** und soziale Chancen: z. B. Hochschulzugang, Chancen von Studentinnen, Folgen sozialer Herkunft im Studium, Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses;
 6. **Platzierung** der Absolventen: z. B. berufliche Aussichten, angestrebte Tätigkeitsfelder, Übergang auf den Arbeitsmarkt; Flexibilität und Identität; Berufsbefähigung“ (Bargel/Multrus/Ramm 2008: S. 63).

Der standardisierte Fragebogen, der im Kern über den Zeitverlauf relativ stabil geblieben ist, bildet diese grundlegende Konzeption wiederum in 16 Themenbereichen ab.⁶¹

Die Grundgesamtheit der Erhebung bilden die deutschen Universitäten und Fachhochschulen, die der ISCED-Kategorie 5 im tertiären Bildungssektor zuzuordnen sind, derzeit insgesamt 279 Hochschulen. Aus dieser Grundgesamtheit wurde eine zweistufige Auswahl nach folgenden Gesichtspunkten getroffen: Zum Einen wurde nach Art des Hochschultyps ausgewählt. Einbezogen wurden Universitäten, Technische Universitäten, Gesamthochschulen und Fachhochschulen, nicht jedoch Spezialhochschulen und private Hochschulen. Zum Anderen wurden die Hochschulen unter regionalen Aspekten ausgewählt, so dass eine möglichst bundesweite Streuung mit Hochschulen aus jedem Bundesland erreicht wurde. Die Hochschulen der neuen Bundesländer nach der Wiedervereinigung wurden erstmals in der 5. Welle im Jahr 1993 miteinbezogen (ebd.: S. 64).

Die zu befragenden Studierenden werden nach dem Zufallsverfahren von den beteiligten Hochschulen ausgewählt. Tabelle 1 führt zur Übersicht die absoluten Besetzungszahlen der zehn Wellen und die Rücklaufquoten auf.

61 Die Themenbereiche sind: 1. Hochschulzugang, Fachwahl, Motive und Erwartungen, 2. Studienstrategien, Studienverlauf und Qualifizierungen, 3. Studienintensität, Zeitaufwand und Studiendauer, 4. Studienanforderungen, Regelungen und Prüfungen, 5. Kontakte und Kommunikation, soziales Klima, Beratung, 6. Fachstudium, Situation der Lehre und Studienqualität, 7. Studentische Lebensform, soziale Situation, Erwerbstätigkeit, 8. Schwierigkeiten, Beeinträchtigungen und Belastungen, 9. Neue Medien und Internet in Studium und Lehre, 10. Hochschulpolitik: Partizipation und studentische Vertretung, 11. Internationalität und Europäischer Hochschulraum (Bachelor), 12. Berufswahl, Berufswerte und Tätigkeitsbereiche, 13. Berufsaussichten und Arbeitsmarktreaktionen, 14. Gesellschaftliche Vorstellungen und politische Beteiligung, 15. Wünsche und Forderungen zur Hochschulentwicklung, 16. Demographische und bildungsbiographische Daten (Bargel/Multrus/Ramm 2008: S. 63).

Fächergruppen	Früheres Bundesgebiet				Deutschland					
	1983	1985	1987	1990	1993	1995	1998	2001	2004	2007
Universitäten										
Kulturwissenschaften	1.454	1.583	1.466	1.493	1.404	1.288	1.303	1.439	2.006	1.737
Sozialwissenschaften	642	698	574	540	687	684	715	890	1.214	984
Jura	699	737	699	598	568	635	602	568	527	331
Wirtschaftswissenschaften	794	991	1.088	1.003	1.009	877	674	839	1.078	850
Medizin	777	857	933	790	744	644	535	687	792	630
Naturwissenschaften	1.284	1.498	1.506	1.450	1.396	1.257	988	1.111	1.639	1.398
Ingenieurwissenschaften	706	1.070	1.064	921	1.196	998	786	674	806	783
Fachhochschulen										
Sozialwissenschaften	145	265	201	200	267	254	252	327	293	243
Wirtschaftswissenschaften	188	332	421	293	324	338	287	418	456	369
Ingenieurwissenschaften	539	1.474	1.409	1.094	1.223	1.084	711	701	546	557
Insgesamt	7.817	10.038	9.852	8.812	9.240	8.461	7.271	8.130	9.975	8.350
Versand (absolut)	18.940	22.470	22.400	19.730	20.175	19.644	19.641	23.391	27.423	26.064
Rücklauf in %	41,3	44,7	44,0	44,7	45,8	43,1	37,0	34,8	36,4	32,0

Quelle: Simeaner et al. 2007: S. VII und IX

Tab. 1: Besetzungszahlen nach Fächergruppen und Rücklaufquoten für die zehn Erhebungen des Studierendensurveys von 1983 bis 2007

7.3 Strukturdaten der untersuchten Befragungswellen

In der vorliegenden Arbeit werden für die Analyse des Zeitverlaufs die Befragungswellen 2 (1985),⁶² 6 (1995) und 9 (2004) für den Dekadenvergleich sowie die Welle 10 (2007) zur Ermittlung aktueller Trends und Entwicklungen herangezogen. Dabei ist hervorzuheben, dass die Befragungswelle 1985 nur die alten Bundesländer erfasst, während ab 1995 auch die neuen Bundesländer integriert sind. Auf diesen Umstand wird im Folgenden nicht mehr explizit hingewiesen. Vor der anschließenden Operationalisierung der einzelnen Indikatoren und den spezifischen Analysen, sollen die Wellen mit den wichtigsten Daten der Zusammensetzung der Studierenden kurz vorgestellt werden.⁶³

⁶² Die 1. Welle konnte nicht gewählt werden, da der angestrebte Abschluss nicht abgefragt wurde, der in der vorliegenden Arbeit zur Einteilung der Fächergruppen einbezogen wird.

⁶³ Der "Datenalmanach Studierendensurvey 1983-2007" (Simeaner et al. 2007 und Simeaner et al. 2008) bietet einen Einblick in den Datenfundus nach Hochschulart, Geschlecht und Fächergruppen mit einem Überblick zur allen Zeitreihen. Er und viele weitere nützliche Informationen zum Studierendensurvey können im Internet auf der Homepage der AG Hochschulforschung eingesehen werden:

<http://cms.uni-konstanz.de/ag-hochschulforschung/studierendensurvey/>

Die Zunahme der Studierendenzahlen in den 70er Jahren im Zuge der Bildungsexpansion hat auch in der darauf folgenden Entwicklung eine Veränderung der Sozialstruktur der Studierendenschaft nach sich gezogen. Insbesondere bei der Beteiligung der Frauen im tertiären Bildungssektor sind die Hochschulen einem starken Wandel unterlegen (Hradil 2001: S. 162; Statistisches Bundesamt 2009: S. 15), der sich vergleichbar im Studierendensurvey niederschlägt, wie Tabelle 2 belegt.⁶⁴

Dieser gestiegene Frauenanteil bei den Studierenden wird im Rahmen der Sfw noch näher zu analysieren sein.

	1985	1995	2004	2007
Studentinnen	3.359	3.356	5.603	4.678
Studenten	6.577	5.072	4.340	3.650
weiblich in %	34	40	56	56

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007, AG Hochschulforschung, Fr. 105-113-91-91

Tab. 2: Besetzungszahlen nach Geschlecht

her zu analysieren sein.

Bei den weiteren Strukturdaten sind die Befragungswellen im Vergleich recht stabil. Auffällig ist jedoch die 6. Welle in der Altersstruktur mit leicht überdurchschnittlich alten Studierenden. Diese Entwicklung setzt sich aber

nicht fort, sondern relativiert sich in den Jahren 2004 und 2007 wieder.⁶⁵ Damit gehen auch geringere Besetzungszahlen in den niedrigeren Hochschulsesemestern für diese Welle einher. Bei der Hochschulart deutet sich eine steigende Bedeutung der Universität an. Im Jahr 2007 liegt der Anteil der Studierenden an Universitäten bei 82,6%. Diesem leichten Anstieg (1985: 76,6%) entspricht, dass sich bei der Art der Hochschulreife kontinuierliche Verluste für die Fachhochschulreife und die fachgebundene Hochschulreife zu Gunsten der allgemeinen Hochschulreife abzeichnen, die bei den Wellen 2004 und 2007 von gut 90% der Studierenden als Zugangsberechtigung angegeben wird.

Zweitstudiengänge verlieren im Zeitverlauf an Bedeutung. Das könnte in der Annahme begründet liegen, dass der Arbeitsmarkt eher junge Absolventen bevorzugt.

Die Abiturnoten der Studierenden sind im Laufe der Jahre besser geworden und haben sich von einem Durchschnitt von 2,5 im Jahr 1985 auf 2,3 in den Folgejahren eingependelt. Dabei erreichen immer mehr Studienberechtigte einen sehr guten Abiturnotenschnitt. Die angestrebten Abschlussarten variieren in ihrer Häufigkeit stark zwischen den Wellen, was in der Einführung der Bachelor- und Master-Studiengänge im Zuge des Bologna-Prozesses begründet liegt. Durch die Umstellung der Studiengänge befinden sich die klassischen Abschlüsse Diplom, Magister und Staatsexamen (ohne Lehramt) auf dem Rückzug. Die Geschwindigkeit dieses Prozesses zeigt sich im Studierendensurvey im

⁶⁴ Die Nummern der Fragen im Fragebogen der jeweiligen Welle werden als chronologische Zahlenfolge angegeben: Fr. X(1985)-X(1995)-X(2004)-X(2007).

⁶⁵ Alle hier angegebenen Zahlen und Daten beziehen sich auf das Studierendensurvey und sind im Anhang tabellarisch hinterlegt, sofern sie nicht mit einem Quellhinweis versehen sind.

Übergang von der 9. Welle (2004) zur 10. Welle (2007): Strebten 2004 erst 3,8% einen Bachelor-Abschluss und 1,3% einen Master an, sind es im Jahr 2007 bereits 12,5% Bachelor- und 3% Master-Studierende. Zieht man aktuellere Daten heran, wird der Übergang noch deutlicher. Im Wintersemester 2007/2008 waren bereits gut 31,9% der Studierenden in BA/MA-Studiengängen eingeschrieben (HRK 2008: S. 21). Diese Zahl wird weiter rapide ansteigen, denn im Wintersemester 2008/2009 waren 75,1% aller Studiengänge (9.234 von insgesamt 12.298 Studiengängen) an deutschen Hochschulen auf BA/MA umgestellt (ebd.: S. 7). Lehramtsstudiengänge weisen einen leichten aber kontinuierlichen Anstieg auf.

Betrachtet man die soziale Herkunft und das Elternhaus der Studierenden, fällt auf, dass der Bildungsstand der Eltern deutlich zugenommen hat. Immer mehr Studierende kommen aus einem Elternhaus mit mindestens einem Elternteil mit akademischem Bildungsabschluss. Zusammen mit der Analyse der höchsten Berufsstellung der Eltern (siehe Abbildung 4) zeigt sich, dass Kinder aus bildungsfernen Schichten an deutschen Hochschulen immer noch und immer deutlicher unterrepräsentiert sind. Eine detaillierte Untersuchung dieses Umstandes deutet darauf hin, dass die hier aufgeführten Anstiege in den oberen Segmenten überwiegend auf höhere Positionierungen der Mütter - sowohl beim Bildungsstand als auch der Berufsstellung - zurückzuführen sind (Simeaner et al. 2007: S. 9ff.).

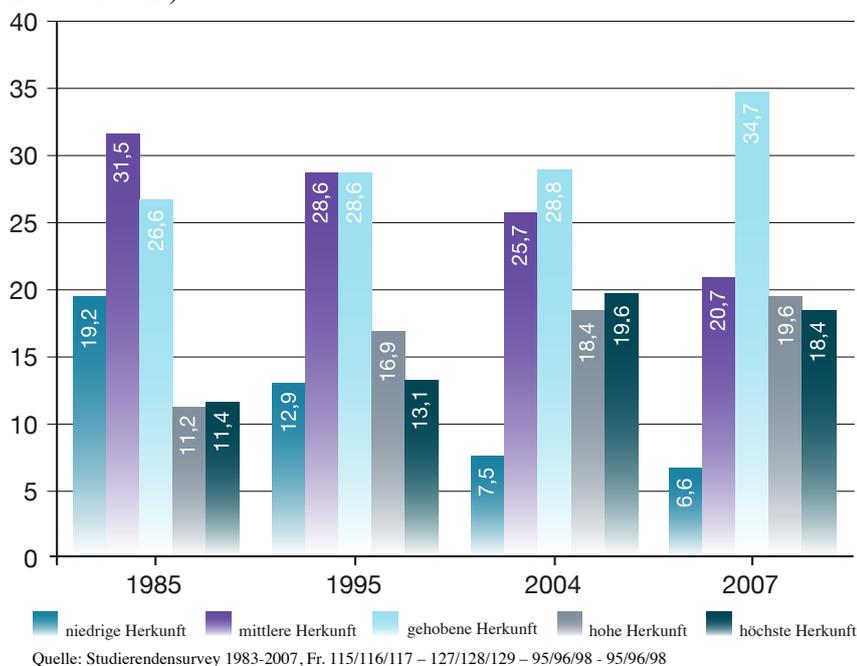


Abb. 4: Besetzungszahlen nach sozialer Herkunft der Eltern (nach Britt Hoffmann⁶⁶) in%

Im Studierendensurvey wird weder die Staatsbürgerschaft noch ein möglicher Migrationshintergrund erfragt, so dass eine Analyse migrationsspezifischer Aspekte nicht möglich ist.

⁶⁶ Die soziale Herkunft nach Britt Hoffmann kategorisiert über einen Index aus dem höchsten Bildungsabschluss und dem Berufsstand der Eltern.

8. Methodisches Vorgehen

Die in der Theorie erarbeiteten Hypothesen sollen im Folgenden einer empirischen Überprüfung anhand der vorgestellten Daten des Studierendensurveys unterzogen werden. In diesem Abschnitt wird das methodische Vorgehen beschrieben.

In der bislang nur kurz erwähnten Publikation von *Werner Georg (2005)* „Studienfachwahl: Soziale Reproduktion oder fachkulturelle Entscheidung“ wurde ebenfalls mit Daten des Studierendensurveys in einer Mehrebenenanalyse untersucht, ob an den Universitäten eine Hierarchie der Fächer existiert und ob sich diese im Zeitverlauf (Georg betrachtet ebenfalls die Wellen 1985, 1995 und 2004) verändert hat. Zudem modelliert er den Einfluss von Motivationsstrukturen im Vergleich zur sozialen Herkunft für die Sfw. Georg unterscheidet dabei zwischen extrinsischen und intrinsischen Gründen für die Sfw, macht verschiedene Lebensbereiche (,Privates‘, ,Beruf und Studium‘ sowie ,Politik und Kultur‘) aus und führt als weitere Kategorie mehrere Berufsmotive (,intrinsische‘, ,altruistische‘, ,Freizeit und Bequemlichkeit‘ sowie ,Wissenschaft‘) auf. Weiterer Einflussfaktor ist die soziale Herkunft, die er über den Bildungsgrad der Eltern und die Abiturnote ausmacht (Georg 2005: S. 61ff.). Diese Studie und die Vorgehensweise soll als Grundlage für die weiteren Ausführungen dienen und erweitert werden.

Nach einer geänderten Zuordnung der einzelnen Studienfächer zu neuen Studienfachgruppen sollen die vier Einflussfaktoren operationalisiert werden. Damit soll die Grundlage für die anschließende multivariate Analyse (logistische Regression) geschaffen werden. Alle Berechnungen in dieser Arbeit werden mit dem Programm SPSS 17.0 durchgeführt.

8.1 Neugruppierung der Studienfächer

Eine wichtige Unterscheidung zu Georg ist die Einteilung der Fächergruppen. Die im Studierendensurvey und auch bei Georg verwendete Zuordnung der einzelnen Fächer zu Fächergruppen soll unter Berücksichtigung der Erkenntnisse von *Frank Multrus (2004 und 2005)* detaillierter vorgenommen und an einigen Stellen abgeändert werden. Dabei richtet sich die Einteilung weitestgehend nach fachkulturellen Merkmalen, wie sie Multrus anhand von Clusteranalysen untersucht hat (Multrus 2004: S. 338ff.; Multrus 2005: S. 9). Während bei Georg sieben Fächergruppen⁶⁷ unterschieden werden, wird in der vorliegenden Arbeit eine Aufteilung in 15 Fächergruppen durchgeführt. Hervorzuheben sind dabei die zusätzlichen Differenzierungen nach Hochschulart (Uni vs. FH) und Lehramts-

⁶⁷ Er verwendet die Fächergruppen Kulturwissenschaften (inkl. Sport, Kunst und Musik), Sozialwissenschaften (inkl. Psychologie und Pädagogik), Jura, Wirtschaftswissenschaften, Medizin, Naturwissenschaften (inkl. Informatik, Geographie, Pharmazie) und Ingenieurwissenschaften.

studiengängen, die unter anderem bei Multrus als wichtige Unterscheidungen ausgemacht wurden. Die folgenden Fächer wurden zu Fächergruppen zusammengefasst⁶⁸:

1. Sprach- und Kulturwissenschaften

Evangelische Theologie (w)⁶⁹, Katholische Theologie (w), Philosophie, Geschichte (w), Archäologie, allg. vergleichende Sprach-/Kulturwissenschaft, Germanistik (w), Anglistik (w), Romanistik (w), Slawistik et al., Ethnologie, außereuropäische Sprach-/Kulturwissenschaften

2. Psychologie

3. Erziehungswissenschaften (Uni)

Pädagogik (w), Sonderpädagogik (w), Sozialarbeit (Uni)

4. Erziehungswissenschaften (FH)⁷⁰

Sozialarbeit (FH)

5. Jura

6. Sozialwissenschaften und Sport

Politikwissenschaft, Soziologie, Publizistik, Geographie (w), Sport (w)

7. Wirtschaftswissenschaften (Uni)

Wirtschaftswissenschaften (Uni), Volkswirtschaftslehre, Betriebswirtschaftslehre (Uni), Wirtschaftspädagogik, Wirtschaftsingenieurwesen (Uni)

8. Wirtschaftswissenschaften (FH)

Wirtschaftswissenschaften (FH), Betriebswirtschaftslehre (FH), Wirtschaftsingenieurwesen (FH)

9. Naturwissenschaften

Mathematik (w), Physik (ohne LA-Pendant), Chemie (w), Geologie, Biologie (w)

10. Medizin

Humanmedizin, Zahnmedizin, Veterinärmedizin, Pharmazie

11. Ingenieurwissenschaften (Uni)

Maschinenbau (Uni), Elektrotechnik (Uni), Verkehrswesen (Uni), Bauingenieurwesen (Uni), Informatik (Uni), Architektur (Uni)

12. Ingenieurwissenschaften (FH)

Maschinenbau (FH), Elektrotechnik (FH), Verkehrswesen (FH), Bauingenieurwesen (FH), Informatik (FH), Architektur (FH)

13. Umweltwissenschaften

Agrarwissenschaften (Uni), Forstwissenschaft, Landespflege/Naturschutz (Uni), Raumplanung/ Umweltschutz (Uni), Vermessungswesen (Uni), Agrarwissenschaften (FH), Landespflege/ Naturschutz (FH), Vermessungswesen (FH)

14. Kunst und Musik (w)

Kunst (w), Grafik und Design (FH und Uni), Film-/Theaterwissenschaften, Musik (w)

68 Eine Aufschlüsselung der Fächerzuordnung und ihrer Fallzahlen findet sich im Anhang. Für die Analyse wurden nur Fächer einbezogen, deren Fallzahlen über die vier Wellen hinweg höchstens einmal unter 10 liegen. Auf dieser Basis wurden ausgeschlossen: Latein (w), Ernährungs-, Haushaltswissenschaften (Uni und FH), Gesundheitswissenschaften, Physik (LA), Soziologie (LA und FH), Politikwissenschaft (LA und FH), Kunstwissenschaft (FH), Grafik und Design (LA) und weitere Fächer, bei denen von einer Fehlangebe auszugehen ist. Ebenfalls nicht einbezogen wurden die Fachkategorien „sonstige Fächer der Fächergruppe XY“, da sie im Sinne einer anderen Strukturierung erhoben wurden.

69 Wird ein Fach als wissenschaftliches Fach und als Lehramtsstudiengang angeboten, wird das wissenschaftliche Fach mit einem (w) markiert.

70 Auch wenn ‚Sozialarbeit‘ an den Fachhochschulen nicht unter der Bezeichnung ‚Erziehungswissenschaften‘ geführt wird, soll das Fach hier aus Gründen der Übersichtlichkeit so genannt werden.

15. Lehramt

Evangelische Theologie (LA), Katholische Theologie (LA), Geschichte (LA), Germanistik (LA), Anglistik (LA), Romanistik (LA), Latein (LA ohne wiss. Pendant), Sport (LA), Mathematik (LA), Chemie (LA), Geographie (LA), Biologie (LA), Erziehungswissenschaft (LA), Sonderpädagogik (LA), Kunst (LA), Musik (LA).

Neben den Fächergruppen, die eigenständig aufgeführt werden, sind die bedeutsamsten Veränderungen, dass Geographie aus der Gruppe der Naturwissenschaften herausgenommen wurde, weil das Fach in den Clusteranalysen bei Multrus als fachkulturell eher den Sozialwissenschaften zugehörig berechnet wurde. Selbiges gilt für die Publizistik und Medien-Fächer, die hier ebenfalls den Sozialwissenschaften zugeordnet werden. Aufgrund zu geringer Fallzahlen (insbesondere im Jahr 1985) kann die Fachgruppe Sportwissenschaft und Sporterziehung (ohne Lehramt) nicht einzeln aufgeführt werden, sondern wird auf Basis ihrer fachkulturellen Nähe bei den Sozialwissenschaften einsortiert. Aus den Naturwissenschaften herausgelöst wurde die Pharmazie, die bei Multrus sehr eindeutig der Gruppe der Medizin zugerechnet wurde. Da es sich um ein Fach handelt, das sowohl an der FH als auch an der Universität angeboten und dieser Umstand bei den Ingenieurwissenschaften bedacht wird, wird das Fach Informatik ebenfalls aus den Naturwissenschaften heraus den Ingenieurwissenschaften zugerechnet. Weiterer Grund hierfür ist die fachkulturelle Nähe. Diese Nähe führt auch zur Umstrukturierung der Raumplanungs- und Umweltschutzfächer, hier Umweltwissenschaften⁷¹ genannt. Bei dieser Gruppe kann die Unterscheidung zwischen FH und Uni aufgrund zu geringer Fallzahlen nicht vorgenommen werden. Eine neue Differenzierung ist die Strukturierung der Fächer nach dem angestrebten Abschluss Staatsexamen für Lehramt. Hier zeigte sich bei Multrus eine große fachübergreifende Nähe, die bei einer Analyse der Sfw mit einbezogen werden sollte (Multrus 2005: S. 11ff.).

Diese Neugruppierung der Fächer soll detailliertere Aussagen zu den Einflussfaktoren der Sfw ermöglichen, da bei einer zu großen Sortierung fachkulturelle Spezifika der einzelnen Fächer möglicherweise übergangen werden. In der folgenden Tabelle 3 sind die Besetzungszahlen der neu eingeteilten Studienfachgruppen für die untersuchten Wellen aufgeführt.

⁷¹ ‚Umweltwissenschaften‘ wurde als Überbegriff für diese Gruppe gewählt, da die Fächer inhaltlich mit der Gestaltung, bzw. dem Schutz von Landschaft und Umwelt zu tun haben.

	1985	1995	2004	2007	Gesamt
Sprach- und Kulturwissenschaften	779 8,5%	601 7,7%	858 9,6%	786 10,4%	3024 9,0%
Psychologie	172 1,9%	144 1,8%	199 2,2%	176 2,3%	691 2,1%
Erziehungswissenschaften (Uni)	137 1,5%	146 1,9%	342 3,8%	252 3,3%	877 2,6%
Erziehungswissenschaften (FH)	259 2,8%	238 3,0%	245 2,7%	194 2,6%	936 2,8%
Jura	735 8,0%	628 8,0%	526 5,9%	330 4,4%	2219 6,6%
Sozialwissenschaften und Sport (w)	368 4,0%	348 4,4%	664 7,4%	564 7,4%	1944 5,8%
Wirtschaftswissenschaften (Uni)	970 10,5%	865 11,0%	955 10,7%	780 10,3%	3570 10,6%
Wirtschaftswissenschaften (FH)	331 3,6%	335 4,3%	386 4,3%	318 4,2%	1370 4,1%
Naturwissenschaften	960 10,4%	702 9,0%	882 9,9%	828 10,9%	3372 10,1%
Medizin	922 10,0%	689 8,8%	864 9,7%	666 8,8%	3141 9,4%
Ingenieurwissenschaften (Uni)	1149 12,5%	1065 13,6%	889 10,0%	822 10,9%	3925 11,7%
Ingenieurwissenschaften (FH)	1192 13,0%	965 12,3%	552 6,2%	543 7,2%	3252 9,7%
Umweltwissenschaften	244 2,4%	212 2,5%	275 2,8%	211 2,5%	942 2,6%
Kunst und Musik	221 2,4%	167 2,1%	227 2,5%	214 2,8%	829 2,5%
Lehramt	756 8,2%	736 9,4%	1069 12,0%	880 11,6%	3441 10,3%
Gesamt	9195 100,0%	7841 100,0%	8933 100,0%	7564 100,0%	33533 100,0%

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007, Fr. 2-2-2-3

Tab. 3: Besetzungszahlen der Studienfachgruppen (absolut und in %) nach Wellen

8.2 Operationalisierung der Einflussfaktoren

Zur empirischen Überprüfung der theoretisch generierten Einflussstrukturen ‚Sozialstrukturelle Merkmale‘, ‚Lebensorientierungen‘, ‚Motivationen und Interessen‘ sowie ‚Einschätzung der Arbeitsmarktchancen‘ müssen vorab passende Indikatoren gefunden werden. Dabei stecken die gegebenen Möglichkeiten der im Studierendensurvey verwendeten Variablen den Rahmen ab. Ein Kriterium für die Auswahl von Variablen ist dabei unter anderem, ob sie für jede der hier verwendeten Wellen erhoben wurden.

8.2.1 Sozialstrukturelle Merkmale

Um die Kritik von Hurrelmann (siehe Kapitel 4.3.1) an der unzureichenden Indizierung

persönliche Merkmale	Geschlecht
	Alter
schulische Voraussetzungen	Leistungskurse
	Abiturnote
Elternhaus	Bildungsgrad der Eltern
	Berufliche Stellung der Eltern

Tab. 4: Indikatoren der sozialstrukturellen Merkmale

sozialstruktureller Merkmale in der bestehenden Forschung zumindest ansatzweise aufzunehmen, sollen hier für diesen Zweck weitere Merkmale herangezogen werden, denen ein Einfluss auf die Sfw zugesprochen wird. Während zumeist lediglich der Bildungs- und/oder Berufsstand der Eltern für die Ermittlung sozialstruktureller Merkmale auf-

geführt werden, wird hier über die Zuweisung verschiedener Merkmale eine Unterteilung in persönliche, schulische und parentale Aspekte vorgenommen (siehe Tabelle 4). Im Vorfeld wurden jeweils bivariate Analysen durchgeführt, bei denen alle verwendeten Merkmale einen signifikanten Zusammenhang unterschiedlicher Stärke mit den Studienfachgruppen aufwiesen.

- **Geschlecht:** In den Ausführungen zum Forschungsstand wurde deutlich, dass die Fachwahl geschlechtsspezifische Unterschiede aufweist. Insbesondere vor dem Hintergrund der stark ansteigenden Anteile an weiblichen Studierenden soll dieser Befund aufgegriffen werden.
- **Alter:** In den wenigsten Studien zur Sfw wird das Alter als bestimmender Faktor mit einbezogen. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass das Alter zum Zeitpunkt der Wahl des Studienganges durchaus eine Rolle spielt. Insbesondere in der Unterscheidung zwischen Universität und Fachhochschule bezüglich unterschiedlicher Studiendauern sowie aufgrund der fachspezifischen Ausrichtung etwaiger zuvor absolvierter Ausbildungen⁷² erscheint eine Berücksichtigung sinnvoll (Fragenr. 109-119-90-90).
- **Leistungskurse:** Die Bedeutung von Leistungskursen für die Sfw ist in den vorangegangenen Ausführungen deutlich geworden und soll einbezogen werden. Leider wurden die Leistungskurse im Studierenden-survey nur sporadisch (1995 nicht) erfasst, so dass diesbezüglich eine gesonderte Modellierung für die Wellen 1985 und 2007 vorgenommen wird. Operationalisiert werden die Leistungskurse über die Kategorisierung in sprachwissenschaftliche, naturwissenschaftliche und sozialwissenschaftli-

⁷² Der inhaltliche Zusammenhang zwischen einer absolvierten Ausbildung und dem gewählten Studienfach wurde in einigen Wellen des Studierenden-surveys abgefragt (letztmalig in der 7. Welle 1997) und bestätigt diese Annahme. Im Anhang findet sich eine tabellarische Auswertung für die Wellen 1985 und 1995.

che Fächer, sowie Sport oder Religion und ihren jeweiligen Kombinationsmöglichkeiten bei zwei Leistungskursen (Fragenr. 9-x-6-7). Es ist zu vermuten, dass bestimmte Leistungskurse deutlich von geschlechtsspezifischen Mustern beeinflusst sind. Da dies jedoch nicht für alle Kombinationen zutrifft, die grundlegende Korrelation der beiden Variablen akzeptabel ist und die zusätzlichen Modelle ohne die Variable Leistungskurse einen solchen Einfluss aufdecken werden, soll auf die Aufnahme einer zusätzlichen Variable für diesen Interaktionsterm in die zu rechnenden Modelle verzichtet werden.

- **Abiturnote:** Auch für die Abiturnoten konnten fächertypische Muster ausgemacht werden, die auf einen Einfluss auf die Sfw hindeuten (Fragenr. 10-7-7-8).

- **Bildungsgrad und berufliche Stellung der Eltern:** In Anlehnung an die bisherige Forschung unverzichtbare Variablen. Aufgrund der hohen Korrelation zwischen den Variablen werden sie zusammengefasst als ‚soziale Herkunft nach Britt Hoffmann‘ in fünf Stufen (niedrige, mittlere, gehobene, hohe und höchste Herkunft) dargestellt (Kombination der Fragenr. 115-127-95-95 und 117-129-98-98).

Eine komplexere Operationalisierung dieser Merkmalsgruppe ist in Anbetracht der bereits hohen Komplexität des geplanten Modells mit einer Vielzahl von unabhängigen Variablen zur Erklärung der Sfw nur bedingt sinnvoll, so dass hier - auch aufgrund des Mangels an passenden Indikatoren im Studierendensurvey - darauf verzichtet wird.

8.2.2 Lebensorientierungen

Um das theoretische Konstrukt der Lebensorientierungen zu erfassen, soll die bei Georg angewandte Konzeption der Lebensbereiche übernommen werden. Dabei werden Aussagen zur Wichtigkeit verschiedener Lebensbereiche über das Verfahren der Faktorenanalyse⁷³ zu den drei Lebensorientierungen ‚Privates‘, ‚Studium und Beruf‘ sowie ‚Politik und

	Wichtigkeit der Bereiche	Kultur‘
Lebensorientierung Privates	Freizeit und Hobbys Eltern und Geschwister Partner und eigene Familie Geselligkeit und Freundeskreis	strukturiert (Georg 2005: S. 69, Fragenr. 96-101-76-83, siehe Tabelle 5). Die bislang als Gegenüber der Lebensorientierungen verwendeten Fachkulturen sollen ihre Berücksichtigung durch die Neueinteilung der Fächergruppen finden. Es wird also davon ausgegangen, dass die hier ausgemachten Lebensorientie-
Lebensorientierung Studium und Beruf	Hochschule und Studium Wissenschaft und Forschung Beruf und Arbeit	
Lebensorientierung Politik und Kultur	Politik und öffentliches Leben Kunst und Kulturelles	

Quelle: Georg 2005: S. 69f.

Tab. 5: Dimensionen der Lebensorientierungen

⁷³ Zum Prinzip der Faktorenanalyse folgt im anschließenden Kapitel 8.2.3.1 eine nähere Erläuterung.

rungen die Sfw unter Berücksichtigung der jeweiligen Fachkulturen beeinflussen.

Mit der aufgezeigten Vorgehensweise und den einbezogenen Parametern zur Bildung der Faktoren werden die Lebensorientierungen leicht verkürzt dargestellt, was jedoch in den verfügbaren Möglichkeiten und abgefragten Bereichen des genutzten Datenmaterials begründet liegt. Für eine detailliertere Analyse und Ausarbeitung des hier vorgestellten Ansatzes könnten weitere Variablen der Fachkultur- und Lebensorientierungsforschung wie beispielsweise Lebensstile, Geschmack und tiefergehende Wertorientierungen innerhalb einer komplexeren Operationalisierung von einigem Interesse sein. Für das in der vorliegenden Arbeit gesetzte Ziel der Exploration von Einflußstrukturen der Sfw ist das beschriebene Vorgehen jedoch ausreichend.

8.2.3 Motivation und Interesse

Für die Ermittlung der Dimensionen von Motivationen und Interessen wird ebenfalls eine Faktorenanalyse durchgeführt. Da dieses Verfahren auch für die Analyse der weiteren Einflußstrukturen mit übereinstimmenden Extraktions- und Rotationsmethoden angewandt wird, soll es einleitend erläutert werden.

8.2.3.1 Grundprinzip der Faktorenanalyse

In der empirischen Forschung wird häufig versucht, hypothetische Konstrukte durch einen homogenen Satz von Variablen zu erfassen. Aus dieser Zielsetzung leitet sich die Fragestellung ab, ob sich möglicherweise sehr zahlreiche Merkmale auf wenige ‚zentrale Faktoren‘ zurückführen lassen. Die Faktorenanalyse ist ein Verfahren, „das die Variablen gemäß ihrer korrelativen Beziehungen in wenige, voneinander unabhängige Variablen-Gruppen ordnet“ (Bortz 1999: S. 496), d.h. es werden Variablen, von denen nicht bekannt ist, ob und in welcher Weise sie etwas miteinander gemeinsam haben, in Gruppen aufgeteilt. Hinter diesen Variablengruppierungen wird dann eine komplexe und übergeordnete, nicht direkt beobachtbare (latente) Größe vermutet, die ein spezifisches Konstrukt repräsentiert, die sogenannten ‚Faktoren‘ oder ‚Komponenten‘. Ziel ist es also, aus einer komplexen Struktur der Beobachtungsvariablen einfachere Strukturen zu identifizieren und zu definieren. Somit ist die Faktorenanalyse ein daten- bzw. dimensionsreduzierendes Verfahren (Backhaus et al. 2000: S. 253; Janssen/Laatz 2007: S. 531; Bortz 1999: S. 496). Die für die weitere Untersuchung vorbereitende Dimensionsreduzierung ist das bestimmende Ziel der hier durchgeführten Hauptkomponentenanalyse (auch PCA für ‚principle

component analysis‘ genannt) als eine Form der Faktorenanalyse⁷⁴ und begründet die Auswahl dieses Verfahrens. Weiteres Ziel einer Faktorenanalyse kann die Entwicklung und Überprüfung eines Messinstrumentes sein, wobei sie dazu dient „ein mehrteiliges Messinstrument (z.B. Test) auf Eindimensionalität zu prüfen oder von in dieser Hinsicht unbefriedigenden Teilinstrumenten zu bereinigen“ (Janssen/Laatz 2007: S. 531).

Das Vorgehen bei der Faktorenanalyse wird von der Ausgangssituation bestimmt. Dabei gibt es zwei Möglichkeiten, nämlich ein exploratives Vorgehen ohne vorangestellte Hypothese oder ein konfirmatorisches Vorgehen als Überprüfung einer vorangestellten Hypothese. Der folgenden Untersuchung liegt ein konfirmatorisches Vorgehen zu Grunde, da im Vorfeld bereits eine theoretische Konstruktion vorgenommen wurde, die anhand der Faktorenanalyse überprüft und damit bestätigt, verworfen oder möglicherweise modifiziert werden soll.

Für die vorliegende Analyse wurden als Indikatoren für Motivationen und Interessen unter Rückgriff auf den bisherigen Forschungsstand und Berücksichtigung der gegebenen Möglichkeiten des Studierendensurveys die Antwortkategorien der Fragebatterien „Wie wichtig waren Ihnen folgende Gründe bei der Entscheidung für ihr jetziges Studium“ (Fragenr. 17-14-13-13), „Worin sehen Sie für sich den Nutzen eines Hochschulstudiums“ (Fragenr. 18-17-16-16) und „Was ist Ihnen persönlich an einem Beruf besonders wichtig?“ (Fragenr. 90-93-72-75) generiert. Zu ähnliche Aussagen wurden herausgenommen. Es handelt sich hierbei um Variablen mit bipolaren siebenstufigen Ratingskalen.⁷⁵ Multivariate Analyseverfahren setzen grundsätzlich ein metrisches Skalenniveau voraus, es ist jedoch üblich, Ratingskalen ab einem gewissen Differenzierungsniveau als intervallskaliert zu behandeln (Backhaus et al. 2000: S. XIX; Bortz 1999: S: 508).

Diese Indikatoren, aufgeführt in Tabelle 6, bilden gemeinsam die Grundlage für die Analyse von Dimensionen der Motivationen für die Sfw. Dabei weicht das Konzept von Georg ab, der innerhalb dieser Strukturierung zwischen ‚Gründen der Studienfachwahl‘ und ‚Berufsmotiven‘ unterschieden hat und für jeden Aspekt eine eigene Faktorenanalyse durchgeführt hat (Georg 2005: S. 69f.). Es wird hier hingegen davon ausgegangen, dass diese Kategorien zusammenzufassen sind und die vermuteten Dimensionen ‚intrinsische

74 Die Hauptkomponentenanalyse ist keine Faktorenanalyse im eigentlich Sinn, weil man nur Varianzen modelliert, keine Kovarianzen (Janker 2008: S. 193). Da jedoch beide Verfahren das Ziel der Datenreduktion verfolgen und die Hauptkomponentenanalyse auch in der Literatur überwiegend als Faktorenanalyse bezeichnet wird, wird in der vorliegenden Arbeit keine Unterscheidung vorgenommen. Darum werden auch die Begriffe ‚Faktor‘, ‚Komponente‘ und ‚Dimension‘ synonym verwendet. Siehe dazu und für weitere Formen der Faktorenanalyse auch Überla 1968.

75 Gründe: 0=unwichtig 6=sehr wichtig und Nutzen: 0=nicht nützlich 6=sehr nützlich (7=kann ich nicht beurteilen wurde als fehlend definiert), Wichtigkeit im Beruf: 0=ganz unwichtig 6=sehr wichtig.

Gründe für das Studienfach	Spezielles Fachinteresse
	Eigene Begabung
	Einkommenschancen
	Fester Berufswunsch
	Arbeitsplatzchancen
Nutzen eines Studiums	Chance auf Führungsposition
	Später interessante Arbeit haben
	Gutes Einkommen sichern
	hohe soziale Position erreichen
	mehr über das Fachgebiet erfahren
	gute wissenschaftliche Ausbildung
	anderen Leuten helfen können
eigene Ideen entwickeln	
Wichtig im Beruf	Verbesserung der Gesellschaft
	Mit Menschen arbeiten
	gute Aufstiegsmöglichkeiten
	Nützlichkeit für Allgemeinheit

Motivation‘, ‚extrinsische Motivation‘ und ‚soziale Motivation‘ zu Grunde liegen.

Die Prozedur der Faktorenanalyse lässt sich grob in vier Schritte einteilen, die im Folgenden für die vorliegende Fragestellung der Motivationen und Interessen durchgeführt und beschrieben werden.

Tab. 6: Indikatoren von Motivation und Interesse

8.2.3.2 Schrittweise Durchführung der Faktorenanalyse

Zu Beginn einer Faktorenanalyse werden nach dieser Vorgehensweise die verwendeten Untersuchungsmerkmale ausgewählt, wie es hier bereits geschehen ist (siehe Tabelle 6). Dabei ist darauf zu achten, dass die erhobenen Merkmale auch für den Untersuchungsgegenstand relevant sind. Auch sollten die Befragten einer homogenen Stichprobe entstammen. Diese beiden Aspekte werden durch verschiedene Prüfkriterien bestimmt. Zuvor wird jedoch eine **(1) Korrelationsanalyse** zur Aufdeckung der Variablenzusammenhänge durchgeführt, die in Korrelationsmatrizen (auch Korrelationsmatrix genannt) dargestellt werden. „Bereits anhand der Korrelationen läßt sich erkennen, ob Zusammenhänge zwischen Paaren von Variablen bestehen, so daß Variablen als voneinander unabhängig und damit als ‚bündelungsfähig‘ angesehen werden können“ (Backhaus et al. 2000: S 262). Die Güte der hier durchgeführten Hauptkomponentenanalyse wurde durch mehrere Kriterien überprüft. Das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium (KMO-Kriterium), das die Angemessenheit der Daten prüft, indem es die Beziehungen zwischen allen Variablen heranzieht, erreicht für die gesamte Korrelationsmatrix einen „ziemlich guten Wert“ (ebd.: S. 269) von 0,782. Auch der Bartlett-Test auf Sphärizität, der prüft, ob die Korrelationskoeffizienten insgesamt signifikant von Null abweichen, bescheinigt aufgrund der signifikanten Abweichung von der Einheitsmatrix, dass die Voraussetzungen für eine Faktorenanalyse gegeben sind.

Als erstes Gütekriterium für die Variablen selbst zeigt die Korrelationsanalyse angemessene Zusammenhänge zwischen den eingesetzten Variablen auf. Die zugehörige Korre-

lationsmatrix ist im Anhang zu finden. Die angewendeten Prüfkriterien bestätigen dieses Ergebnis. So zeigt die ebenfalls im Anhang zu findende Anti-Image-Korrelations-Matrix, dass die MSA-Werte (measure of sampling adequacy; auf einzelne Variablen angewandtes KMO-Kriterium) aller einbezogenen Variablen angemessen sind.

Nachdem die Güte der Faktorenanalyse bestätigt worden ist und genügend Korrelationen vorliegen, kann im nächsten Schritt die eigentliche **(2) Faktorenextraktion** vorgenommen werden. Unter Anwendung des Kaiser-Kriteriums, das die Zahl der zu extrahierenden Komponenten an der Zahl der Faktoren mit Eigenwerten größer eins bestimmt, konnten in der durchgeführten Hauptkomponentenanalyse aus den 17 eingesetzten Variablen vier Faktoren (Eigenwerte 3,496; 2,679; 1,564; 1,015) extrahiert werden.⁷⁶ Der Eigenwert eines Faktors gibt an, „wieviel von der Gesamtvarianz aller Variablen durch diesen Faktor erfaßt wird“ (Bortz 1999: S. 504). Kumuliert erklären die vier Faktoren 58,4% der Gesamtvarianz der Variablen.

Da die Anfangslösung der Faktorenextraktion selten zu inhaltlich sinnvoll interpretierbaren Ergebnissen führt, wird eine **(3) Rotation** durchgeführt, mittels der ein neues Koordinatensystem konstruiert wird, in dem die Verbindungen zu den Beobachtungsvariablen eindeutiger und damit besser interpretierbar werden. Die Rotation wird durch die Drehung der Koordinatenachsen erreicht. Es gibt verschiedene Verfahren der Rotation. Auswahlkriterium ist, ob den Faktoren Unabhängigkeit voneinander unterstellt wird oder nicht. Unabhängige Faktoren würden orthogonale (rechtwinklige) Rotationen (z.B. die Varimax-Rotation) nach sich ziehen (Janssen/Laatz 2007: S: 543). Im hier vorliegenden Fall wird jedoch unterstellt, dass die Faktoren nicht gänzlich voneinander unabhängig sind, so dass das oblique (schiefwinklige) Promax-Verfahren verwendet wird. Nun kann das Ergebnis der Faktorenanalyse betrachtet werden.

Wie bereits erwähnt wurden vier Faktoren extrahiert. Das bedeutet, dass die ursprüngliche Annahme der drei Dimensionen ‚extrinsische Motivation‘, ‚intrinsische Motivation‘ und ‚soziale Motivation‘ zumindest nicht ganz zutrifft. Analysiert man die Variablen, die auf die jeweiligen Faktoren mit unterschiedlicher Stärke laden, so stößt man auf das bereits im Kapitel 4.3.3 zum Forschungsstand über Motivationen und Interessen dargestellte Problem der Unterscheidung des Gegensatzpaares ‚extrinsisch‘ vs. ‚intrinsisch‘. Die Definition der Übereinstimmung (intrinsisch) oder Nicht-Übereinstimmung (extrinsisch) von Mittel und Zweck erweist sich bei der Betrachtung der Ergebnisse der Faktorenan-

⁷⁶ Siehe zur Erläuterung der Extraktionskriterien und Eigenwerten Backhaus et al. 2000: S. 305f.; Bortz 1999: S. 504; Janssen/Laatz 2007: S. 540ff.

lyse für diesen Themenkomplex als unbrauchbar. Das gilt insbesondere in der Auslegung von ‚intrinsisch‘, das in dem hier vorliegenden Zusammenhang in diesem Verständnis nur schwer von extrinsisch zu trennen ist.

Bevor diese Problematik diskutiert wird, soll jedoch zuerst aufgezeigt werden, wo die theoretischen Annahmen auf die Ergebnisse übertragbar sind. Zur Erinnerung: In der Auseinandersetzung mit den Problemen dieser Begriffe wurden für die vorliegende Untersuchung Motivationen als extrinsisch erklärt, wenn sie sich auf den ‚materiellen und prestigebezogenen Nutzen des Studiums‘ beziehen. Dieses Verständnis der *extrinsischen Motivation* kann eindeutig auf den in der Faktorenanalyse extrahierten Faktor 1 und die dazugehörigen Variablen übertragen werden (siehe Abbildung 5).

Motivationen und Interessen	Extrinsische Motivation 23,31%	Einkommenschancen	(0,808)
		Gutes Einkommen sichern	(0,794)
		Chance auf Führungsposition	(0,789)
		Arbeitsplatzchancen	(0,713)
		Hohe soziale Position erreichen	(0,694)
		Aufstiegsmöglichkeiten	(0,680)
	Soziale Motivation 18,86%	anderen Leuten helfen können	(0,834)
		Verbesserung der Gesellschaft	(0,821)
		Nützlich für die Allgemeinheit	(0,740)
	Berufsbezogen intrinsische Motivation 10,43%	mehr über Fachgebiet erfahren	(0,774)
		gute wissenschaftliche Ausbildung	(0,739)
		eigene Ideen entwickeln	(0,569)
		interessante Arbeit haben	(0,538)
	Studienbezogen intrinsische Motivation 6,77%	Eigene Begabung	(0,873)
		Spezielles Fachinteresse	(0,769)

Quelle: Auswertung Studierendensurvey 1983-2007, eigene Abbildung
Hauptkomponentenanalyse, Promax-Rotation, erklärte Gesamtvarianz in %, Faktorenladungen in Klammern

Abb. 5: Dimensionen von Motivation und Interesse

Hier zeigt sich auch, dass eine Unterscheidung zwischen Berufsmotiven und Gründen der Sfw, wie sie Georg vorgenommen hat, unnötig ist. Dieser Befund überrascht wenig, denn die herangezogenen Gründe für die Sfw sind bereits auf einen Beruf ausgerichtet und somit auch als Berufsmotive anzusehen und umgekehrt. Nach der Ermittlung der Faktoren über die Hauptkomponentenanalyse wurde für Skalen, die aus den Faktoren gebildet werden können, eine Reliabilitätsanalyse durchgeführt. Eine bekanntes Maß für die Reliabilität einer Skala ist Cronbachs α , dessen Werte zwischen 0 und 1 liegen. Eine Skala ist mit einem Cronbach α von $> 0,7$ akzeptabel, mit $> 0,8$ gut und mit $> 0,9$ sehr gut. Jedoch hängt dieses Maß von der Zahl der in der Skala verwendeten Variablen ab. Je mehr Vari-

ablen in die Skala einfließen, desto größer ist Cronbachs α , weshalb man sich bei Skalen mit wenigen Variablen auch mit niedrigeren Werten zufrieden gibt (Baur 2003: S. 14ff.). Die Skala ‚extrinsische Motivation‘ erreicht für Cronbachs α einen guten Wert von 0,842. Bei der *sozialen Motivation* wurde ‚soziale Anerkennung‘ für altruistisches Handeln auf Basis des erworbenen Studiums als Bestimmungsfaktor festgelegt. Dass es sich auch hierbei streng genommen um extrinsische Motivationen im Sinne der Mittel-Zweck-Definition handelt, wurde bereits diskutiert. Die eindeutige Zuordnung in der Faktorenanalyse bestätigt jedoch die Vorgehensweise, sie als eigenständige Motivationsstruktur einzubeziehen. Die Reliabilitätsanalyse für die Skala ‚Soziale Motivation‘ legte jedoch den Ausschluss der Variable ‚mit Menschen arbeiten‘ nahe. Da die Aussage im Vergleich zu den anderen drei Variablen dieses Faktors weniger auf eine allgemeine, altruistische Motivation zielt, erscheint ein Ausschluss sinnvoll. Nach Ausschluss der Variable erzielt die Skala ein Cronbach α von 0,729.

Nicht eindeutig hingegen ist das Ergebnis bei dem zuvor theoretisch gebildeten Konstrukt der *intrinsischen Motivation*. Hier teilen sich die Variablen auf zwei Faktoren auf. Bei der Betrachtung der beiden Faktoren lässt sich herauslesen, dass zum Einen ein Faktor extrahiert wurde, der der ursprünglichen Annahme einer auf Studieninhalte bezogenen Motivation entspricht. ‚Spezielles Fachinteresse‘ und ‚eigene Begabung‘ sind die klassischen Indikatoren für als intrinsisch angesehene Motivationen. Der feste Berufswunsch wird in der Literatur häufig als intrinsische Kategorie verwendet. In das hier zu Grunde gelegte Verständnis vom Interesse am Inhalt des Studiums passt diese Aussage jedoch nicht wirklich. Dies bestätigt sich auch in der Reliabilitätsanalyse der Skala, die die Variable ‚Fester Berufswunsch‘ eindeutig ausschließt, so dass die Skala nur aus den beiden Items Fachinteresse und Begabung gebildet wird.

Zum Anderen wurde jedoch ein zweiter Faktor gebildet, dessen Variablen dieser Interpretation von intrinsischer Motivation nicht entsprechen. Analysiert man diese Komponente, so zeigt sich, dass die Aussagen, die auf diesen Faktor laden, ihren Bezugspunkt in einem späteren Beruf haben und somit ähnlich der sozialen Motivation streng genommen extrinsischer Natur sind. Es bestätigt sich also die von Georg vorgenommene Differenzierung in ‚Berufsmotive‘ und ‚Gründe der Studienfachwahl‘. Dieser Faktor beinhaltet aber anders als die Variablen der extrinsischen Motivation Aussagen, bei denen der spätere Beruf eine Übereinstimmung von Mittel und Zweck inne hat, so dass eine intrinsische Berufsmotivation vorliegt. Bei diesem Faktor dient also das Studium als Mittel dem Zweck einer intrinsischen Berufsmotivation. Aus diesem Grund wurden die Faktoren ihrer Ausrichtung nach als studienbezogenen *intrinsische Motivation* auf der einen Seite und *berufsbezo-*

gen *intrinsische Motivation* auf der anderen Seite bezeichnet. Die Skala ‚berufsbezogen intrinsische Motivation‘ erreicht ein Cronbachs α von 0,602, was jedoch aufgrund der geringen Variablenzahl und inhaltlicher Überlegungen akzeptabel ist.

Es wird deutlich, dass eine ‚reine‘ intrinsische Motivation für ein Studium nur schwer generierbar ist, was aber in dem berufsvorbereitenden Ziel eines Studiums liegt. Es lässt sich auch bei noch so ausgeprägter intrinsischer Motivation nichts daran ändern, dass ein Hochschulabschluss in der Regel ein berufsqualifizierender Abschluss ist. Auch sind die Fragestellungen im Fragebogen des Studierendensurveys in diesem Verständnis formuliert.

Die Faktorenanalyse bietet über die Möglichkeit der Bildung von Dimensionen hinaus auch die Option zur **(4) Berechnung der Faktorwerte**. Die Berechnung der Faktorwerte erfolgte hier über eine Regression. Mit diesem Verfahren kann ermittelt werden, wie stark oder schwach die Merkmale eines Faktors bei einem Probanden ausgeprägt sind. Das eröffnet die Möglichkeit, die extrahierten Faktoren als unabhängige Variablen in weiteren strukturprüfenden Verfahren zur Untersuchung von Kausalhypothesen heranzuziehen (Backhaus et al. 2000: S. 295ff.). Damit schließt die Faktorenanalyse mit der Möglichkeit der Weiterverwendung ihrer Faktoren als Vorbereitung für die weiteren Untersuchungen ab.

8.2.4 Einschätzung der Arbeitsmarktchancen

Für die Ermittlung des Faktors ‚Einschätzung der Arbeitsmarktchancen‘ müssen einige ergänzende Annahmen getroffen werden. Diese Einschätzung bezieht sich, wie in den theoretischen Ausführungen erläutert, eigentlich auf eine sehr allgemeine Einschätzung des Arbeitsmarktes für die jeweiligen Fächer zum Zeitpunkt der Sfw. Für eine solche Herangehensweise lassen sich jedoch im Studierendensurvey keine adäquaten Indikatoren finden. Eine andere Sichtweise wären die geschätzten Arbeitsmarktchancen in den jeweiligen Fächern. Dabei handelt es sich dann nicht mehr um einen reinen Faktor der Sfw, sondern der Faktor steht mehr im Bezug zu den anderen Determinanten. Denn die zu treffende These lautet nun, dass Studienberechtigte möglicherweise ein bestimmtes Fach trotz relativ schlechter Arbeitsmarktchancen wählen und somit z.B. intrinsische Motivationen wichtiger werden. Damit wird der hier erhobene Faktor der Arbeitsmarktchancen eher von deskriptiver Natur als von erklärender. Es wird beschrieben, wie in den jeweiligen Fächern die Berufschancen gesehen werden. Erklärend wird dieser Faktor jedoch für die später behandelte Studienzufriedenheit.

Mit der partiell thematischen Nähe zu den Motivationen gehen jedoch gewisse Schwierigkeiten bei der Auswahl der Variablen einher, denn Kollinearität soll vermieden wer-

den. Eine weitere Schwierigkeit der Indikatorensuche liegt darin, dass einige in Betracht kommende Fragen im Studierendensurvey nur in vereinzelt Wellen abgefragt wurden. Nichtsdestotrotz finden sich Abgrenzungen und es konnten drei Variablen für das hier vorgesehene theoretische Konstrukt der Einschätzung von Arbeitsmarktchancen ermittelt werden. Einbezogen wurden die Fragen „Was erscheint Ihnen dringlich, um ihre Studiensituation zu verbessern? Verbesserung der Arbeitsmarktchancen für Studierende ihres Faches“ (Fragenr. 73-73-59-62, Skalierung 0=überhaupt nicht dringlich bis 6=sehr dringlich), „Und inwieweit fühlen Sie sich persönlich belastet durch...? unsichere Berufsaussichten“ (Fragenr. 71-72-58-61, Skalierung 0=überhaupt nicht belastet bis 6=stark belastet) und „Welche der folgenden Möglichkeiten kommt ihren Berufsaussichten nach Abschluss des Studiums am nächsten? 1. kaum Schwierigkeiten, eine Stelle zu finden, 2. Schwierigkeiten, eine Stelle zu finden, die mir wirklich zusagt, 3. Schwierigkeiten, eine Stelle zu finden, die meiner Ausbildung entspricht, 4. beträchtliche Schwierigkeiten, überhaupt einen Arbeitsplatz zu finden, 5. Ich weiß nicht.“ (Fragenr. 93-97-74-77).

Unter Einbeziehung dieser drei Variablen kommt die Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Rotation Promax) auf ein Maß der Stichprobeneignung (Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium) von 0,642. Der Bartlett-Test auf Sphärizität bestätigt, dass die Voraussetzungen für eine Faktorenanalyse gegeben sind. Die Eignung der Variablen für das durchgeführte Verfahren spiegelt sich in der Anti-Image-Korrelations-Matrix mit MSA-Werten größer 0,5 wider.

Die Faktorenanalyse extrahiert wie erwartet nur eine Dimension (siehe Abbildung 6), so dass die Rotation nicht durchgeführt wurde. Der Faktor erklärt 63,23% der Gesamtvarianz der Variablen.

Arbeitsmarkteinschätzungen 63,23%	}	Wunsch zur Verbesserung der Arbeitsmarktchancen	(0,837)
		Berufsaussichten als Belastung	(0,836)
		Situation bei der Stellensuche	(0,706)

*Quelle: Auswertung Studierendensurvey 1983-2007, eigene Abbildung
Hauptkomponentenanalyse, erklärte Gesamtvarianz in %, Faktorenladungen in Klammern*

Abb. 6: Faktor Arbeitsmarkteinschätzungen

Die für diesen Faktor gebildete Skala erreicht ein Cronbachs α von 0,702. Für die weiteren Berechnungen wurden die Faktorwerte ermittelt.

8.3 Zusammenfassung

Ziel dieses Kapitels war die Operationalisierung der theoretisch generierten Einflussfaktoren der Sfw, um sie empirisch überprüfbar zu machen. Die sozialstrukturellen Merkma-

le wurden auf theoretischer Basis über mehrere Variablen operationalisiert. Die weiteren Einflussfaktoren ‚Lebensorientierungen‘ (unter Rückgriff auf den Aufsatz von *Werner Georg (2005)*), ‚Motivationen und Interessen‘ sowie ‚Arbeitsmarkteinschätzungen‘ wurden über Faktorenanalysen ermittelt. Dabei ergaben sich für die Motivationen und Interessen nicht wie zuvor angenommen drei Faktoren, sondern vier. Dies liegt in einer Aufteilung der bisher ‚intrinsische Motivation‘ genannten Kategorie nach ihrem jeweiligen Bezugspunkt. Während der eine Faktor intrinsische Berufsmotivationen beinhaltet, impliziert der andere intrinsische Studienmotivationen, so dass die beiden Faktoren ‚studienbezogen intrinsische Motivation‘ und ‚berufsbezogen intrinsische Motivation‘ gebildet werden. Eine Modifikation erfuhr der Faktor Arbeitsmarktchancen. Statt der ursprünglichen Annahme einer Einschätzung von allgemeinen Arbeitsmarktaussichten kann aufgrund der Restriktionen des Datensatzes nur eine deskriptiv beschreibende Analyse des Ist-Zustands von Einschätzungen für die jeweilige Studienfachgruppe vorgenommen werden. Dies ist in den folgenden Berechnungen zu beachten. Bedeutsam wird dieser Faktor jedoch insbesondere für die Studienzufriedenheit.

9. Empirische Analyse der Einflussfaktoren der Studienfachwahl

Nachdem die angenommenen Determinanten der Studienfachwahl operationalisiert und teilweise faktorenanalytisch reduziert wurden, soll nun die eigentliche Untersuchung der Einflussstrukturen bei der Sfw vorgenommen werden.

H1: Die Studienfachwahl wird von den Einflussfaktoren ‚Sozialstrukturelle Merkmale‘, ‚Lebensorientierungen‘, ‚Motivationen und Interessen‘ sowie ‚Einschätzungen der Arbeitsmarktchancen‘ beeinflusst.

Diese Hypothese bildet als grundlegende Annahme bei den folgenden Ausführungen die Basis und soll einer ständigen Überprüfung unterzogen werden. Eine explizite Antwort wird demnach erst zum Schluss des Kapitels formuliert. Im Rahmen dieser Analyse soll die Aussage *H2: Es gibt fachspezifische Einflussstrukturen* untersucht werden. Die Ergebnisse werden nach vorangestellten Hypothesen, die auf Basis der bisherigen Erkenntnisse des Forschungsstandes, theoretischer Überlegungen und bivariater Analysen formuliert werden, für jede Fächergruppe gesondert dargestellt, um sie abschließend zu vergleichen. Im Zuge dieser Analyse wird auch die Hypothese *H3: Die Einflussstrukturen haben sich in den letzten 25 Jahren verändert – Weil-Motive verlieren an Bedeutung* untersucht.

Die primär angewendete Methode ist die logistische Regression, deren Prinzip zu Beginn der folgenden Ausführungen erläutert werden soll, um daraufhin die Ergebnisse vorzustellen.

9.1 Grundprinzip der logistischen Regression

Für die statistische Analyse multivariater Einflüsse auf eine abhängige Variable werden sehr häufig Regressionsmodelle herangezogen (Jann 2009: S. 94). Eine Regressionsanalyse ist ein Analyseverfahren, das zum Einen eingesetzt wird, um Zusammenhänge zu erkennen und zu erklären, und zum Anderen, um Werte der abhängigen Variablen zu schätzen bzw. zu prognostizieren (Backhaus et al. 2000: S. 2). Am Anfang einer angewandten Regressionsanalyse stehen eine Fragestellung, die vorgibt, was als abhängige Variable (Kriteriumsvariable, y) zu untersuchen ist, und eine Theorieperspektive. Von dieser Basis ausgehend kann mit einer Regressionsanalyse die grundlegende Zielsetzung, den zu erklärenden Sachverhalt - also die abhängige Variable - in einem hohen Ausmaß statistisch durch eine theoretisch begründete Auswahl mehrerer unabhängiger Variablen (Prädiktorvariablen, x) zu erklären, verfolgt werden. Des Weiteren kann untersucht werden, ob und wie stark die einzelnen unabhängigen Variablen auf die abhängige Variable einwirken. Diese Einflüsse und Erklärungsbeiträge der einzelnen Variablen im Modell können un-

tereinander verglichen werden. Als Ergebnis einer Regressionsanalyse erhält man eine Gleichung, mit der man aus den Werten der erklärenden Variablen einen Schätzwert für die abhängige Variable berechnen kann (Diaz-Bone 2006: S. 186; Cleff 2008: S. 145).

Im hier vorliegenden Fall ergibt sich die abhängige Variable, die Zugehörigkeit zu einer Studienfachgruppe, aus der Fragestellung. Die für das Modell verwendeten unabhängigen Variablen (die vier Einflussfaktoren der Sfw in ihren Operationalisierungen) sind zuvor theoretisch abgeleitet worden.

Da die abhängige Variable ‚Studienfachgruppe‘ kategorial skaliert ist, ist ein lineares Regressionsmodell⁷⁷ nicht anwendbar. Denn ein lineares Modell geht davon aus, „daß sich die Werte einer abhängigen metrischen Variable y durch die lineare Gleichung aus den Werten der unabhängigen Variablen x und zufälligen Fehlern e zusammensetzen“ (Andreß/Hagenaars/Kühnel 1997: S. 262). Durch die Verwendung einer kategorialen abhängigen Variablen werden die für die lineare Regression gültigen Kriterien einer hinreichenden Streuung der Beobachtungswerte zur Bestimmung der Regressionsgerade und einer Normalverteilung der Residuen⁷⁸ verletzt. Die Interpretation der mit Hilfe einer linearen Regression geschätzten Werte im Sinne einer Wahrscheinlichkeit kann zu unplausiblen Ergebnissen führen, die außerhalb des Intervalls liegen (Diaz-Bone 2006: S. 233).

Darum wird auf die logistische Regression zurückgegriffen, die eine Form der nichtlinearen Regression zwischen der abhängigen Variablen und den unabhängigen Variablen darstellt. Über verschiedene Erweiterungsschritte ermöglicht es die logistische Regression, auch kategoriale abhängige Variablen regressionsanalytisch zu behandeln.⁷⁹ So wird als zu erklärender Sachverhalt nicht mehr die Variable y betrachtet, sondern die Wahrscheinlichkeit $p(y_i=1)$, dass bei einem Fall i für die Variable y die Ausprägung $y=1$ vorliegt. Daraufhin wird das Chancenverhältnis („odd“) $p(y_i=1)/(1-p(y_i=1))$ ermittelt, „definiert als die Wahrscheinlichkeit des Eintretens eines Ereignisses dividiert durch seine Gegenwahrscheinlichkeit“ (Backhaus et al. 2000: S. 109), welches anschließend logarithmiert wird und als ‚Logit‘ der Wahrscheinlichkeit $p(y_i=1)$ bezeichnet wird. Das Grundprinzip der logistischen Regression modelliert so „den Wahrscheinlichkeitsübergang einer kategorial [...] ausgeprägten Variablen in Abhängigkeit von der Ausprägung der unabhängigen

77 Zum Grundmodell der linearen Regression und ihren verschiedenen Erweiterungen siehe Chatterjee/Price 1995; Bortz 1999: S. 429ff.; Moosbrugger/Frank/Rauch 2005: S. 35ff.; Backhaus et al. 2000: S. 1ff.; Cleff 2008: S. 145ff.; Diaz-Bone 2006: S. 185ff. und Jann 2009: S. 93ff..

78 „Die in einer Regressionsgleichung nicht erfaßten Einflußgrößen der empirischen y -Werte schlagen sich in Abweichungen von der Regressionsgerade nieder. Diese Abweichungen werden durch die Variable e repräsentiert. Die Werte e_k werden *Residuen* genannt“ (Backhaus et al. 2000: S. 13, Hervorh. im Orig.).

79 Auf eine ausführliche Herleitung der logistischen Regression und die Darstellung der weiteren Unterscheidungen zum linearen Regressionsmodell wird aus Platzgründen verzichtet. Siehe dazu Backhaus et al. 2000: S. 108ff.; Diaz-Bone 2006: S. 232ff.; Jann 2009: S. 115ff.; Andreß/Hagenaars/Kühnel 1997: S. 261ff.; Pampel 2000 und Menard 2002.

Variablen (unter der Annahme der logistischen Verteilung der Residuen)“ (ebd.: S. 111). Es gibt zwei Formen der logistischen Regression: Ist die abhängige Variable dichotom (z.B. männlich-weiblich) kann eine binäre logistische Regression durchgeführt werden. Davon zu unterscheiden ist die multinominale logistische Regression, bei der die abhängige Variable mehr als zwei Kategorien aufweisen kann (Diaz-Bone 2006: S. 232). Die jeweilige Methodik unterscheidet sich im Grunde nicht, jedoch treten Unterschiede bei einigen Gütemaßen und weitere kleinere Differenzen auf. Ein Unterschied liegt in den benötigten Fallzahlen. Als absolute Untergrenze für eine binäre logistische Regression werden in der Literatur 50 Beobachtungen angegeben. Für jede Kategorie sollten also mindestens 25 Beobachtungen vorliegen.⁸⁰ Wie viele Beobachtungen benötigt werden, hängt jedoch von den Umständen der Untersuchung ab. Grundsätzlich gilt: „Je größer die Zahl der betrachteten Kategorien (auf Seiten der abhängigen Variablen), desto größer sollte auch die Zahl der Beobachtungen werden“ (Backhaus et al. 2000: S. 107).

Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit das Modell der binären logistischen Regression gewählt, auch wenn die Ausgangsvariable der Zugehörigkeit zu einer Studienfachgruppe multinominal ist. Da jedoch durch die Neueinteilung der Studienfachgruppen in der abhängigen Variablen 15 Kategorien entstanden sind, würde auch ein sehr großer Datensatz wie der Studierendensurvey den Anforderungen an die Datengrundlage nicht gerecht werden. Die Studienfachzugehörigkeit wird darum über Hilfsgrößen, so genannte Dummyvariablen, auf binäres Niveau umkodiert. Üblicherweise erhält ein Beobachtungsfall einer Dummyvariablen den Wert ‚1‘, wenn für ihn eine bestimmte Eigenschaft vorliegt, und erhält den Wert ‚0‘, wenn diese Eigenschaft nicht vorliegt (Restgröße) (Urban/Mayerl 2008: 276ff.; Andreß/Hagenaars/Kühnel 1997: S. 276f.). Dieses Vorgehen wird in der vorliegenden Arbeit jedoch umgekehrt, so dass die Zugehörigkeit zu einem Fach XY mit dem Wert ‚0‘ kodiert wird. Grund dafür ist, dass der Wert ‚0‘ automatisch der Referenzwert der logistischen Regression ist, d.h. alle berechneten Werte werden in Bezug zu dieser Kategorie gesetzt. Da Referenzkategorien möglichst eindeutig sein sollen (Fromm 2005: S. 15), erscheint es sinnvoll, als Referenzkategorie die Zugehörigkeit zu einem Studienfach XY zu wählen und so die Eintrittswahrscheinlichkeiten zu berechnen, mit denen diese Kategorie *nicht* gewählt wird.

Durch die Wahl der binären logistischen Regression wird zwar eine Vielzahl von Regressionsrechnungen nötig, die aufgeführten Gründe legitimieren jedoch das Vorgehen.

Auch bei den unabhängigen Variablen muss das Skalierungsniveau geklärt und eventuell

⁸⁰ Da für das Fach Sport (w) diese Anforderung im Jahr 1985 nicht erfüllt ist, wurde es den Sozialwissenschaften zugeordnet.

angepasst werden (siehe Tabelle 7). Die metrischen Variablen ‚Alter‘ und ‚Abiturnote‘ bleiben unverändert. Die nominalen Variablen hingegen werden, ähnlich der abhängigen Variablen, je nach Ausprägung über eine Anzahl an Dummies (k-1) rekodiert. Die in den Faktorenanalysen generierten Faktoren der Lebensorientierung, Motivationen und Interessen sowie der Arbeitsmarkteinschätzungen werden gemeinsam mit der ordinalen Variablen ‚soziale Herkunft‘ als metrisch interpretiert.

Variable	Messniveau	Referenzkategorie
Geschlecht	nominal	Männlich
Alter	metrisch	
Leistungskurs	nominal	Zwei sprachwiss. Fächer
Abiturnoten	metrisch	
Soziale Herkunft	metrisch	
Lebensorientierungen, Motivationen, Arbeitsmarkteinschätzungen	metrisch	

Tab. 7: Messniveau der unabhängigen Variablen

Um Multikollinearität zwischen den unabhängigen Variablen in dem Modell auszuschließen, wurden sie einer Kollinearitätsdiagnose unterzogen. Das Ergebnis – einzusehen im Anhang – zeigt, dass Multikollinearität erwartungsgemäß kein Problem darstellt und mit einer Verzerrung der Ergebnisse nicht zu rechnen ist.

Als Methode zur Aufnahme der unabhängigen Variablen in die logistische Regression wurde der Einschluss gewählt, d.h., dass alle Variablen gleichzeitig in das Modell aufgenommen werden. Dies liegt insbesondere im Bestreben des Vergleichs der Berechnungen für die verschiedenen Studienfachgruppen und Zeitpunkte begründet. Zur Prüfung der Variablen wurden jedoch stichprobenartig zusätzliche schrittweise Aufnahmeverfahren getestet, die ähnliche Ergebnisse erzielten.

Nach diesen vorbereitenden Maßnahmen kann eine logistische Regression in fünf Schritten durchgeführt werden (Backhaus et al. 2003: S. 425)⁸¹, die im Folgenden an einer ersten Auswertung erläutert werden sollen.

9.2 Schrittweise, beispielhafte Durchführung einer logistischen Regression

Die fünf Schritte werden beispielhaft an einer ersten logistischen Regression für die Sprach- und Kulturwissenschaften (inklusive unabhängiger Variablen Leistungskurse) im Jahr 1985 durchgeführt. Dies geschieht auf der einen Seite, um das Prinzip der logistischen Regression zu verdeutlichen und danach die Kenntnis des Regressionsprozesses voraussetzen zu können, und auf der anderen Seite, um die verwendeten Variablen zu

⁸¹ Aus Gründen der Verfügbarkeit werden sowohl die 9. als auch die 10. Auflage von Backhaus et al. verwendet. Dies ist insbesondere bei den stark abweichenden Seitenzahlen zu beachten.

prüfen und so die Güte des Modells zu testen.

Dem ersten Schritt, der **(1) Modellformulierung** aufgrund sachlogischer Überlegungen (ebd.: S.425), waren die bisherigen Ausführungen der vorliegenden Arbeit gewidmet. Dabei wurde aufgrund der Fragestellung der Arbeit die Zugehörigkeit zu einer Studienfachgruppe als abhängige Variable bestimmt, die über eine Zahl von unabhängigen Variablen erklärt werden soll. Die unabhängigen Variablen wurden theoretisch hergeleitet und operationalisiert. Bei der Formulierung von Hypothesen, die hier in der Auswertung für jede Studienfachgruppe gesondert vorgenommen wird, muss darauf geachtet werden, dass sie zwischen den unabhängigen Variablen und der Eintrittswahrscheinlichkeit für das Ereignis $y=0$ formuliert werden. Auch sei nochmals darauf hingewiesen, dass die Wirkungsbeziehungen keinen linearen Charakter haben.

Wie bei der linearen Regression müssen auch bei der logistischen Regression die Regressionskoeffizienten aus den Modelldaten geschätzt werden. Allerdings erfolgt die **(2) Schätzung der logistischen Regressionsfunktion** nicht nach dem Kleinste-Quadrate-Kriterium (auch OLS-Methode genannt für ‚ordinary least squares‘), bei dem derjenige Regressionskoeffizient gewählt wird, der die kleinste Summe der quadrierten Abweichungen zwischen den beobachteten und vorhergesagten Werten der abhängigen Variablen produziert, sondern über die Maximum-Likelihood-Methode (ML). Bei dieser Methode werden die Koeffizienten so gewählt, „daß durch ihre Wahl die Wahrscheinlichkeit der tatsächlich beobachteten Stichprobenwerte verglichen mit allen anderen möglichen Parameterwerten maximal ist“ (Andreß/Hagenaars/Kühnel 1997: S. 267). Die ML-Methode ist iterativ, d.h. die Koeffizienten werden schrittweise ermittelt.⁸²

Da kein linearer Zusammenhang zwischen den unabhängigen Variablen und den über die logistische Funktion ermittelten Wahrscheinlichkeiten existiert, bereitet die inhaltliche **(3) Interpretation der Regressionskoeffizienten** einige Schwierigkeiten. Der Regressionskoeffizient β gibt nur die Richtung des Einflusses der unabhängigen Variablen an: Negative Regressionskoeffizienten führen bei steigenden Beobachtungswerten zu einer kleineren Wahrscheinlichkeit für die Ausprägung $y=1$, positive zu einem Anstieg. Die Höhe der Einflussstärken auf die Eintrittswahrscheinlichkeit wird auf Basis des Regressionskoeffizienten mit Hilfe der Odds über den Effektkoeffizienten ($\text{Exp}(\beta/B)$) ermittelt. Erhöht sich also eine unabhängige Variable um eine Einheit, so vergrößert sich das Chancenverhältnis zu Gunsten des Ereignisses $y=1$ (Odds) um den Effekt-Koeffizienten (Backhaus et al. 2000: S. 436). Bei der Interpretation ist zu beachten, dass es sich um ein

⁸² Zu einer ausführlicheren Beschreibung der Maximum-Likelihood-Methode siehe Diaz-Bone 2006: S. 239ff. und Backhaus et al. 2000: S. 112. Auf die Darstellung der Logits wird an dieser Stelle aus Gründen der Übersichtlichkeit verzichtet.

multiplikatives Modell handelt. Ein Effektkoeffizient von eins bildet also keinen Effekt ab, da die Multiplikation mit eins den Ausgangswert nicht verändert. „Werte größer eins weisen also auf einen positiven Effekt, Werte kleiner eins auf einen negativen Effekt hin. Ein positiver Effekt von zwei ist dabei dem Betrag nach genauso hoch, wie ein negativer Effekt von 0,5“ (Andreß/Hagenaars/Kühnel 1997: S. 271, Hervorh. im Orig.). Weiterhin ist darauf zu achten, dass der Wert der Effektkoeffizient von der Einheit abhängt, in der die erklärende Variable gemessen wird.

Für das Modell der Einflussfaktoren der Sprach- und Kulturwissenschaften im Jahr 1985 ergeben sich die in Tabelle 8 aufgeführten Werte. Zu Beginn sollen nur die Koeffizienten betrachtet werden. Der Regressionskoeffizient B in der ersten Spalte gibt, wie bereits erwähnt, die Richtung des Einflusses an.

N=4669		Reg.- koeff. B	Standard- fehler	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Schritt 1 ^a	Geschlecht (RK=männlich)	-,228	,133	2,950	1	,086	,796
	Alter	,112	,028	16,136	1	,000	1,118
	Abinote	-,012	,010	1,427	1	,232	,988
	LK Sw-Sw (RK)			92,080	6	,000	
	LK Nw-Nw	2,002	,268	55,749	1	,000	7,401
	LK Sw-Nw	,815	,159	26,279	1	,000	2,259
	LK Sw-Sozial	,363	,164	4,881	1	,027	1,438
	LK Nw-Sozial	1,370	,211	42,157	1	,000	3,935
	LK Sw-Sport	-,203	,369	,304	1	,581	,816
	LK Nw-Sport	1,402	,620	5,109	1	,024	4,062
	Soziale Herkunft	-,022	,048	,216	1	,642	,978
	Lebensorientierung Privates	,108	,058	3,476	1	,062	1,114
	Lebensorientierung Beruf und Studium	,180	,060	8,868	1	,003	1,197
	Lebensorientierung Politik und Kulturelles	-,320	,066	23,346	1	,000	,726
	Extrinsische Motivation	,702	,068	106,609	1	,000	2,017
	Soziale Motivation	,301	,058	26,614	1	,000	1,352
	Berufsbezogen intrinsische Motivation	-,237	,071	11,227	1	,001	,789
	studienbezogen intrinsische Motivation	-,183	,065	8,026	1	,005	,833
	Arbeitsmarktein- schätzungen	-,181	,067	7,332	1	,007	,834
	Konstante	,385	,691	,310	1	,578	1,469

a. In Schritt 1 eingegebene Variablen: V3, V18, V27, V853, V932, FACLebO_1, FACLebO_2, FACLebO_3, FACMotiv_1, FACMotiv_2, FACMotiv_3, FACMotiv_4, FACArb_1.

RK=Referenzkategorie; LK=Leistungskurs; Sw=Sprachwissenschaftliches Fach; Nw=Naturwissenschaftliches Fach; Sozial=Sozialwissenschaftliches Fach; Sport=Sport und Religion

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007

Tab. 8: Einflussfaktoren der Sprach- und Kulturwissenschaften im Jahr 1985

Es sei an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen, dass die Referenzkategorie der abhängigen Variable die Zugehörigkeit zur Fächergruppe Sprach- und Kulturwissenschaften ist, was bedeutet, dass die Werte das Chancenverhältnis der Eintrittswahrscheinlichkeiten angeben, dass bei einer Veränderung der Beobachtungswerte um eine Einheit $y=1$ ist, also das Ereignis ‚Nicht-Sprach- und Kulturwissenschaft‘ eintritt. So wirkt sich bspw. die Lebensorientierung Beruf und Studium signifikant positiv aus. Das bedeutet, dass im Vergleich zur den Sprach- und Kulturwissenschaften eine Veränderung der Beobachtungswerte von ‚Lebensorientierung Beruf und Studium‘ um eine Einheit die Eintrittswahrscheinlichkeit für das Ereignis ‚Nicht-Sprach- und Kulturwissenschaften‘ erhöhen würde.

Aus diesem Grund wurde der Effektkoeffizient $\text{Exp}(B)$, an dem sich die Stärke und Richtung des Einflusses ablesen lässt, als Lesehilfe rot markiert, denn der Wert größer eins bedeutet auf der anderen Seite, dass eine Steigerung des Wertes der Lebensorientierung Beruf und Studium die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zur Fächergruppe Kultur- und Sprachwissenschaften verringert. Auch für die beiden kategorialen Variablen Geschlecht und Leistungskurs sei darauf hingewiesen, dass die Werte in Bezug auf die Referenzkategorie gelesen werden müssen. So ist bspw. die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zur Kategorie ‚nicht-Sprach- und Kulturwissenschaften‘ 7,4-fach größer, wenn zwei naturwissenschaftliche Leistungskurse gewählt worden sind, als bei der Referenzkategorie der zwei sprachwissenschaftlichen Fächer. Umgekehrt bedeutet das, dass es sehr unwahrscheinlich ist, dass mit zwei naturwissenschaftlichen Leistungskursen (LK Nw-Nw) die Studienfachgruppe Sprach- und Kulturwissenschaften gewählt wird. In den folgenden Tabellen wird nur noch der Effektkoeffizient angegeben, da an ihm sowohl Stärke als auch Richtung des Einflusses abzulesen ist. Die Zahl der Freiheitsgrade (df) ist für alle Modelle konstant, so dass ihre einmalige Darstellung ausreichend ist. Die inhaltliche Interpretation der Ergebnisse wird im Anschluss an diesen Abschnitt vorgenommen.

Zuvor wird die **(4) Prüfung des Gesamtmodells** durchgeführt. Dabei geht es um die Frage, wie gut die unabhängigen Variablen in ihrer Gesamtheit zur Trennung der Ausprägungskategorien von y beitragen. Es gibt verschiedene Maße zur Überprüfung der Modellgüte. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird sich auf Pseudo- R^2 -basierte Maße beschränkt.⁸³ Diese Statistiken versuchen, „den Anteil der erklärten ‚Variation‘ des logistischen Regressionsmodells zu quantifizieren“ (Backhaus et al. 2003: S. 440). Dabei

⁸³ Zu weiteren Gütekriterien und zur Berechnung der verschiedenen R^2 -Statistiken siehe Backhaus et al. 2003: S. 437ff.; Andreß/Hagenaars/Kühnel 1997: S. 287ff.; Pampel 2000: S. 39ff.; Menard 2002: S. 17ff. Es sei jedoch angemerkt, dass die Güte der in dieser Arbeit berechneten Modelle auch nach weiteren Gütekriterien bestätigt wird. Die Tests für das Beispielmodell sind im Anhang einzusehen.

wird auf das Verhältnis zwischen dem Likelihood eines Nullmodells, bei dem alle Regressionskoeffizienten der unabhängigen Variablen auf Null gesetzt werden und nur der konstante Term betrachtet wird, und dem Likelihood des vollständigen Modells zurückgegriffen. Das hier gewählte Verfahren zur Berechnung des Pseudo- R^2 ist das sogenannte Nagelkerke- R^2 . Von einer guten Modellanpassung wird bei Werten von 0,2 bis 0,4 gesprochen (ebd.: S. 441). Das hier aufgeführte Beispielmmodell hat ein Nagelkerke- R^2 0,253 und somit eine gute Modellanpassung.

Nach der Prüfung des Gesamtmodells wird abschließend eine **(5) Prüfung der Merkmalsvariablen** anhand der Wald-Teststatistik W vorgenommen.⁸⁴ Das Funktionsprinzip ist angelehnt an die Überprüfung der Signifikanz einzelner Koeffizienten innerhalb der linearen Regressionsanalyse (t-test). Es wird die Null-Hypothese getestet, dass eine unabhängige Variable keinen Einfluss auf die Trennung der Gruppen hat. Diese Prüfgröße W ist asymptotisch χ^2 -verteilt, so dass der Test gegen die tabellierte χ^2 -Verteilung bei einem Freiheitsgrad von Eins erfolgt, die bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% den Wert 3,84 beträgt (ebd.: S. 452). Somit sind alle Werte darüber signifikant. Die Wald-Statistik wird in den folgenden Tabellen insbesondere zur Veranschaulichung der Signifikanz der Referenzkategorie bei den Leistungskursen aufgeführt.

9.3 Ergebnisse

Die vorangegangene ausführliche Erläuterung des Prinzips der logistischen Regression erlaubt es, die Ergebnisse der zahlreichen durchgeführten Berechnungen komprimiert darzustellen. Nach einer fachspezifischen Analyse der Einflussfaktoren, in der auch der Wandel betrachtet wird, erfolgt in diesem Abschnitt ein Vergleich der Faktoren.

In dem Beispiel der Sprach- und Kulturwissenschaften ist bereits der starke Einfluss der Leistungskurse deutlich geworden. Wie bereits erwähnt, wurden die Leistungskurse in der Welle von 1995 bedauerlicherweise nicht erhoben, so dass zusätzlich gesonderte Modelle ohne diese Variable gerechnet wurden. Aufgrund der Bedeutung der Leistungskurse wird auf diese Ergebnisse jedoch nur bei auffälligen Besonderheiten eingegangen, so dass das Jahr 1995 eine vergleichsweise geringe Berücksichtigung erfährt und der primäre Zeitvergleich über zwei Dekaden und die beiden aktuellsten Wellen vorgenommen wird. Alle Tabellen mit den Ergebnissen der Modelle ohne Leistungskurse sind im Anhang einsehbar.

Da die unabhängigen Variablen in ihren Ausprägungsrichtungen unterschiedlich sind, soll Tabelle 9 als Lesehilfe einen kurzen Überblick für die folgenden tabellarischen Dar-

⁸⁴ Eine weitere Testmöglichkeit wäre der Likelihood-Quotienten-Test (Backhaus et al. 2003: S. 451).

	<1	>1
Geschlecht	eher weiblich	eher männlich
Alter	eher älter	eher jünger
Abinote	eher schlechter	eher besser
Leistungskurse	eher Ja	eher Nein
Soziale Herkunft	eher höhere	eher niedrigere
Lebensorientierungen	eher Ja	eher Nein
Motivationen	eher Ja	eher Nein
Arbeitsmarkt-einschätzungen	eher schlecht	eher gut

Tab. 9: Lesehilfe - Bedeutung der Richtung der Effektkoeffizienten für die Eintrittswahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu einem Studienfach (Referenzkategorie)

stellungen bieten. Zu beachten ist, dass ein steigender Wert bei der Abiturnote eine schlechtere Note bedeutet und die Einschätzungen der Arbeitsmarktchancen mit steigenden Werten pessimistischer werden.

9.3.1 Sprach- und Kulturwissenschaften

H2-1: Eher weiblich. Leistungskurse sind prägend. Die Lebensorientierung Politik und Kulturelles sowie intrinsische Motivationen sind dominant.

Bei der Betrachtung der in Tabelle 10 (S. 104) dargestellten Ergebnisse der Einflussfaktoren der Sprach- und Kulturwissenschaften bestätigen sich die Hypothesen überwiegend. Lediglich die Annahme, dass Frauen dominieren, bestätigt sich nicht. Geschlecht und soziale Herkunft spielen in dieser Fächergruppe unter Berücksichtigung aller anderen Faktoren keine besondere Rolle.

Die Modelle ohne Leistungskurse mit dem Jahr 1995 (siehe Anhang) weisen einen signifikanten Einfluss des Geschlechts mit Dominanz der Frauen auf. Das bedeutet, dass die Leistungskurse in diesem Fall in einem gewissen Rahmen als Mediatorvariablen fungieren und bereits bei der Wahl der Leistungsfächer die Selektion nach Geschlecht stattfindet. Auch die Abiturnote wird erst im Jahr 2007 ein Faktor, wobei mit schlechter werdenden Noten die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu den Sprach- und Kulturwissenschaften steigt.

Gravierend hingegen ist die Bedeutung der Leistungskurse. Naturwissenschaftliche Fächer (Nw), und sei es nur eins, verringern die Wahrscheinlichkeit zur Wahl der Studienfachgruppe Sprach- und Kulturwissenschaften drastisch, während sprachwissenschaftliche Leistungsfächer (Sw) sie erwartungsgemäß erhöhen. Die Referenzkategorie mit zwei sprachwissenschaftlichen Fächern ist die dominante Struktur.

Die Lebensorientierung Beruf und Studium ist einem Richtungswandel unterlegen. Während die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu den Sprach- und Kulturwissenschaften im Jahr 1985 mit einem Anstieg dieser Orientierung gesunken ist, so steigt sie im Jahr 2007.

	1985		2004		2007	
	Wald	Exp(B)	Wald	Exp(B)	Wald	Exp(B)
Geschlecht (RK=männlich)	2,950	0,80	3,239	0,81	,615	0,91
Alter	16,136	1,12***	,058	1,00	10,667	1,05**
Abinote	1,427	0,99	,022	1,00	16,294	0,97***
LK Sw-Sw (RK)	92,080	***	136,793	***	86,368	***
LK Nw-Nw	55,749	7,40***	84,384	8,26***	59,030	6,02***
LK Sw-Nw	26,279	2,26***	62,933	2,76***	32,205	2,13***
LK Sw-sozial	4,881	1,44*	6,085	1,37**	6,088	1,38*
LK Nw-sozial	42,157	3,94***	36,895	3,31***	27,531	3,12***
LK Sw-Sport	,304	0,82	6,343	3,12**	5,013	4,01*
LK Nw-Sport	5,109	4,06*	3,030	2,53	1,961	2,16
Soziale Herkunft	,216	0,98	3,032	1,07	,866	1,04
Lebensorientierung Privates	3,476	1,11	12,428	1,19***	3,343	1,10
Lebensorientierung Beruf und Studium	8,868	1,20**	,322	1,03	4,100	0,89*
Lebensorientierung Politik und Kulturelles	23,346	0,73***	45,742	0,68***	66,810	0,64***
Extrinsische Motivation	106,609	2,02***	121,296	1,83***	129,399	1,94***
Soziale Motivation	26,614	1,35***	67,070	1,50***	43,102	1,34***
Berufsbezogen intrinsische Motivation studienbezogen	11,227	0,79**	25,636	0,74***	,527	0,96
intrinsische Motivation Arbeitsmarktein- schätzungen	8,026	0,83**	12,868	0,81***	22,653	0,75***
	7,332	0,83**	72,597	0,62***	89,574	0,59***
N	4699		6700		5707	
Nagelkerkes R ²	0,253		0,252		0,276	

* signifikant auf 5%-Niveau ** signifikant auf 1%-Niveau *** signifikant auf 0,01%-Niveau

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007

Tab. 10: Einflussfaktoren der Sprach- und Kulturwissenschaften im Wandel

Starker Faktor ist die Lebensorientierung Politik und Kulturelles, der eine Zugehörigkeit zu dieser Fächergruppe wahrscheinlich macht.

Auch bei den Motivationen bestätigt sich die Hypothese dominanter intrinsischer Motivationen. Das gilt insbesondere für die studienbezogenen intrinsischen Motivationen, die im Zeitverlauf stärker wird, und über die Ablehnung extrinsischer und sozialer Motivationen. Damit einher geht eine kontinuierliche Verschlechterung der Arbeitsmarkteinschätzungen im Zeitverlauf. Für die Sprach- und kulturwissenschaften gilt: Werden die Einschätzungen der Arbeitsmarktchancen pessimistischer, steigt die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu dieser Fächergruppe.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass folgende Faktoren die Wahl der Studienfachgruppe Sprach- und Kulturwissenschaften wahrscheinlich machen: Sprachwissenschaftliche Leistungskurse, Lebensorientierung Politik und Kulturelles und studienbezogenen intrinsischen Motivation.

9.3.2 Psychologie

H2-2: Kein Einfluss der sozialstrukturellen Merkmale. Wenig klares Profil der Leistungskurse. Orientierung an Beruf und Studium mit ausgeprägten intrinsischen Motivationen.

Die Annahme, dass die sozialstrukturellen Merkmale für die Wahl des Faches Psychologie nicht von Bedeutung sind, muss bei Betrachtung der Ergebnisse (Tabelle 11, S. 106) differenziert werden. Die soziale Herkunft spielt keine Rolle, wohingegen Alter und Abiturnote signifikant sind. Mit schlechter werdenden Abiturnoten steigt die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zur Restkategorie und sinkt demnach für die Psychologie. Hier wirken sich vermutlich Restriktionen beim Zugang über den Numerus Clausus aus. Umgekehrt verhält es sich beim Alter. Erhöht sich die Variable Alter, steigt die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zur Psychologie. Auch hier könnten Wartezeiten aufgrund von Zulassungsbeschränkungen eine Begründung sein. Einer einschneidenden Veränderung ist die Variable Geschlecht unterlegen. War das Geschlecht 1985 noch nicht von Bedeutung, verändert sich das Chancenverhältnis der Zugehörigkeit zur Psychologie unter Berücksichtigung aller anderen Variablen auf 0,3 (männlich):1 (weiblich) im Jahr 2005 bzw. 0,4:1 im Jahr 2007. Dieser Trend ist auch für 1995 (ohne Leistungskurse) auszumachen. Erwartungsgemäß keinen nennenswerten Einfluss haben die Leistungskurse. Das liegt vermutlich darin begründet, dass es keinen inhaltlich fachnahen Leistungskurs gibt und das Studienfach Psychologie sowohl mathematisch-naturwissenschaftliche als auch medizinische und soziale Elemente impliziert.

Auch die Lebensorientierungen bilden für die Psychologie kein klares Profil heraus.

Bei den Motivationen überrascht, dass die auf Inhalte des Studiums bezogene Motivation keinen, bzw. 2007 sogar einen negativen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zur Psychologie hat und eher berufsorientierte intrinsische Motivationen eine Rolle spielen. Auch hier lässt sich wieder eine Veränderung im Zeitverlauf ausmachen: Waren 1985 soziale und berufsbezogen intrinsische Motivationen noch ohne Einfluss, entwickeln sie sich über die Jahre hinweg (auch 1995) zu einem nennenswerten Faktor.

Auch bei den Arbeitsmarktchancen unterscheiden sich die Ergebnisse der Wellen stark. Hatten Studierende der Psychologie im Jahr 1985 noch eher pessimistische Einschätzungen bezüglich des Arbeitsmarktes, relativiert sich dieser Faktor im Verlauf der Jahre. Offenbar hat sich die Situation für Psychologen in der folgenden Dekade verbessert.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Einflussfaktoren der Wahl des Studienfachs Psychologie einem deutlichen Wandel in den letzten 25 Jahren unterlegen sind. Aktuell machen folgende Faktoren die Zugehörigkeit zur Psychologie wahrscheinlich:

Geschlecht weiblich, gute Abiturnote, höheres Alter, soziale und berufsbezogen intrinsische Motivationen.

	1985		2004		2007	
	Wald	Exp(B)	Wald	Exp(B)	Wald	Exp(B)
Geschlecht (RK=männlich)	2,478	0,63	22,626	0,31***	13,008	0,41***
Alter	7,989	0,90**	67,996	0,90***	50,838	0,89***
Abinote	19,468	1,10***	49,527	1,11***	81,947	1,17***
LK Sw-Sw (RK)	8,216		8,669		6,262	
LK Nw-Nw	,659	1,59	2,285	1,59	2,771	1,80
LK Sw-Nw	,052	0,91	,302	1,13	,000	1,00
LK Sw-sozial	2,406	0,53	2,341	1,55	,338	0,86
LK Nw-sozial	2,883	0,48	1,087	1,47	1,632	1,74
LK Sw-Sport	,000	/	2,672	0,43	,000	/
LK Nw-Sport	,000	/	,142	1,48	,035	0,82
Soziale Herkunft	,248	1,06	,176	0,97	,345	0,95
Lebensorientierung Privates	,545	1,10	3,583	0,82	1,238	0,89
Lebensorientierung Beruf und Studium	,155	1,06	3,930	1,21*	1,696	1,14
Lebensorientierung Politik und Kulturelles	,179	1,06	3,667	1,20	1,926	1,14
Extrinsische Motivation	5,568	1,43*	,681	1,08	,814	1,10
Soziale Motivation	1,069	0,87	8,647	0,76**	6,337	0,77**
Berufsbezogen intrinsische Motivation studienbezogen	1,121	0,84	11,655	0,69**	16,592	0,61***
intrinsische Motivation Arbeitsmarktein- schätzungen	,094	1,04	3,066	1,18	8,911	1,30**
Arbeitsmarktein- schätzungen	21,492	0,44***	1,363	0,90	2,805	0,85
N	4669		6700		5707	
Nagelkerkes R ²	0,159		0,144		0,180	

* signifikant auf 5%-Niveau ** signifikant auf 1%-Niveau *** signifikant auf 0,01%-Niveau
Quelle: Studierendensurvey 1983-2007

Tab. 11: Einflussfaktoren der Psychologie im Wandel

9.3.3 Erziehungswissenschaften

H2-3: Starker Einfluss sozialstruktureller Merkmale, insbesondere des Geschlechts. Dominierende sozialwissenschaftliche Leistungskurse. Hohe soziale Motivation.

Die auf Basis der bisherigen Erkenntnisse aufgestellten Hypothesen lassen sich bei der Analyse der Ergebnisse (Tabelle 12, S. 107) teilweise bestätigen. Der Einfluss des Geschlechts mit eindeutig weiblich dominierten Strukturen bestätigt sich. Interessanterweise ist er für die Fachhochschulen⁸⁵ lediglich auf 1%-Niveau signifikant, während er für die Hochschulen ein Signifikanzniveau von 0,01% aufweist. Auch die weiteren Weilmotive sind für die Erziehungswissenschaften nennenswerte Faktoren, allerdings mit

⁸⁵ Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden Fächergruppen, die nach Hochschulart unterteilt sind gemeinsam dargestellt, so dass auf die Angabe der Wald-Statistik verzichtet wird.

Unterschieden zwischen Universität und Fachhochschule. So ist die Abiturnote über die Jahre hinweg ein stabiler Faktor in Richtung schlechtere Abiturnoten. Steigert man also den Wert der Abiturnote um eine Einheit hin zu einer schlechteren Note, so steigt die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu den Erziehungswissenschaften an einer Universität. Für die Fachhochschulen hingegen relativiert sich der bereits 1985 eher schwache Effekt im Lauf der Jahre. Im Zeitverlauf an Bedeutung gewinnt auch der Faktor Alter. Mit steigendem Alter steigt die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu den Erziehungswissenschaften, wobei dieser Effekt für die Fachhochschulen stärker ausgeprägt ist. Ebenfalls vorwiegend an den Fachhochschulen von Bedeutung ist die soziale Herkunft. Eine Steigerung dieser Variablen hin zu einer höheren sozialen Herkunft macht das Ereignis ‚Erziehungswissenschaften‘ unwahrscheinlicher. Besonders stark, und das auch für die Universitäten, tritt dieser Effekt im Jahr 2004 auf. Im Modell ohne Leistungskurse mit dem Jahr 1995 verstärkt sich der Einfluss aller sozialstrukturellen Merkmale noch. Bei den Leistungskursen lässt sich demnach auch keine eindeutige Struktur erkennen.

	1985		2004		2007	
	Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH
Geschlecht (RK=männlich)	0,18***	0,31**	0,33***	0,34**	0,33***	0,30**
Alter	0,94	1,09	0,97*	0,94**	0,96**	0,90***
Abinote	0,87***	0,95*	0,92***	1,01	0,91***	0,96
LK Sw-Sw (RK)			**		**	
LK Nw-Nw	/	1,33	2,83**	2,18	3,28**	4,57*
LK Sw-Nw	1,58	0,99	1,28	1,01	1,20	2,11*
LK Sw-sozial	1,60	0,53	0,72	1,03	0,67	1,02
LK Nw-sozial	1,20	0,76	1,01	1,07	0,97	5,28*
LK Sw-Sport	/	0,34	1,17	/	0,75	1,43
LK Nw-Sport	1,33	0,74	2,14	1,78	0,76	1,67
Soziale Herkunft	1,01	1,42*	1,28***	1,48***	1,00	1,32*
Lebensorientierung Privates	1,37*	1,02	0,96	0,87	0,80*	0,98
Lebensorientierung Beruf und Studium	1,21	1,54**	1,20*	1,37**	1,22*	1,28
Lebensorientierung Politik und Kulturelles	0,94	1,25	1,09	1,28	1,23*	1,58*
Extrinsische Motivation	2,0***	2,01***	1,33***	1,56***	1,55***	1,60**
Soziale Motivation	0,57***	0,60**	0,52***	0,33***	0,50***	0,28***
Berufsbezogen intrinsische Motivation	1,12	1,28	1,06	1,23*	0,97	0,99
studienbezogen intrinsische Motivation	0,92	0,74*	0,98	0,79	0,95	0,76
Arbeitsmarktein- schätzungen	0,60**	0,72*	0,76**	0,63***	0,74***	0,66*
N	4669	4669	6700	6700	5707	5707
Nagelkerkes R ²	0,283	0,224	0,168	0,220	0,194	0,270

* signifikant auf 5%-Niveau ** signifikant auf 1%-Niveau *** signifikant auf 0,01%-Niveau
Quelle: Studierendensurvey 1983-2007

Tab. 12: Einflussfaktoren der Erziehungswissenschaften im Wandel

Auch die Lebensorientierungen bilden kein stringentes Muster. Lediglich die Ablehnung der Lebensorientierung Beruf und Studium könnte als Merkmal konstatiert werden.

Klar hingegen sind die Motivationen. Ein Anstieg der extrinsischen Motivation verringert die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu den Erziehungswissenschaften, was sich im Zeitverlauf jedoch leicht abschwächt. Die bereits stark ausgeprägte soziale Motivation hingegen gewinnt über die Jahre sogar an Bedeutung.

Die Einschätzungen der Arbeitsmarktchancen bewegen sich auf negativem Niveau. Zwischen Universität und Fachhochschule unterscheiden sie sich jedoch hinsichtlich ihrer Signifikanz, wie Tabelle 12 zeigt.

Zusammenfassend sind unter Berücksichtigung aller anderen Variablen die wahrscheinlichkeits erhöhenden Faktoren für die Erziehungswissenschaften: Geschlecht weiblich, für die Universitäten schlechtere Abiturnoten, an den Fachhochschulen eine niedrigere soziale Herkunft, geringe extrinsische Motivation und eine hohe soziale Motivation.

9.3.4 Jura

H2-4: Starker Einfluss der sozialen Herkunft. Lebensorientierung an Beruf und Studium und damit einhergehend eine hohe extrinsische Motivation.

Die Analyse der Einflussstrukturen des Faches Jura ergibt folgende Ergebnisse (siehe Tabelle 13, S. 109): Für die Wahl von Jura sind die Merkmale Geschlecht und Alter nicht von nennenswerter Bedeutung. Die weiteren sozialstrukturellen Merkmale betreffend zeigt sich, dass die These eines Einflusses der sozialen Herkunft im Sinne einer höheren Schichtzugehörigkeit nur für die Jahre 1985 und 2004 zu bestätigen ist. Damit manifestiert sich die Annahme, dass der Einfluss sozialstruktureller Merkmale und insbesondere der sozialen Herkunft im Zeitverlauf abnimmt. Dieser Befund erhärtet sich bei der Betrachtung der Modelle mit dem Jahr 1995, die einen kontinuierlichen Bedeutungsverlust der sozialen Herkunft in den letzten 25 Jahren für das Fach Jura markieren. An Einfluss gewonnen hat die Abiturnote, was höchstwahrscheinlich in der zwischenzeitlichen Einführung des Numerus Clausus begründet liegt.

Bei den Leistungskursen ist im Jahr 1985 die Referenzkategorie der sprachwissenschaftlichen Fächer sehr dominant und bildet insbesondere zu den naturwissenschaftlichen Fächern einen starken Kontrast. Nach den Daten dieser Welle war es 1985 nahezu ausgeschlossen, dass ein Studienberechtigter mit zwei naturwissenschaftlichen Leistungsfächern ein Jura-Studium aufnimmt. Dieser starke Gegensatz mildert sich in den Folgejahren ab und wendet sich einer Dominanz der sozialwissenschaftlichen Fächer zu.

	1985		2004		2007	
	Wald	Exp(B)	Wald	Exp(B)	Wald	Exp(B)
Geschlecht (RK=männlich)	,449	0,92	,524	0,91	1,776	1,22
Alter	,105	0,99	,261	0,99	6,378	1,06*
Abinote	,179	1,00	28,940	1,05***	17,142	1,05***
LK Sw-Sw (RK)	117,034	***	70,221	***	55,907	***
LK Nw-Nw	84,358	15,47***	13,094	2,38***	15,771	4,06***
LK Sw-Nw	28,096	2,30***	,665	1,15	1,060	1,24
LK Sw-sozial	,448	1,11	17,954	0,50***	11,369	0,52**
LK Nw-sozial	22,804	2,22***	2,067	0,74	3,031	0,66
LK Sw-Sport	1,024	1,49	,656	0,69	,560	0,66
LK Nw-Sport	8,887	9,20**	,648	1,64	1,057	0,56
Soziale Herkunft	11,207	0,87**	11,984	0,85**	2,542	0,91
Lebensorientierung Privates	,399	1,03	4,258	1,13*	,987	1,07
Lebensorientierung Beruf und Studium	5,909	1,15*	15,729	1,27***	7,092	1,23**
Lebensorientierung Politik und Kulturelles	5,511	0,8*	9,264	0,83**	1,625	0,91
Extrinsische Motivation	93,586	0,57***	116,625	0,49***	66,569	0,51***
Soziale Motivation	34,940	0,71***	5,249	0,87*	1,063	0,93
Berufsbezogen intrinsische Motivation studienbezogen	,608	1,05	1,262	1,07	,045	1,02
intrinsische Motivation Arbeitsmarktein- schätzungen	68,673	1,50***	70,379	1,56***	31,275	1,43***
	,557	1,04	25,145	0,74***	70,040	0,53***
N	4669		6700		5707	
Nagelkerkes R ²	0,202		0,155		0,166	

* signifikant auf 5%-Niveau ** signifikant auf 1%-Niveau *** signifikant auf 0,01%-Niveau
Quelle: Studierendensurvey 1983-2007

Tab. 13: Einflussfaktoren Jura im Wandel

Etwas überraschend ist der Befund, dass sich eine stärkere Ausprägung der Lebensorientierung Beruf und Studium, entgegen der zu Beginn getroffenen Annahme, eher negativ auf die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zum Fach Jura auswirkt. Stattdessen weist die Orientierung Politik und Kulturelles einen leichten positiven Einfluss. Diese Annahmen verstärken sich bei der Betrachtung der Modelle ohne Leistungskurse. Die Lebensorientierung Studium und Beruf impliziert scheinbar unterschiedliche Interpretationen. Geht man nämlich davon aus, dass in diesem Fall insbesondere die Orientierung am Studium dominierend ist, während bspw. bei den Erziehungswissenschaften der negative Einfluss eher auf einer Ausrichtung am Beruf basiert, erscheinen auch die Ergebnisse zu den Motivationen plausibel.

Denn die extrinsische Motivation ist erwartungsgemäß stark ausgeprägt, während die studienbezogenen intrinsischen Motivationen negativen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zum Fach Jura haben. Fachinteresse ist für Studierende im Fach Jura von geringer Bedeutung und somit ist das Studium nur Mittel zum Zweck für materiell

orientierte Ziele. Die soziale Motivation schwächt sich im Zeitverlauf über 1995 ab und ist im Jahr 2007 bedeutungslos.

Auffallend ist das Jahr 1995 auch bei den Arbeitsmarkteinschätzungen, denn während diese Variable 1985 eher bedeutungslos ist, ist sie zehn Jahre später auf 0,01%-Niveau signifikant in Richtung eindeutig positiver Einschätzungen. Zehn Jahre später sind wiederum pessimistischere Arbeitsmarktaussichten zu beobachten. Dieser Trend verstärkt sich zwischen 2004 und 2007 noch.

Zusammenfassend erhöhen aktuell folgende Faktoren die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zum Fach Jura: Bessere Abiturnote, sozialwissenschaftlicher Leistungskurs, hohe extrinsische und niedrige studienbezogen intrinsische Motivation.

9.3.5 Sozialwissenschaften und Sport

H2-5: Geringer Einfluss sozialstruktureller Merkmale. Starker Einfluss fachnaher Leistungskurse. Dominierende Lebensorientierung Politik und Kulturelles. Höhere intrinsische Motivationen.

Die Hypothesen werden größtenteils von den in Tabelle 14 (S. 111) dargestellten Ergebnissen der binären logistischen Regression bestätigt. War jedoch 1985 der Einfluss aller sozialstrukturellen Merkmale nicht nennenswert, haben in den Folgejahren das Geschlecht mit Tendenz zu männlich und die Abiturnote mit Tendenz zu schlechteren Noten eine gewisse Bedeutung erlangt. Die Modelle ohne die Leistungskurse weisen jedoch durchweg keinen Einfluss des Geschlechts auf, so dass dieser Effekt mit einer gewissen Vorsicht zu interpretieren ist.

Bei den Leistungskursen dominieren, wie erwartet, die fachnahen Fächer und dabei insbesondere die Kombination Sprachwissenschaft-Sozialwissenschaft. Deutlich wird auch die Abgrenzung zu den Naturwissenschaften, was sich im Jahr 2007 darin erhärtet, dass in der Kombination Naturwissenschaft-Sozialwissenschaft das naturwissenschaftliche Fach offensichtlich dominant ist.

Ebenfalls erwartungsgemäß ist die Lebensorientierung Politik und Kulturelles von großer Bedeutung für die Wahl der Sozialwissenschaften und Sport.

Die Motivationen sind eher uneindeutig und zeichnen sich am ehesten über einen negativen Einfluss extrinsischer Motivationen aus. Für die neueren Erhebungen werden auch die berufsbezogen intrinsischen Motivationen nennenswert.

Im Zeitverlauf bedeutender werden ebenfalls die Einschätzungen der Arbeitsmarktchancen, bei denen pessimistischere Einschätzungen dominieren.

	1985		2004		2007	
	Wald	Exp(B)	Wald	Exp(B)	Wald	Exp(B)
Geschlecht (RK=männlich)	,738	1,16	10,291	1,43**	5,829	1,35*
Alter	,428	0,98	2,106	1,02	3,055	1,03
Abinote	9,986	0,96	10,338	0,97**	4,269	0,98*
LK Sw-Sw (RK)	42,904	***	72,439	***	60,030	***
LK Nw-Nw	9,143	3,32**	26,063	3,19***	27,251	4,22***
LK Sw-Nw	,159	1,11	2,143	1,24	2,086	1,26
LK Sw-sozial	11,722	0,44**	9,093	0,65**	3,987	0,74*
LK Nw-sozial	1,498	0,73	1,316	1,25	7,244	1,89**
LK Sw-Sport	,040	1,14	5,044	0,50*	2,878	0,51
LK Nw-Sport	3,423	0,41	1,103	0,67	,240	1,35
Soziale Herkunft	2,624	1,11	1,073	1,04	1,269	1,06
Lebensorientierung Privates	,501	1,05	1,834	1,08	,971	1,06
Lebensorientierung Beruf und Studium	2,000	0,90	1,653	1,07	,046	1,01
Lebensorientierung Politik und Kulturelles	27,020	0,63***	26,568	0,74***	34,251	0,70***
Extrinsische Motivation	31,564	1,60***	38,397	1,41***	9,149	1,21**
Soziale Motivation	6,522	1,22	,574	1,04	5,827	1,15*
Berufsbezogen intrinsische Motivation	2,101	0,88	7,637	0,85**	4,560	0,87*
studienbezogen intrinsische Motivation	,514	0,94	,868	1,05	8,630	1,19**
Arbeitsmarktein- schätzungen	11,879	0,74**	61,664	0,64***	77,599	0,57***
N	4669		6700		5707	
Nagelkerkes R ²	0,144		0,121		0,142	

* signifikant auf 5%-Niveau ** signifikant auf 1%-Niveau *** signifikant auf 0,01%-Niveau
Quelle: Studierendensurvey 1983-2007

Tab. 14: Einflussfaktoren der Sozialwissenschaften im Wandel

In der Zusammenfassung sind bei dieser Studienfachgruppe folgende Faktoren für die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit von Bedeutung: Leistungskurskombination Sozialwissenschaft-Sprachwissenschaft, Lebensorientierung Politik und Kulturelles, geringe extrinsische Motivation.

9.3.6 Wirtschaftswissenschaften

H2-6: Heterogene Sozialstruktur, Leistungskursprofile und Lebensorientierungen. Sehr stark ausgeprägte extrinsische Motivation. Positive Arbeitsmarkteinschätzungen.

Die Auswertung der Daten des Studierendensurvey (siehe Tabelle 15, S. 112) bestärkt die Annahmen überwiegend. Bei der sozialen Herkunft bestätigt sich unter Berücksichtigung aller anderen Variablen erneut der Einflussrückgang bis hin zur fehlenden Signifikanz im Jahr 2007. Unter Ausschluss der Leistungskurse wird jedoch deutlich, dass der niedrigere Status des Elternhauses hauptsächlich an den Fachhochschulen die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu dieser Studienfachgruppe verringert und dieser Effekt konstant bleibt.

	1985		2004		2007	
	Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH
Geschlecht (RK=männlich)	1,09	0,42**	1,40**	1,06	1,07	0,81
Alter	1,06*	0,97	1,00	0,96**	0,99	0,95**
Abinote	0,99	0,97	1,01	0,96**	1,01	0,96**
LK Sw-Sw (RK)	***	*	***		***	
LKNw-Nw	1,65*	2,12	0,96	1,77*	1,14	0,90
LK Sw-Nw	0,73	0,81	0,68*	1,21	0,94	0,62
LK Sw-sozial	0,42***	0,57	0,56***	1,27	0,60**	0,59
LKNw-sozial	0,40***	0,91	0,40***	1,43	0,53**	0,54
LK Sw-Sport	0,99	0,24*	0,51	3,63	0,73	/
LKNw-Sport	0,55	0,78	0,38**	2,27	0,52	1,32
Soziale Herkunft	1,12**	1,31**	1,04	1,34***	1,07	1,13
Lebensorientierung Privates	1,03	1,05	0,99	0,89	0,99	0,90
Lebensorientierung Beruf und Studium	0,96	1,26	1,08	0,94	1,03	1,01
Lebensorientierung Politik und Kulturelles	0,98	1,18	0,95	1,17	0,99	1,17
Extrinsische Motivation	0,43***	0,42***	0,30***	0,31***	0,27***	0,37***
Soziale Motivation	1,33***	1,07	1,40***	1,40***	1,41***	1,47***
Berufsbezogen intrinsische Motivation studienbezogen	1,24***	1,06	1,16**	1,06	1,32***	1,23*
intrinsische Motivation Arbeitsmarktein- schätzungen	1,48***	1,28*	1,48***	1,38***	1,43***	1,41***
Arbeitsmarktein- schätzungen	1,45***	1,31*	1,10*	1,02	1,06	1,11
N	4669	4669	6700	6700	5707	5707
Nagelkerkes R ²	0,286	0,151	0,259	0,186	0,261	0,175

* signifikant auf 5%-Niveau ** signifikant auf 1%-Niveau *** signifikant auf 0,01%-Niveau

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007

Tab. 15: Einflussfaktoren der Wirtschaftswissenschaften im Wandel

Mit steigendem Alter erhöht sich seit 2004 die Wahrscheinlichkeit für ein wirtschaftswissenschaftliches Studium an einer FH.

Auch die Leistungskurse sind zwischen Uni und FH differenziert zu betrachten. Während für die Wirtschaftswissenschaften an der FH keine sinnvoll interpretierbaren Strukturen auszumachen sind, weist das universitäre Pendant eine deutliche und konstante Tendenz zu sozialwissenschaftlichen Fächern auf.

Die Lebensorientierungen weisen ebenfalls keine richtungweisende Struktur auf.

Ganz anders hingegen verhält es sich bei den Motivationen. Der eingangs formulierten Hypothese entsprechend sind extrinsische Motivationen überaus stark dominierend und machen die Zugehörigkeit zu dieser Fächergruppe sehr wahrscheinlich. Dies zeigt sich insbesondere in der gleichzeitigen Ablehnung der anderen Motivationen. Sowohl soziale, als auch berufsbezogen intrinsische, als auch studienbezogen intrinsische Motivationen verringern bei einer Steigerung ihres Wertes um eine Einheit die Wahrscheinlichkeit eines wirtschaftswissenschaftlichen Studiums. Dieses Muster ist in den letzten 25 Jahren rela-

tiv stabil geblieben, mit dem Zusatz, dass sich die Struktur bei den Studierenden an den Fachhochschulen denen ihrer Kommilitonen an den Universitäten anpasst. Verbunden mit den Befunden zur sozialen Herkunft bedeutet das, dass die Wirtschaftswissenschaften insbesondere an den Fachhochschulen ein Aufsteigerfach sind und der antizipierte spätere materielle Nutzen im Vordergrund steht.

Dieser Annahme entspricht auch der Befund zu den Einschätzungen der Arbeitsmarktchancen. Besonders an den Universitäten sind positive Arbeitsmarktaussichten in den Jahren 1985 und 1995 von einigem Einfluss. Eine Dekade später hat sich dieser Effekt jedoch weitestgehend relativiert, so dass die Einschätzung des Arbeitsmarktes keinen bedeutenden Einfluss mehr auf die Wahl der Wirtschaftswissenschaften hat.

Zusammenfassend sind aktuell für die Wirtschaftswissenschaften von Bedeutung: Höheres Alter und niedrigere soziale Herkunft für Fachhochschulen, sozialwissenschaftliche Leistungskurse für Universitäten, äußerst stark ausgeprägte extrinsische Motivation in Verbindung mit negativem Einfluss aller anderen Motivationen für die gesamte Fächergruppe.

9.3.7 Naturwissenschaften

H2-7: Männlich geprägt. Gute Abiturnoten. Fachnahe Leistungskurse. Ausgeprägte intrinsische Motivationen.

Die Analyse der Ergebnisse (Tabelle 16, S. 114) in Bezug auf das Geschlecht überrascht auf den ersten Blick, denn es scheint, als hätte sich der Einfluss des Geschlechtes in den letzten Jahren nivelliert. Jedoch erweist sich bei der gegenüberstellenden Betrachtung der Modelle ohne die Leistungskurse, dass diese erneut als Mediator-Variable fungieren, denn ohne sie ist die Einflussstruktur deutlich männlich geprägt. Jedoch zeigt die fehlende Signifikanz in den hier dargestellten Modellen, dass der Einfluss des Geschlechts für diese Fächergruppe durchaus sinkend ist.

In den aktuelleren Wellen bekommt auch das Alter eine signifikante Bedeutung in Richtung jüngerer naturwissenschaftlicher Studierenden. Die Annahme besserer Abiturnoten bestätigt sich ebenfalls, wenn auch mit nur geringer Ausprägung.

Wie bereits erwähnt, sind die Leistungskurse im Bereich der Naturwissenschaften von überaus prägender Wirkung. Für Studierende der Naturwissenschaften ist es hoch wahrscheinlich, dass sie in der Oberstufe mindestens ein naturwissenschaftliches Fach belegt haben. Mit zwei naturwissenschaftlichen Fächern ist es fast ausgeschlossen, dass irgendetwas anderes studiert wird. Es sei nochmals darauf hingewiesen, dass in dieser Fächergruppe in besonderem Maße bereits bei der Leistungskurswahl eine geschlechtli-

che Selektion stattgefunden hat.

Eine starke Lebensorientierung Beruf und Studium erhöht die Wahrscheinlichkeit der Wahl eines naturwissenschaftlichen Studiums, was sich auch in den Motivationen widerspiegelt. Dabei richtet sich das Interesse überwiegend auf einen späteren Beruf mit fachlich intrinsischer Ausprägung. Materielle (extrinsische) und vor allem soziale Motivationen sind der Wahrscheinlichkeit eines naturwissenschaftlichen Studiums abträglich.

Ein wenig erstaunlich ist die vergleichsweise geringe Ausprägung der studienbezogen intrinsischen Motivation, da Fachinteresse und eigene Begabung in der Literatur häufig als typisch naturwissenschaftliche Motivationen angegeben werden (siehe Kapitel 4.3.3). Dieses Interesse scheint jedoch eher auf einen zum Studienfach passenden Beruf ausgerichtet zu sein. Die Arbeitsmarkteinschätzungen sind ohne signifikante Bedeutung in dieser Fächergruppe. Zusammenfassend sind die bestimmenden Faktoren der Fächergruppe Naturwissenschaft: Mindestens ein naturwissenschaftlicher Leistungskurs, hohe Lebensorientierung an Studium und Beruf und eine ausgeprägte berufsbezogen intrinsische Motivation.

	1985		2004		2007	
	Wald	Exp(B)	Wald	Exp(B)	Wald	Exp(B)
Geschlecht (RK=männlich)	6,949	1,39**	,032	0,98	1,870	1,16
Alter	2,100	1,03	33,095	1,09***	35,937	1,10***
Abnote	26,606	1,04***	21,868	1,04***	9,776	1,03**
LK Sw-Sw (RK)	224,684	***	164,119	***	159,405	***
LK Nw-Nw	101,774	0,05***	96,717	0,10***	88,025	0,12***
LK Sw-Nw	39,984	0,15***	59,587	0,18***	58,579	0,18***
LK Sw-sozial	2,750	0,56	,682	0,79	,197	0,88
LK Nw-sozial	36,257	0,16***	43,529	0,19***	50,017	0,18***
LK Sw-Sport	,041	1,24	,789	0,57	2,373	0,38
LK Nw-Sport	1,467	0,45	26,545	0,11	,984	0,53
Soziale Herkunft	6,269	1,11*	2,123	1,06	,908	0,96
Lebensorientierung Privates	8,504	1,15**	24,882	1,27***	25,993	1,27***
Lebensorientierung Beruf und Studium	29,332	0,74***	65,607	0,67***	54,565	0,66***
Lebensorientierung Politik und Kulturelles	1,219	0,94	2,695	1,09	7,597	1,14**
Extrinsische Motivation	40,092	1,39***	31,239	1,36***	34,719	1,38***
Soziale Motivation	39,015	1,39***	101,120	1,64***	65,349	1,48***
Berufsbezogen intrinsische Motivation studienbezogen	33,138	0,69***	43,802	0,67***	34,094	0,70***
intrinsische Motivation Arbeitsmarkteinschätzungen	,853	1,05	4,858	0,88*	8,351	0,85**
N	4669		6700		5707	
Nagelkerkes R ²	0,236		0,224		0,225	

* signifikant auf 5%-Niveau ** signifikant auf 1%-Niveau *** signifikant auf 0,01%-Niveau

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007

Tab. 16: Einflussfaktoren der Naturwissenschaften im Wandel

9.3.8 Medizin

H2-8: Deutlich höherer Status des Elternhauses. Eher naturwissenschaftliche Leistungskurse. Gute Abiturnoten. Stark ausgeprägte soziale Motivation. Positive Arbeitsmarkteinschätzungen.

Die logistischen Regressionen (Tabelle 17) bestätigen deutlich die Annahme der Medizin als klassisches Fach der Akademikerkinder mit stark sozial selektivem Charakter. Steigt der Wert der Variablen soziale Herkunft um eine Stufe, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit für Medizin signifikant. Dieser Einfluss ist in den letzten 25 Jahren stabil geblieben. Gesteigert hat sich der Einfluss des Geschlechts hin zu einem klar weiblich dominierten Fach. Verbunden mit diesen beiden Befunden und den vorherrschenden Zulassungsbeschränkungen in der Medizin sind die besseren Abiturnoten wenig verwunderlich. Bei den Leistungsfächern erhöht mindestens ein naturwissenschaftliches Fach die Wahrscheinlichkeit der Aufnahme eines Medizinstudiums.

	1985		2004		2007	
	Wald	Exp(B)	Wald	Exp(B)	Wald	Exp(B)
Geschlecht (RK=männlich)	7,823	0,71**	32,344	0,55***	44,541	0,44***
Alter	37,160	0,88***	1,237	0,99	7,572	0,96**
Abinote	192,684	1,13***	111,843	1,09***	147,366	1,12***
LK Sw-Sw (RK)	26,093	***	36,289	***	10,110	
LK Nw-Nw	,187	1,08	5,422	0,69*	3,566	0,70
LK Sw-Nw	3,631	0,73	19,408	0,54***	6,114	0,67*
LK Sw-sozial	3,965	1,53*	,026	1,03	,106	0,94
LK Nw-sozial	1,282	0,81	8,600	0,59**	,806	0,82
LK Sw-Sport	,664	1,66	2,086	2,97	2,660	0,47
LK Nw-Sport	5,465	0,42*	2,964	0,51	,441	0,70
Soziale Herkunft	29,218	0,80***	64,266	0,73***	55,021	0,70***
Lebensorientierung Privates	,653	0,96	17,882	0,79***	7,521	0,85**
Lebensorientierung Beruf und Studium	6,911	0,86**	,794	0,95	,093	1,02
Lebensorientierung Politik und Kulturelles	37,288	1,40***	38,230	1,36***	35,237	1,37***
Extrinsische Motivation	7,728	0,86**	,128	0,98	3,524	0,89
Soziale Motivation	194,700	0,41***	171,296	0,49***	195,162	0,39***
Berufsbezogen intrinsische Motivation	1,701	1,09	4,053	0,89*	5,802	0,86*
studienbezogen intrinsische Motivation	2,947	0,91	4,833	1,12*	20,303	1,29***
Arbeitsmarktein- schätzungen	28,797	1,35***	276,601	2,40***	174,740	2,22***
N	4699		6700		5707	
Nagelkerkes R ²	0,259		0,291		0,317	

* signifikant auf 5%-Niveau ** signifikant auf 1%-Niveau *** signifikant auf 0,01%-Niveau

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007

Tab. 17: Einflussfaktoren der Medizin im Wandel

Studierende der Medizin haben in den letzten Jahren eine Tendenz zur Lebensorientierung Familie und Privates entwickelt. Eine stärkere Orientierung an Politik und Kultur hingegen verringert die Wahrscheinlichkeit für Medizin.

Wie erwartet ist die soziale Motivation ein ausgesprochen wichtiger Faktor für die Erklärung der Aufnahme eines Medizinstudiums, der auch im Zeitverlauf stabil ist.

Die beiden intrinsischen Motivationen scheinen bei den Medizinerinnen eine gegenläufige Wirkung zu haben. Es ist weniger das Interesse am Fach selbst, was zu einem Medizinstudium motiviert, sondern eher das Interesse an dem dazugehörigen Beruf.

Eine interessante Entwicklung haben die Arbeitsmarkteinschätzungen für diese Fächergruppe genommen. Waren sie 1985 noch überdurchschnittlich gut, sind sie im Jahr 1995 deutlich pessimistischer. In den 10 Jahren danach erreichen sie aber wieder den deutlich positiven Stand.

Die vergleichsweise hohen R^2 -Werte dieser Regressionen deuten auf eine gute Erklärungskraft der aufgeführten Einflussfaktoren für das Fach Medizin hin.

Zusammenfassend sind die wichtigen Faktoren bei der Wahl des Studienfachs Medizin größtenteils die Eingangs formulierten Hypothesen: Hohe soziale Herkunft, Geschlecht weiblich, gutes Abitur, ein naturwissenschaftlicher Leistungskurs und starke soziale Motivation.

9.3.9 Ingenieurwissenschaften

H2-9: Niedere soziale Herkunft. Männlich dominiert. Naturwissenschaftliche Leistungskurse. Orientierung an Beruf und Studium. Hohe extrinsische Motivation und positive Arbeitsmarkteinschätzungen.

Bei der Betrachtung der Ergebnisse für die Fächergruppe der Ingenieurwissenschaften und dem Vergleich zwischen den Studiengängen an der Universität und der Fachhochschule (Tabelle 18, S. 117) bestätigen sich die auf Basis der Erkenntnisse des Forschungsstandes formulierten Hypothesen größtenteils. Wie erwartet sind die Ingenieurwissenschaften eindeutig männlich dominiert. Das Chancenverhältnis der Zugehörigkeit zu den Ingenieurwissenschaften bewegt sich um 1:3,5 herum. Aus dieser Reihe heraus fallen die FH-Studiengänge im Jahr 1985, bei denen es keinen signifikanten Einfluss des Geschlechts gibt. Dieser wird zwar in der Untersuchung der Determinanten ohne die Leistungskurse, die erneut als Mediator wirken, auf 0,01%-Niveau signifikant, ist jedoch geringer als in den Folgejahren. Um bei den Leistungsfächern zu bleiben, bestätigt sich hier die Vermutung der Dominanz naturwissenschaftlicher Leistungskurse und deren Selektivität nach Geschlecht.

Auch bei den weiteren Weil-Motiven zeigen sich Muster, die sich auch in Unterschieden zwischen Universität und Fachhochschule manifestieren. So sinkt z.B. die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu den Ingenieurwissenschaften an der Universität mit steigendem Alter, während sie für die Fachhochschule im Jahr 2007 sogar steigt. Bei den Abiturnoten macht eine Veränderung zu einem schlechteren Notendurchschnitt hin die Ingenieurwissenschaften wahrscheinlicher.

	1985		2004		2007	
	Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH
Geschlecht (RK=männlich)	3,60***	1,21	3,83***	3,43***	3,50***	2,87***
Alter	1,16***	1,02	1,06***	0,99	1,04**	0,94***
Abinote	0,98*	0,90***	0,99	0,91***	0,98*	0,91***
LK Sw-Sw (RK)	***	**	***	***	***	***
LK Nw-Nw	0,19***	0,53**	0,22***	0,50*	0,27***	0,26***
LK Sw-Nw	0,26***	0,70	0,45***	1,02	0,57**	0,51*
LK Sw-sozial	1,00	1,13	1,24	2,46**	1,49	1,48
LK Nw-sozial	0,37***	0,84	0,75	1,10	0,50**	0,64
LK Sw-Sport	0,33*	4,26	0,97	1,43	1,91	1,94
LK Nw-Sport	0,25**	2,31	0,50	0,52	1,27	0,51
Soziale Herkunft	0,94	1,17**	1,01	1,18**	0,95	1,18**
Lebensorientierung Privates	0,99	0,87*	1,10	1,00	1,03	0,90
Lebensorientierung Beruf und Studium	1,11	0,94	0,93	0,90	0,96	1,07
Lebensorientierung Politik und Kulturelles	1,00	1,25***	1,00	1,30***	1,10	1,10
Extrinsische Motivation	0,81***	0,86*	0,90*	0,81**	0,89*	0,84*
Soziale Motivation	1,07	1,19*	1,28***	1,26**	1,20***	1,23**
Berufsbezogen intrinsische Motivation	1,04	1,03	0,89*	1,01	0,88*	0,91
studienbezogen intrinsische Motivation	0,96	0,91	0,87**	0,83*	1,02	0,82*
Arbeitsmarktein- schätzungen	1,56***	1,17*	1,05	0,75***	1,38***	1,00
N	4669,00	4669,00	6700,00	6700,00	5707,00	5707,00
Nagelkerkes R ²	0,260	0,124	0,194	0,172	0,221	0,181

* signifikant auf 5%-Niveau ** signifikant auf 1%-Niveau *** signifikant auf 0,01%-Niveau

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007

Tab. 18: Einflussfaktoren der Ingenieurwissenschaften im Wandel

Auch die Vermutung zur sozialen Herkunft ist differenziert zu betrachten. Während sie für diese Fächergruppe an den Universitäten ohne nennenswerten Einfluss ist, steigt mit einem niederen Status des Elternhauses die Wahrscheinlichkeit der Aufnahme eines ingenieurwissenschaftlichen Studiums an einer Fachhochschule. Damit bestätigen sich die Erkenntnisse des Forschungsstandes, dass die Ingenieurwissenschaften ein Aufsteigerfach sind.

Bei den Lebensorientierungen bestätigt sich die Annahme einer auf Beruf und Arbeit bezogenen vorherrschenden Struktur nicht. Insbesondere in den Modellen ohne Leistungs-

kurse profilieren sich die Ingenieurwissenschaften eher über eine geringe Affinität zur Lebensorientierung Politik und Kultur.

Ähnlich verhält es sich bei den Motivationen, wo die extrinsische Motivation zwar durchweg positiven Einfluss hat, der jedoch nicht so ausgeprägt ist. Eine gesteigerte soziale Motivation hingegen ist für die Aufnahme eines ingenieurwissenschaftlichen Studiums eher abträglich.

Bei den Arbeitsmarkteinschätzungen deuten sich in dieser Fächergruppe saisonale Änderungseinflüsse an. Waren die Einschätzungen 1985 noch äußerst optimistisch, sinken sie in den 10 Jahren danach leicht ab. Dieser Trend hält in der folgenden Dekade an, so dass die Einschätzungen der Arbeitsmarktchancen im Jahr 2004 an den Fachhochschulen sogar pessimistisch sind. Zwischen 2004 und 2007 hat jedoch zumindest an den Universitäten wieder eine Verbesserung der Einschätzungen stattgefunden.

Zusammenfassend erhöhen folgende Faktoren die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu den Ingenieurwissenschaften: Geschlecht männlich, schlechtere Abiturnote, naturwissenschaftliche Leistungskurse, für die Fachhochschulen eine niedere Herkunft, höhere extrinsische und niedrige soziale Motivationen.

9.3.10 Umweltwissenschaften

H2-10: Eher männlich. Naturwissenschaftliche Leistungskurse. Eher intrinsisch motiviert und mit negativen Arbeitsmarkteinschätzungen.

Für den Zusammenschluss der Umweltwissenschaften als neu kreierte Fächergruppe mit vielen Fächern, die zumeist unter dem Label ‚Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften‘ geführt werden und häufig aufgrund geringer Fallzahlen nicht analysiert werden, ist die Hypothesenformulierung mit geringeren Kenntnissen zu treffen gewesen, als bei den anderen Fächergruppen. Umso interessanter ist die Auswertung der Ergebnisse.

Die Annahme eines Einflusses des Geschlechts als männlich dominierte Fachgruppe bestätigt sich nur unter Vorbehalt (siehe Tabelle 19, S. 119). Auch ohne den Einbezug der Leistungskurse in die Rechenmodelle ist der Einfluss eher gering, wenn nicht sogar nicht signifikant, wie im Jahr 1995.

Etwas eindeutiger hingegen ist die Variable Abiturnote, bei der eine Erhöhung um eine Einheit – also hin zu einer schlechteren Abiturnote – die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu den Umweltwissenschaften erhöht.

Bei den Leistungskursen ergibt sich kein klares Bild. Zwar sind naturwissenschaftliche Fächer einem Studium der Umweltwissenschaften eher zuträglich, jedoch gilt dies vor-

dergründig, wenn sie in Kombination mit einem sprach- oder sozialwissenschaftlichen Fach gewählt wurden.

Der Einfluss der sozialen Herkunft, bei dem in den Jahren 1985 und 1995 eine niedrigere Herkunft die Wahrscheinlichkeit eines umweltwissenschaftlichen Studiums erhöht, hat sich in den Jahren danach bis 2004 relativiert.

	1985		2004		2007	
	Wald	Exp(B)	Wald	Exp(B)	Wald	Exp(B)
Geschlecht (RK=männlich)	4,640	1,63*	3,383	1,371	4,543	1,54*
Alter	,844	1,039	,726	1,017	8,839	1,09**
Abinote	5,381	0,96*	15,816	0,95***	6,379	0,96*
LK Sw-Sw (RK)	12,103		10,735		12,212	
LK Nw-Nw	1,105	,661	5,304	0,50*	1,614	,640
LK Sw-Nw	5,104	0,45*	4,832	0,55*	4,510	0,53*
LK Sw-sozial	,179	1,203	2,311	,638	,088	,904
LK Nw-sozial	2,522	,554	7,978	0,42**	7,706	0,39**
LK Sw-Sport	,043	,850	,637	2,289	,343	,635
LK Nw-Sport	,124	1,452	,000	/	,000	/
Soziale Herkunft	10,498	1,32**	2,231	1,102	,621	,940
Lebensorientierung Privates	1,167	,899	,347	,950	,838	1,087
Lebensorientierung Beruf und Studium	,768	1,091	,219	1,041	,199	,956
Lebensorientierung Politik und Kulturelles	6,636	1,28*	11,603	1,32**	3,010	1,167
Extrinsische Motivation	8,392	1,34**	23,707	1,52***	44,462	1,97***
Soziale Motivation	,001	,996	,204	,964	,564	,932
Berufsbezogen intrinsische Motivation	2,781	,833	3,395	,849	5,817	0,78*
studienbezogen intrinsische Motivation	2,558	1,161	,683	1,070	3,456	1,194
Arbeitsmarkt- einschätzungen	20,163	0,61***	19,789	0,68***	13,873	0,70***
N	4669	4669	6700	6700	5707	5707
Nagelkerkes R ²	0,081		0,068		0,087	

* signifikant auf 5%-Niveau ** signifikant auf 1%-Niveau *** signifikant auf 0,01%-Niveau

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007

Tab. 19: Einflussfaktoren der Umweltwissenschaften im Wandel

Bei den Lebensorientierungen zeigt sich ohne den Einbezug der Leistungskurse noch stärker, dass eine steigende Lebensorientierung Politik und Kulturelles für die Umweltwissenschaften eher abträglich ist.

Die Motivationsstruktur dieser Fächergruppe zeichnet sich insbesondere durch einen negativen Einfluss extrinsischer Motivationen aus. Damit geht jedoch keine gesteigerte intrinsische Motivation einher. Beide intrinsischen Motivationen sind entgegen den eingangs formulierten Annahmen ohne nennenswerte Bedeutung für diese Fächergruppe. Eindeutiger ist da das Bild der Einschätzungen der Arbeitsmarktchancen, die durchweg hoch signifikant sind. Jedoch ist das Jahr 1995 eine Ausnahme. Während in allen anderen

Wellen die Arbeitsmarkteinschätzungen negativ bewertet werden, sind sie in dieser Erhebung deutlich positiv. Hier spielen wahrscheinliche konjunkturelle Faktoren eine Rolle und bestätigen den zeitlich labilen Charakter dieser Variablen.

Die Ergebnisse für die Studienfachgruppe Umweltwissenschaften müssen jedoch mit einer gewissen Vorsicht interpretiert werden, denn die doch recht niedrigen R^2 -Werte deuten auf eine mäßige Modellanpassung hin. Möglicherweise könnte eine Überprüfung und Modifikation der Fächergruppe und ihrer eingebundenen Studienfächer diesen Score verbessern.

Zusammenfassend erhöhen folgende Faktoren die Wahrscheinlichkeit für ein Studium der Umweltwissenschaften: Eher schlechtere Abiturnoten, ein naturwissenschaftliches Leistungsfach in Kombination mit einem sprach- oder sozialwissenschaftlichen Fach sowie eine geringe extrinsische Motivation.

9.3.11 Kunst und Musik

H2-11: Weiblich dominiert. Deutliche Orientierung an Politik und Kultur. Hohe intrinsische Motivation und pessimistische Einschätzungen der Arbeitsmarktchancen.

Betrachtet man die Ergebnisse für die Studienfachgruppe der Kunst- und Musikwissenschaften, wie sie in Tabelle 20 (S. 121) dargestellt sind, erweist sich die Variable Leistungskurse erneut als Mediator zwischen der Sfw und dem Geschlecht. Ohne Einbezug der Leistungskurse und unter Berücksichtigung aller anderen Variablen bestätigt sich die Vermutung einer weiblich dominierten Fachgruppe. Im Sinne dieses Ergebnisses ist bei den Leistungsfächern die Referenzkategorie der zwei sprachwissenschaftlichen Leistungsfächer die vorherrschende Struktur. Im Vergleich zu dieser Kategorie sind die anderen Kombinationen eher abträglich für die Wahl eines kunst- oder musikwissenschaftlichen Studiums. Ein weiteres, deutlich schwächeres Muster bilden die eher schlechteren Abiturnoten in diesem Bereich. Ohne Einfluss ist der soziale Status des Elternhauses.

Wie erwartet dominiert die Lebensorientierung Politik und Kultur bei Studierenden dieser Fächergruppe und bildet einen starken Faktor zur Erklärung dieser Sfw. Auch im Zeitverlauf ist diese Orientierung konstant von hoher Bedeutung.

Ähnlich verhält es sich bei den Motivationen, die ein sehr eindeutiges Bild liefern. Eindeutig positive Auswirkungen für die Aufnahme eines Studiums im Bereich Musik und Kunst haben studienbezogen intrinsische Motivationen. In dieser Fachgruppe ist das Studium am ehesten als Selbstzweck anzusehen. Ausgesprochen negativ mit sich verstärkender Tendenz erweisen sich demnach extrinsische Motivationen. Ebenfalls ausgeprägt ist

der hemmende Einfluss einer steigenden sozialen Motivation für eine Aufnahme dieser Studiengänge.

	1985		2004		2007	
	Wald	Exp(B)	Wald	Exp(B)	Wald	Exp(B)
Geschlecht (RK=männlich)	2,408	,692	1,279	,774	,675	,829
Alter	,155	1,018	1,172	,980	3,520	,962
Abinote	15,003	0,93***	7,355	0,96*	5,978	0,96*
LK Sw-Sw (RK)	16,038	*	35,008	***	32,252	***
LK Nw-Nw	8,555	3,98*	17,280	6,60***	13,814	5,42***
LK Sw-Nw	,003	1,015	5,712	1,65*	4,811	1,61*
LK Sw-sozial	4,380	2,05*	16,218	3,04***	20,347	3,44***
LK Nw-sozial	4,409	2,13*	11,856	4,70**	8,191	4,05*
LK Sw-Sport	,642	2,323	,003	1,030	1,011	2,853
LK Nw-Sport	,528	2,138	,000	/	,517	2,138
Soziale Herkunft	3,238	,860	3,622	,869	,052	1,018
Lebensorientierung Privates	1,147	1,114	,026	,984	1,155	,899
Lebensorientierung Beruf und Studium	,048	,977	,253	,953	2,197	1,161
Lebensorientierung Politik und Kulturelles	13,027	0,65***	23,931	0,59***	26,931	0,59***
Extrinsische Motivation	8,436	1,39**	38,936	1,90***	38,125	1,92***
Soziale Motivation	25,686	1,68***	56,301	1,94***	29,737	1,64***
Berufsbezogen intrinsische Motivation studienbezogen	,333	,933	9,338	0,72**	2,056	,862
intrinsische Motivation Arbeitsmarktein- schätzungen	22,702	0,53***	43,405	0,40***	33,806	0,44***
Arbeitsmarktein- schätzungen	4,211	0,78*	31,469	0,54***	13,335	0,69***
N	4699		6700		5707	
Nagelkerkes R ²	0,186		0,303		0,261	

* signifikant auf 5%-Niveau ** signifikant auf 1%-Niveau *** signifikant auf 0,01%-Niveau

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007

Tab. 20: Einflussfaktoren für Kunst und Musik im Wandel

Die Chancen auf dem Arbeitsmarkt werden über den Zeitverlauf hinweg mit steigender Signifikanz eher pessimistisch gesehen.

Zusammenfassend sind für die Aufnahme eines Studiums der Kunst- und Musikwissenschaften von Bedeutung: Geschlecht weiblich, zwei sprachwissenschaftliche Fächer, starke Lebensorientierung Politik und Kultur, sehr hohe studienbezogenen intrinsischen Motivation bei gleichzeitig niedrigen extrinsischen und sozialen Motivationen.

9.3.12 Lehramt

H2-12: Weiblich dominiert. Kein eindeutiges Leistungskursprofil. Stark intrinsisch und sozial motiviert mit positiven Arbeitsmarkteinschätzungen.

Trotz der sehr unterschiedlichen Disziplinen, in denen der Abschluss Staatsexamen für

Lehramt angeboten wird, lassen sich die Lehramts-Studierenden zu einer gemeinsamen Fächergruppe zusammenfassen. Auch die Ergebnisse der Analyse des Studierendensurvey (siehe Tabelle 21) bestätigen dies und zeigen ein recht homogenes Bild sowie eine gute Modellanpassung für diese Gruppierung. Allerdings lassen sich für den Zeitverlauf einige Unterschiede konstatieren. So zeigen sich für das Jahr 1985 in verschiedener Hinsicht anders geartete Einflussstrukturen als in den beiden folgenden Jahrzehnten.

	1985		2004		2007	
	Wald	Exp(B)	Wald	Exp(B)	Wald	Exp(B)
Geschlecht (RK=männlich)	,462	,918	46,596	0,45***	31,063	0,54***
Alter	15,184	0,91***	14,136	1,04***	13,496	1,05***
Abinote	1,419	1,011	14,333	0,97***	7,763	0,98**
LK Sw-Sw (RK)	37,367	***	44,294	***	38,386	***
LK Nw-Nw	20,585	2,85***	24,132	2,13***	19,318	2,15***
LK Sw-Nw	2,174	1,270	10,487	1,45**	4,141	1,29*
LK Sw-sozial	,314	1,103	3,653	1,274	1,169	1,158
LK Nw-sozial	7,141	1,67**	7,887	1,58**	6,918	1,61**
LK Sw-Sport	1,613	,633	5,167	0,55*	2,377	,599
LK Nw-Sport	3,442	,508	7,084	3,42**	5,561	0,45*
Soziale Herkunft	,270	,976	,649	,972	,491	1,028
Lebensorientierung Privates	5,431	0,87*	23,002	0,78***	14,863	0,81***
Lebensorientierung Beruf und Studium	,057	,986	13,702	1,19***	9,943	1,18**
Lebensorientierung Politik und Kulturelles	10,657	1,21**	2,502	1,075	2,608	1,078
Extrinsische Motivation	75,811	1,76***	26,057	1,27***	15,758	1,23***
Soziale Motivation	24,229	0,74***	201,777	0,49***	186,340	0,47***
Berufsbezogen intrinsische Motivation studienbezogen	4,408	1,15*	140,343	1,72***	137,962	1,78***
intrinsische Motivation Arbeitsmarktein- schätzungen	36,071	0,67***	64,175	0,66***	57,864	0,66***
	179,498	0,36***	49,994	1,37***	21,440	1,25***
N	4699		6700		5707	
Nagelkerkes R ²	0,299		0,205		0,210	

* signifikant auf 5%-Niveau ** signifikant auf 1%-Niveau *** signifikant auf 0,01%-Niveau

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007

Tab. 21: Einflussfaktoren der Lehramtsstudiengänge im Wandel

Diese Differenzierung beginnt beim Geschlecht. War der Einfluss dieser Variablen im Jahr 1985 noch vergleichsweise gering, ist er bereits 1995 hoch signifikant mit einer starken Prägung in Richtung weiblich. Dieses Profil bleibt auch bei den beiden folgenden Erhebungszeitpunkten bestehen. Im übrigen wirken in diesem Modell die Leistungskurse nur sehr schwach als Mediatoren der Variable Geschlecht. Der Wandel setzt sich in der Alterstruktur fort. Stieg 1985 mit steigendem Alter auch die Wahrscheinlichkeit eines Lehramtsstudienganges, kehrt sich dieser Effekt in den Folgejahren um. Über alle einbezogenen Wellen hinweg keinen Einfluss hat bei den Lehramtsstudiengängen unter

Berücksichtigung aller anderen Variablen die soziale Herkunft.

Die Annahme eines fehlenden Leistungskursprofils aufgrund der disziplinübergreifenden Struktur dieser Gruppe stimmt nur bedingt. Naturwissenschaftliche Leistungskurse verringern die Wahrscheinlichkeit eines Lehramtsstudienganges eher. Dies liegt wohl strukturell im Profil der naturwissenschaftlichen Schulfächer begründet, in denen auch Absolventen mit anderen Abschlüssen als dem Staatsexamen in den Schuldienst aufgenommen werden.

Was die Lebensorientierungen anbelangt, zeigt sich eine starke Ausprägung der Orientierung Familie und Privates, die sich im Zeitverlauf verstärkt. Abgelehnt wird von Lehramtsstudierenden hingegen die Orientierung Beruf und Studium.

In diesem Sinne äußern sich auch die Motivationen, bei denen extrinsische und berufsbezogen intrinsische Motivationen die Wahrscheinlichkeit eines Lehramtsstudiums eher mindern. Letztgenannter Effekt verstärkte sich im Zeitverlauf seit 1985. Deutlich ausgeprägt und ebenfalls mit einer Zunahme in den letzten 25 Jahren ist demgegenüber die soziale Motivation. Eine über die Zeit stabile Größe in der Motivationsstruktur ist die studienbezogen intrinsische Motivation. Eine Erhöhung dieser Variablen um eine Einheit erhöht das Chancenverhältnis der Aufnahme eines Lehramtsstudienganges deutlich.

Bei den Arbeitsmarktaussichten variieren die Ergebnisse zwischen den Wellen wieder. Waren die Einschätzungen im Jahr 1985 noch sehr pessimistisch, so wurden sie 1995 zwar besser, aber immer noch negativ. Dieser Aufwärtstrend setzte sich fort, so dass im Jahr 2004 positive Arbeitsmarktaussichten von den Studierenden der Lehramtsstudiengänge geäußert werden. Dieser Effekt, der mutmaßlich auf den mittlerweile zyklischen Lehrermangel/-überschuss rekurriert, ist auch im Jahr 2007 zu beobachten.

Zusammenfassend sind aktuell für die Aufnahme eines Lehramtsstudienganges wahrscheinlichkeitsfördernde Faktoren: Geschlecht weiblich, keine naturwissenschaftlichen Leistungskurse, Lebensorientierung Familie und Privates, geringe extrinsische und berufsbezogen intrinsische Motivation bei gleichzeitig hoher sozialer und studienbezogen intrinsischer Motivation.

9.4 Zusammenfassung und Vergleich der Determinanten der Studienfachwahl

Die grundlegende Hypothese H1, dass die Sfw von den vier Faktoren ‚sozialstrukturelle Merkmale‘, ‚Lebensorientierungen‘, ‚Motivationen und Interessen‘ sowie ‚Arbeitsmarkteinschätzungen‘ determiniert ist, kann aufgrund der dargestellten Ergebnisse bestätigt werden. Jeder Faktor konnte innerhalb der fachspezifischen Einflusstrukturen mindestens einmal als signifikant ausgemacht werden. An dieser Stelle ist nochmals hervorzuhe-

ben, dass die Modelle und ihre Ergebnisse für eine Variable stets unter Berücksichtigung aller anderen Variablen zu sehen sind.

Auch die Hypothese H2, dass es fachspezifische Einflussstrukturen gibt, bestätigt sich in den Ergebnissen. Jede Fächergruppe hat ein eigenes Profil in der Zusammensetzung ihrer Determinanten. Diese Feststellung ist nach der statistischen auch die grundlegende und offensichtliche Bestätigung der Einflussfaktoren zur Untersuchung der Sfw.

Ebenfalls bestätigt sich die Annahme der Veränderung der Einflussstrukturen im Zeitverlauf (H3), auch in der Spezifizierung, dass Weil-Motive an Bedeutung verlieren.

Die zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse in Tabelle 22 auf der folgenden Seite soll die ermittelten Befunde verdeutlichen und eine Betrachtung der Fächer und Faktoren im direkten Vergleich bieten. Für den Aspekt des Wandels findet sich im Anhang die Vergleichstabelle für das Jahr 1985. Aus Gründen des Umfangs wird im Folgenden nur auf die aktuellsten Ergebnisse für 2007 eingegangen.

- **Geschlecht:** Dieses Merkmal ist von entscheidender Bedeutung bei der Untersuchung der Sfw, auch wenn sich das in der vergleichenden Tabelle nur wenig widerspiegelt. Die Bedeutung des Geschlechts liegt insbesondere in seiner selektiven Wirkung bei der Wahl der Leistungskurse, die daraufhin von prägendem Einfluss für die Sfw sind. Das trifft vornehmlich für Leistungsfächer zu, die einem Studienfach sehr nahe stehen, wie bspw. in den Naturwissenschaften. Bei Studienfächern ohne direkten Bezug zu einem Leistungskurs sind auch direkte Einflüsse des Geschlechts auf die Sfw beobachtbar. Hervorzuheben sind dabei die Psychologie, die Erziehungswissenschaften, Medizin und die Lehramtsstudiengänge als stark weiblich geprägte und die Ingenieurwissenschaften als stark männlich geprägte Studiengänge.

- **Alter:** Die Annahme, dass das Alter bei der Studienfachwahl eine Rolle spielt, bestätigt sich ebenfalls. Die Ursache für diesen Effekt lässt sich aus den vorliegenden Ergebnissen nicht eindeutig bestimmen, da alle Studierenden befragt wurden und somit auch Aspekte der Studiendauer in den Fächern eine Rolle spielen. Nichtsdestotrotz lassen sich bestimmte Altersstrukturen erkennen, die die Verknüpfung mit einer vorangegangenen Ausbildung vermuten lassen. So ist mit steigendem Alter die Wahrscheinlichkeit eines Fachhochschulstudiums durchweg steigend. Die weiteren Spitzenreiter sind die Naturwissenschaften mit der am stärksten sinkenden Wahrscheinlichkeit bei steigendem Alter und die Psychologie mit dem stärksten Wahrscheinlichkeitsanstieg.

2007	Sprach-/ Kultur wiss.	Psycho- logie	Erziehungswis- senschaften		Jura	Sozial wissen- schaften	Wirtschaftswis- senschaften		Natur wissen- schaften	Medizin	Ingenieurwissen- schaften		Umwelt wissen- schaften	Kunst und Musik	Lehramt
			Uni	FH			Uni	FH			Uni	FH			
Geschlecht (RK=männlich)	0,91	0,41***	0,33***	0,30**	1,22	1,35*	1,07	0,81	1,16	0,44***	3,50***	2,87***	1,54*	0,83	0,54***
Alter	1,05**	0,89***	0,96**	0,90***	1,06*	1,03	0,99	0,95**	1,10***	0,96**	1,04**	0,94***	1,09**	0,96	1,05***
Abinote	0,97***	1,17***	0,91***	0,96	1,05***	0,98*	1,01	0,96**	1,03**	1,12***	0,98*	0,91***	0,96*	0,96*	0,98**
LK Sw-Sw (RK)	***	***	**	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***
LK Nw-Nw	6,02***	1,80	3,28**	4,57*	4,06***	4,22***	1,14	0,90	0,12***	0,70	0,27***	0,26***	0,64	5,42***	2,15***
LK Sw-Nw	2,13***	1,00	1,20	2,11	1,24	1,26	0,94	0,62	0,18***	0,67*	0,57**	0,51*	0,53	1,61*	1,29*
LK Sw-sozial	1,38*	0,86	0,67	1,02	0,52**	0,74*	0,60**	0,59	0,88	0,94	1,49	1,48	0,90	3,44***	1,16
LK Nw-sozial	3,12***	1,74	0,97	5,28*	0,66	1,89**	0,53**	0,54	0,18***	0,82	0,50**	0,64	0,39**	4,05*	1,61**
LK Sw-Sport	4,01*	/	0,75	1,43	0,66	0,51	0,73	/	0,38	0,47	1,91	1,94	0,63	2,85	0,60
LK Nw-Sport	2,16	0,82	0,76	1,67	0,56	1,35	0,52	1,32	0,53	0,70	1,27	0,51	/	2,14	0,45*
Soziale Herkunft	1,04	0,95	1,00	1,32*	0,91	1,06	1,07	1,13	0,96	0,70***	0,95	1,18**	0,94	1,02	1,03
Lebensorientierung Privates	1,10	0,89	0,80*	0,98	1,07	1,06	0,99	0,90	1,27***	0,85**	1,03	0,90	1,09	0,90	0,81***
Lebensorientierung Beruf und Studium	0,89*	1,14	1,22*	1,28	1,23**	1,01	1,03	1,01	0,66***	1,02	0,96	1,07	0,96	1,16	1,18**
Lebensorientierung Politik und Kulturelles	0,64***	1,14	1,23*	1,58*	0,91	0,70***	0,99	1,17	1,14**	1,37***	1,10	1,10	1,17	0,59***	1,08
Extrinsische Motivation	1,94***	1,10	1,55***	1,60**	0,51***	1,21**	0,27***	0,37***	1,38***	0,89	0,89*	0,84*	1,97***	1,92***	1,23***
Soziale Motivation	1,34***	0,77**	0,50***	0,28***	0,93	1,15*	1,41***	1,47***	1,48***	0,39***	1,20***	1,23**	0,93	1,64***	0,47***
Berufsbezogen intrinsische Motivation	0,96	0,61***	0,97	0,99	1,02	0,87*	1,32***	1,23*	0,70***	0,86*	0,88*	0,91	0,78*	0,86	1,78***
studienbezogen intrinsische Motivation	0,75***	1,3**	0,95	0,76	1,43***	1,19**	1,43***	1,41***	0,85**	1,29***	1,02	0,82*	1,19	0,44***	0,66***
Arbeitsmarkt- einschätzungen	0,59***	0,85	0,74***	0,66*	0,53***	0,57***	1,06	1,11	1,04	2,22***	1,38***	1,00	0,70***	0,69***	1,25***

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007

Tab. 22 Einflussfaktoren aller Fächergruppen 2007

- **Abiturnote:** Auch die Abiturnote ist bei der Sfw von einiger Bedeutung. Diese Bedeutung ist im Zeitverlauf eindeutig gestiegen, was sich insbesondere durch die Einführung des Numerus Clausus in einigen Fächern begründen lässt. Eine gute Abiturnote lässt die Wahrscheinlichkeit insbesondere für die Fächer Psychologie und Medizin ansteigen, während sie für die Erziehungswissenschaften (insbesondere den universitären) und den Ingenieurwissenschaften an der FH sinken lässt.
- **Leistungskurse:** Es zeigt sich in der Analyse für die Leistungskurse ein sehr deutlicher Einfluss für die Wahl des Studienfachs. Das gilt wie bereits erwähnt insbesondere für Fächer, bei denen ein Leistungsfach ein ‚Pendant‘ als Studienfach hat. Eine besondere Bedeutung haben naturwissenschaftliche Leistungsfächer. Bereits ein naturwissenschaftlicher Leistungskurs lässt die Wahrscheinlichkeit für bestimmte Studiengänge wie z.B. Sprach- und Kulturwissenschaften sowie das Lehramt deutlich sinken.
- **Soziale Herkunft:** Interessant ist das Ergebnis für die soziale Herkunft. Sie ist für die Studienfachwahl im Jahr 2007 von recht geringer Bedeutung. Lediglich bei der Medizin spielt sie noch eine wichtige Rolle für die Erklärung der Wahl dieses Studiengangs. Der Wandel für diesen Faktor ist hingegen relativ deutlich, denn für das Jahr 1985 war dieser Faktor noch in wesentlich mehr Studiengängen von Bedeutung. Jedoch ist nicht gänzlich auszuschließen, dass einer der Faktoren als Mediator-Variable für die soziale Herkunft fungiert. So wäre bspw. denkbar, dass ein Einfluss der sozialen Herkunft auf die Abiturnote den direkten Einfluss ein wenig verzerrt. Fortführende Untersuchungen könnten diesen Aspekt näher untersuchen. Trotz dieser Einschränkung lässt sich aus den Ergebnissen ablesen, dass die soziale Herkunft bei der Sfw im Vergleich zum in der Literatur beschriebenen Einfluss auf die vorangehende SAw eine wesentlich geringere Rolle spielt.
- **Lebensorientierung Familie und Privates:** Grundsätzlich haben sich die Lebensorientierungen als ein ebenfalls nicht unbedeutender Faktor erwiesen. Die Orientierung auf Familie und Privates ist insbesondere bei Lehramtsstudiengängen besonders ausgeprägt, im Gegensatz zu den Naturwissenschaften.
- **Lebensorientierung Studium und Beruf:** Diese Orientierung mit einer Konzentration auf Aspekte der Karriere ist insbesondere in den Naturwissenschaften zu beobachten. In Verbindung mit den Motivationen deutet sich an, dass die zwei Merkmale innerhalb dieser Lebensorientierung unterschiedlich stark betont werden können. Demnach wäre die naturwissenschaftliche Orientierung eher auf den Aspekt Studium ausgelegt, während sich die Ablehnung dieser Orientierung für Jura eher auf den Beruf bezieht.
- **Lebensorientierung Politik und Kulturelles:** Anhand dieser Orientierung lassen

sich am ehesten Unterscheidungen für die Wahl eines Studienfaches treffen. Dies liegt wohl darin begründet, dass die Studierenden, bei denen diese Orientierung besonders ausgeprägt ist, also in den Sprach- und Kulturwissenschaften, den Sozialwissenschaften sowie Kunst und Musik, innerhalb dieses Bereiches auch potentielle Beschäftigungsfelder sehen könnten.

- **Extrinsische Motivation:** Anhand der Motivationen lassen sich sehr deutliche Unterscheidungen zwischen den verschiedenen Studienfachgruppen ausmachen. Insbesondere die extrinsische Motivation ist für fast jedes Fach signifikant. Ausgeprägte extrinsische Motivationen machen die Zugehörigkeit zu den Fächergruppen Jura und Wirtschaftswissenschaften wahrscheinlich, wohingegen sie für Sprach- und Kulturwissenschaften, Umweltwissenschaften sowie Kunst und Musik eher abträglich sind.

- **Soziale Motivation:** Ebenso deutlich ist das Ergebnis für die soziale Motivation. Auch hier gibt es Fächer, die sich deutlich über diese Motivation auszeichnen, wie bspw. Medizin, Lehramtsstudiengänge und die Erziehungswissenschaften. Wie bei den extrinsischen Motivationen ist auch die entgegengesetzte Richtung deutlich belegt.

- **Berufsbezogen intrinsische Motivation:** Die Aufteilung der intrinsischen Motivationen erweist sich in den Ergebnissen als sinnvoll und lässt eine differenzierte Analyse zu. Die berufsbezogen intrinsische Motivation wirkt häufig der extrinsischen Motivation entgegengesetzt, was inhaltlich zu erwarten war. Ausgeprägt ist die berufsbezogen intrinsische Motivation insbesondere in der Psychologie und den Naturwissenschaften.

- **Studienbezogen intrinsische Motivation:** Die intrinsische Motivation und ihre Differenzierung wird auch bei der Ausrichtung auf Inhalte des Studiums deutlich. Während in der Literatur bei den Naturwissenschaften häufig intrinsische Motivationen ausgemacht werden, lässt sich dies eher auf berufsbezogen intrinsische Motive spezifizieren. Deutlicher am Studieninhalt orientiert sind Sprach- und Kulturwissenschaften, Kunst- und Musikwissenschaften sowie die Lehramtsstudiengänge. Weniger Interesse an Studieninhalten ist in den Fächern Jura und Wirtschaftswissenschaften zu erkennen.

- **Arbeitsmarktchancen:** Dieser deskriptive Faktor als konjunkturabhängige Einschätzung der Arbeitsmarktchancen innerhalb der Fächer hat sich ebenfalls als sehr selektiv erwiesen. Positive Einschätzung weisen Studierende der Medizin, Ingenieurwissenschaften (Uni) und Lehramtsstudiengänge auf, während insbesondere Studierende der Fächer Jura, Sprach- und Kulturwissenschaften und die Sozialwissenschaften einen pessimistischeren Blick haben.

10. Der Zusammenhang von Studienfachwahl und Studienzufriedenheit

„Insbesondere müssen wir dafür Sorge tragen, dass mehr Studierende ihr Studium auch erfolgreich abschließen“ (Koalitionsvertrag 2009: S. 61). So lautet - wie bereits in der Einleitung erwähnt - ein Vorsatz der neuen Bundesregierung. Wie aber kann ein solches Ziel erreicht werden? In Kapitel 4.4 wurde herausgearbeitet, dass Studienzufriedenheit ein wichtiger Faktor für den Studienerfolg und -misserfolg ist. Einige Ansätze zur Studienzufriedenheit wenden Konzepte der Person-Umwelt-Passung an, also die Passung zwischen persönlichen Eigenschaften und Einstellungen auf der einen Seite und dem universitären Umfeld auf der anderen Seite. Der Integrationsversuch von *Cornelia Damrath* bestätigte unter anderem die Prädiktoren ‚Fach‘, ‚studienrelevante Wertorientierungen‘ und ‚Optionen zur Realisierung von Zielvorstellungen‘ (Damrath 2006: S. 285).

10.1 Vorgehensweise

An diese Ansätze knüpft das folgende Vorgehen an, bei dem die These *H4: Die Faktoren der Studienfachwahl wirken sich auf die Studienzufriedenheit aus* überprüft werden soll. Das liegt darin begründet, dass die ausgemachten Faktoren der Sfw überwiegend langfristigen Charakter haben und mit den in der Forschung zur Studienzufriedenheit ausgemachten Faktoren auf der persönlichen Seite vergleichbar sind. Demnach können die in der Sfw angewendeten Lebensorientierungen im Sinne der von Damrath erhobenen ‚studienrelevanten Wertorientierungen‘ interpretiert werden. Geht man von einem materiellen Verständnis von ‚Optionen zur Realisierung von Zielvorstellungen‘ aus, lassen sie sich über den Faktor ‚Arbeitsmarkteinschätzungen‘ der Sfw indizieren.

Auch die Motivationstypen der Sfw finden sich in den Ansätzen zur Studienzufriedenheit wieder. Insbesondere bei der Übertragung von Konzepten der Arbeitsmarktforschung auf den Themenbereich Studium wird die Unterscheidung in intrinsische und extrinsische Motivationen angewendet. Dabei wird angenommen, dass intrinsisch motivierte Studierende zufriedener sind als extrinsisch motivierte Studierende (Wilcke 1976: S. 97ff.). Diese Annahme wird auch der Verwendung der hier gewählten Unterscheidungen von Motivationen zu Grunde gelegt.

Sozialstrukturelle Merkmale hingegen werden in der Forschung zur Studienzufriedenheit nur selten mit einbezogen. Es wird jedoch vermutet, dass Weil-Motive, beispielsweise die soziale Herkunft, durchaus eine Rolle spielen, da eine gesicherte finanzielle Unterstützung, die in Verbindung mit einer höheren Herkunft angenommen wird, ein Studium in verschiedener Hinsicht erleichtert.

In Kapitel 4.4 deutet sich an, dass es bei der Studienzufriedenheit ebenfalls die zwei Aspekte der Studienentscheidungen gibt. Zum Einen kann sie sich auf eine Zufriedenheit mit dem Studium allgemein beziehen. Die Studienentscheidung, die dabei einer Überprüfung unterzogen wird, ist die Studien-/Ausbildungswahl. Tabelle 23 veranschaulicht die Verteilung in den Fächergruppen für einen möglichen Indikator zu diesem Untersuchungsgegenstand im Zeitverlauf. Die sehr weit und allgemein gehaltene Frage „Sind Sie alles in allem gerne Student?“ (Studierendensurvey 1983-2007, Frage 79-79-51-53) impliziert verschiedene Aspekte der Zufriedenheit mit dem Studium.

	1985	1995	2004	2007
Sprach- und Kulturwissenschaften	67,0%	66,2%	70,1%	66,0%
Psychologie	65,7%	76,6%	69,8%	75,4%
Erziehungswissenschaften (Uni)	62,5%	63,4%	69,1%	66,7%
Erziehungswissenschaften (FH)	69,5%	70,6%	68,3%	75,5%
Jura	69,5%	73,5%	65,3%	66,2%
Sozialwissenschaften	68,6%	67,3%	67,7%	66,2%
Wirtschaftswissenschaften (Uni)	69,6%	67,9%	67,7%	69,3%
Wirtschaftswissenschaften (FH)	74,5%	74,9%	72,3%	69,5%
Naturwissenschaften	72,0%	72,6%	73,7%	75,8%
Medizin	74,4%	73,0%	75,7%	72,9%
Ingenieurwissenschaften (Uni)	67,7%	67,4%	68,2%	70,7%
Ingenieurwissenschaften (FH)	59,7%	62,4%	64,1%	65,6%
Umweltwissenschaften	68,8%	66,5%	70,8%	69,7%
Kunst und Musik	74,8%	66,3%	72,1%	70,1%
Lehramt	67,3%	67,3%	65,2%	62,5%
N	9130	7806	8880	7522

Zustimmung in % (Werte 5 und 6 auf einer Skala von 0 bis 6)

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007; Fr. 79-79-51-53

Tab. 23: Zustimmung zu „Sind Sie alles in allem gerne Student?“

Zum Anderen kann sich Studienzufriedenheit speziell auf die zweite Studienentscheidung beziehen, nämlich auf die Fachwahl. Diese Frage ist ein Element der oben beschriebenen allgemeinen Studienzufriedenheit. Tabelle 23 zeigt ebenfalls, dass die allgemeine Studienzufriedenheit zwischen den Fächergruppen und im Zeitverlauf variiert. Dieser Befund soll nun mit dem Indikator ‚Zufriedenheit mit dem Studienfach‘ und dessen Faktoren verknüpft werden. Somit kann die Ausgangshypothese spezifiziert werden: Die Faktoren der Studienfachwahl wirken sich auf die Studienzufriedenheit zur Fachwahl aus. Oder

anders formuliert: Dominieren bestimmte Faktoren in der Einflussstruktur der Studienfachwahl, wirkt sich das auf die Zufriedenheit mit dem Fach aus. Operationalisiert wird die Zufriedenheit mit der Studienfachwahl mit der Frage, ob das Studienfach bei einem ‚Neustart‘ nochmals gewählt werden würde. Tabelle 24 zeigt die Verteilungen in den Studienfachgruppen für den Zeitverlauf an. Dabei deuten sich einige Schwankungen über die Jahre hinweg an. Jedoch lässt sich das Muster erkennen, dass bei Fächern, in denen eine hohe intrinsische Motivation die Sfw prägt, also Psychologie, Medizin sowie Kunst und Musik, sehr hohe Zustimmungswerte erzielen.

	1985	1995	2004	2007
Sprach- und Kulturwissenschaften	66,3%	69,7%	71,9%	69,2%
Psychologie	70,4%	85,4%	86,5%	86,0%
Erziehungswissenschaften (Uni)	58,5%	54,4%	67,3%	68,7%
Erziehungswissenschaften (FH)	63,5%	73,9%	72,4%	79,8%
Jura	70,6%	76,2%	73,4%	73,0%
Sozialwissenschaften	62,9%	66,2%	72,2%	71,0%
Wirtschaftswissenschaften (Uni)	68,9%	69,8%	74,0%	73,6%
Wirtschaftswissenschaften (FH)	70,4%	73,3%	76,0%	72,7%
Naturwissenschaften	69,6%	63,2%	77,4%	78,1%
Medizin	87,5%	75,0%	87,4%	87,8%
Ingenieurwissenschaften (Uni)	74,0%	70,8%	77,4%	78,5%
Ingenieurwissenschaften (FH)	71,0%	69,6%	72,4%	78,7%
Umweltwissenschaften	66,8%	71,6%	75,5%	77,5%
Kunst und Musik	75,8%	76,1%	72,0%	84,1%
Lehramt	59,9%	65,5%	77,4%	77,9%
N	8984	7546	8741	7411

Zustimmung in %

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007; Fr. 76-76-60-63

Tab. 24: Wenn Sie nochmal vor der Frage stünden, ein Studium anzufangen, wie würden Sie sich entscheiden? Nochmal das derzeitige Studium wählen.

Dieser erste Überblick der bivariaten Analyse soll nun mit dem Modell der Einflussfaktoren überprüft werden.

Für die gewählte Vorgehensweise ist kritisch anzumerken, dass die Übertragung der Faktoren der Sfw auf die Studienzufriedenheit kein vollständiges Person-Umwelt-Modell abbildet, weil die Seite der Umwelt nicht berücksichtigt werden kann. Auch fließen Aspekte des individuellen Leistungsvermögens sowie einer grundlegenden Zufriedenheit mit dem Leben nicht in die Analyse ein. Jedoch muss dieses Vorgehen vor dem Hintergrund des

Anspruchs dieses Kapitels, einen grundlegenden Zusammenhang zwischen diesen beiden Elementen der Hochschulforschung aufzuweisen, gesehen werden und erscheint für dieses Ziel brauchbar. Die Erweiterung zu einem Konzept, das weitere Aspekte dieses Zusammenhangs einbezieht, wäre ein interessantes Vorhaben für weiterführende Untersuchungen.

10.2 Ergebnisse

Wendet man das Modell der Studienfachwahl - erweitert um die Studienfachgruppen - auf die Studienzufriedenheit an, bestätigen sich die aufgestellten Vermutungen hinsichtlich der Faktoren (siehe Tabelle 25, nächste Seite). Unterschiedliche Ergebnisse zeigt auch der Vergleich der Jahre 1985 und 2007.

Sozialstrukturelle Merkmale spielen nur teilweise eine Rolle und unterliegen einem bestimmten Wandel. Beispielsweise schwindet der deutliche Einfluss des Geschlechts. War im Jahr 1985 die Wahrscheinlichkeit von Unzufriedenheit mit dem Studienfach für Frauen deutlich höher, so ist dieser Effekt gut 20 Jahre später nivelliert. Einen weiterhin negativen, wenn auch eher schwachen Einfluss auf die Studienzufriedenheit hat ein steigendes Alter. In diesen Effekt spielen möglicherweise Aspekte des Studienerfolgs und der Studiendauer hinein. Sind die Leistungskurse bei der Sfw noch ein wichtiger Prädiktor, so sind sie für die Studienzufriedenheit ohne nennenswerten Einfluss, was wohl darin begründet liegt, dass sie lediglich im Vorfeld eine Rolle spielen, also bei der eigentlichen Wahl, nicht mehr jedoch im Studium. Selbiges gilt für den marginalen Einfluss der Abiturnote.

Ebenfalls ohne direkten Einfluss auf die Studienzufriedenheit ist in diesem Modell die soziale Herkunft. Hier lassen sich Mediator-Effekte durch verschiedene Variablen vermuten. Eine Erweiterung des Modells um Aspekte der Art der Studienfinanzierung oder von Erwerbstätigkeit neben dem Studium könnte für anschließende Untersuchungen von Interesse sein.

Von signifikanter Bedeutung ist hingegen die Lebensorientierung Beruf und Studium. Steigt diese Orientierung, so steigt auch die Wahrscheinlichkeit, dass das Studienfach nochmals gewählt werden würde. Im Zeitverlauf geschwunden ist demgegenüber der negative Einfluss der Lebensorientierung Familie und Privates, der im Jahr 2007 nicht mehr signifikant ist.

Von großer Bedeutung für die Zufriedenheit mit der Sfw sind die Motivationen und dabei insbesondere die intrinsischen Motivationen. Die in Analogie zur Arbeitszufriedenheitsforschung aufgestellte These, dass intrinsische Motivationen zur Zufriedenheit beitragen, bestätigt sich deutlich. Dies gilt für beide intrinsischen Motivationsarten.

	1985		2007	
	Wald	Exp(B)	Wald	Exp(B)
Geschlecht (RK=männlich)	25,236	1,56***	3,044	1,159
Alter	25,013	1,09***	24,188	1,05***
Abinote	7,500	1,09**	4,227	1,01*
LK Sw-Sw (RK)	12,140		3,994	
LK Nw-Nw	1,697	1,206	1,027	,872
LK Sw-Nw	,477	1,089	,176	,955
LK Sw-sozial	,041	,973	1,070	,885
LK Nw-sozial	1,680	1,188	,131	,950
LK Sw-Sport	,271	,848	,848	1,329
LK Nw-Sport	8,707	2,36*	,485	1,259
Soziale Herkunft	1,793	,958	,637	,975
Lebensorientierung Privates	25,465	1,22***	,308	1,022
Lebensorientierung Beruf und Studium	50,008	0,75***	38,306	0,77***
Lebensorientierung Politik und Kulturelles	3,667	1,082	3,621	1,076
Extrinsische Motivation	,570	1,033	,411	1,030
Soziale Motivation	,010	1,004	,273	,979
Berufsbezogen intrinsische Motivation	72,368	0,70***	73,131	0,70***
studienbezogen intrinsische Motivation	57,865	0,74***	80,042	0,70***
Arbeitsmarkteinschätzungen	115,680	1,62***	94,467	1,50***
Sprach- und Kulturwissenschaften (RK)	59,773	***	53,192	***
Psychologie	6,884	0,40**	8,763	0,44**
Erziehungswissenschaften (Uni)	,211	,866	,910	,820
Erziehungswissenschaften (FH)	,051	,933	8,231	0,33**
Jura	4,825	0,68*	2,441	,746
Sozialwissenschaften	,069	,948	1,759	,810
Wirtschaftswissenschaften (Uni)	1,254	,816	3,892	0,72*
Wirtschaftswissenschaften (FH)	3,359	,576	2,938	,672
Naturwissenschaften	,875	1,179	2,636	1,294
Medizin	29,309	0,38***	12,363	0,51***
Ingenieurwissenschaften (Uni)	,393	,891	,525	,886
Ingenieurwissenschaften (FH)	,080	,946	1,665	,772
Umweltwissenschaften	1,634	,727	4,655	0,58*
Kunst und Musik	4,456	0,56*	8,544	0,48**
Lehramt	1,066	,842	7,102	0,67**
N		4338		5146
Nagelkerkes R ²		0,225		0,170

* signifikant auf 5%-Niveau ** signifikant auf 1%-Niveau *** signifikant auf 0,01%-Niveau
 Quelle: Studierendensurvey 1983-2007

Tab. 25: Einflussfaktoren der Studienzufriedenheit

Wie in den Operationalisierung dieses Faktors (Kapitel 8.2.4) bereits angedeutet, ist davon auszugehen, dass die Einschätzungen der Arbeitsmarktchancen sich auf die Studienzufriedenheit auswirken. Diese Annahme bestätigt sich deutlich, denn pessimistische Einschätzungen des Arbeitsmarkts haben einen negativen Einfluss auf die Studienzufriedenheit, oder anders formuliert: Je negativer diese Einschätzungen, desto eher verringert sich die Wahrscheinlichkeit für eine gute Studienzufriedenheit. Der Umkehrschluss einer Verbesserung der Studienzufriedenheit durch optimistische Arbeitsmarktchancen ist evident.

Diese Befunde spiegeln sich dann auch bei den jeweiligen Studienfächern wider. Die stark intrinsisch motivierten Fächer sind häufig zufrieden mit ihrer Fachwahl, bzw. steigt bei diesen Fächern die Wahrscheinlichkeit, dass das Studienfach nochmals gewählt werden würde. Dies gilt insbesondere für Medizin, aber auch für Kunst und Musik. Insgesamt scheinen die Studierenden an deutschen Hochschulen im Zeitverlauf zufriedener mit ihrer Fachwahl geworden zu sein und würden die Entscheidung so nochmals treffen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Einflussfaktoren der Studienfachwahl durchaus auch als Einflussfaktoren der Studienzufriedenheit fungieren können. Dabei spielen die Weil-Motive eine eher untergeordnete Rolle, während die Um-zu-Motive in Form von Motivationen - insbesondere intrinsischer - und Arbeitsmarkteinschätzungen bedeutenden Einfluss ausüben. Diese Befunde könnten eine Grundlage für weiterführende Analysen mit komplexeren Untersuchungsdesigns und -modellen bieten.

11. Fazit und Schlussbemerkungen

[...]

Frank: „Ja und wer studiert was und warum?“

Philipp: „Machen wir es anders rum. Was studierst du?“

Frank: „Ingenieurwissenschaften auf Diplom an der FH.“

Philipp: „Okay, dann ist die Wahrscheinlichkeit, dass du ähm männlich bist, deine Eltern keine Akademiker sind, du mindestens einen naturwissenschaftlichen Leistungskurs hattest und du studierst, um später viel Geld zu verdienen, recht hoch.“

Frank: „Hm, ja. Erstaunlich, das trifft bei mir einigermassen zu. Nicht alles, aber das meiste.“

[...]

Die Fortsetzung des in der Einleitung beschriebenen typischen Gesprächs soll auch für den Schluss als Vorlage dienen, denn es deutet sich darin in einer stark verkürzten, aber praxisnahen Fassung das Ergebnis der vorliegenden Arbeit an. Ziel war es, eine Analyse von Einflussfaktoren der Studienfachwahl im Wandel vorzunehmen, oder eben anders formuliert, die Frage ‚Wer studierte was wann und warum?‘ zu untersuchen.

Es ist evident, dass es für eine Frage mit so vielen impliziten Teilfragen nicht ‚die‘ Antwort gibt. Eine solche Antwort differenziert sich nach ihren Teilaspekten und gliedert sich in mehrere Antworten. Genau das bestätigt jedoch eine Hypothese des Untersuchungsansatzes, nämlich, dass es fachspezifische Einflussstrukturen gibt und somit auch die Antworten fachspezifisch zu treffen sind, wie es in der vorliegenden Arbeit getan wurde. Dabei haben sich die vermuteten vier Faktoren bestätigt. Angewandt könnten die ermittelten fachspezifischen Profile der Studienfächer in Bezug auf ihre Einflussfaktoren eine ‚marketingstrategische‘ Grundlage für Fakultäten bieten. So könnten bspw. gezielt das unterrepräsentierte Geschlecht in bestimmten Fächern gezielt angesprochen werden oder Studieninhalte stärker berufsbezogen gestaltet werden, um stark ausgeprägten extrinsischen Motivationen gerecht zu werden. Es hat sich also gezeigt, dass der Faktor Geschlecht noch eine bedeutende Rolle für die Studienfachwahl spielt. Wesentlich weniger wichtig ist hingegen die soziale Herkunft. An diesem Punkt unterscheiden sich Sfw und SAw deutlich, denn für die Aufnahme eines Studiums ist die soziale Herkunft durchaus einflussreich (siehe Kapitel 4.1). Insbesondere aber sind Leistungskurse ein schon zu Schulzeiten prägendes Element für die Sfw. Es ist davon auszugehen, dass Leistungsfächer bestimmte Sozialisierungseffekte mit sich ziehen, die den weiteren Verlauf mitbestimmen. Dieser Punkt könnte für Studienberatungen oder das ‚Marketing‘ von Fachbereichen interessant sein. Eine frühzeitige Beratung noch vor der Wahl der Leistungskurse

könnte den Schülern möglicherweise die Wahl erleichtern und stabilere Entscheidungen ermöglichen.

Dass die ermittelten Faktoren bestimmte Einflüsse auf die Studienzufriedenheit im Sinne einer Zufriedenheit mit dem Studienfach haben, konnte ebenfalls verdeutlicht werden (siehe Kapitel 10). Die große Bedeutung von intrinsischer Motivation für die Studienzufriedenheit wurde bestätigt. Dieser Befund könnte bspw. für das Werben um Studenten bedeuten, dass Fachbereiche, für die hohe studienbezogenen intrinsische Motivationen ermittelt wurden, ihre Werbung stark auf Inhalte ausrichten. Auch für das Ziel der Bundesregierung, die Studienabbruchquoten zu senken, könnten Erkenntnisse zur Studienzufriedenheit einen Beitrag leisten. Die hier eingezogenen Faktoren bilden für das komplexe Gebilde der Studienzufriedenheit einen Teil der Erklärung ab.

Das Phänomen Studienfachwahl birgt jedoch sicherlich noch weitere Aspekte, die in dieser Arbeit nicht berücksichtigt wurden. So bietet bspw. eine psychologische Perspektive andere Fokussierungen. Die Verknüpfung soziologischer und sozialpsychologischer Ansätze könnte möglicherweise weitere interessante Aspekte aufdecken. Auch könnte es für weiterführende Untersuchungen von Interesse sein, zusätzliche Faktoren einzubeziehen, wie bspw. den Informationsstand vor Studienbeginn, die Ortswahl, oder Auswirkungen der neuen BA/MA-Studiengänge und Studiengebühren. Auch könnten z.B. die studentischen Lebenslagen, die angestrebte Wohnsituation oder universitäre Kontakte vor der Sfw einbezogen werden. Es ist deutlich geworden, dass die Studienfachwahl eine komplexe, multifaktorielle und multidimensionale Entscheidung ist.

Ein weiteres Ziel war es, nicht nur eine Beschreibung empirischer Befunde zu bieten, sondern auch einen theoretischen Bezug zu schaffen. Dieser Bezug wurde auf Basis der Annahme des Modells einer soziologischen Erklärung von Esser und Coleman über mehrere Ansätze und deren Verbindung gesucht. Dass mehrere Ansätze unterschiedlicher Reichweite und auf unterschiedlichen Ebenen gewählt wurden, verdeutlicht die Schwierigkeit, dieses Feld theoretisch zu fassen. Die vorgeschlagene Strukturierung der ermittelten Determinanten mit dem Konzept der Weil- und Um-zu-Motive von Alfred Schütz ist eine Möglichkeit und hat sich als durchaus praktikabel erwiesen. Lohnenswert könnte aber bspw. auch der Versuch einer rein systemtheoretischen Einbettung sein. Auch die Auseinandersetzung mit der Differenz von ‚Entscheidung‘ und ‚Handlung‘ bietet noch Potential für Erweiterungen und fruchtbare Diskurse.

Das methodische Vorgehen einer retrospektiven quantitativen Analyse ist ebenfalls kritisch diskutiert worden (siehe Kapitel 7.1). Für das Feld der Sfw könnte ein langfristig angelegtes Panel mit quantitativen und qualitativen Elementen die Fragestellung mögli-

cherweise noch eindeutiger beantworten. Dabei wäre bspw. von Interesse, wie rational im Sinne einer ausführlichen Kalkulation die Sfw tatsächlich ist. Eine weiterführende Frage könnten auch sein: In welchem Zusammenhang stehen die Determinanten der Sfw mit weiteren Aspekten des anschließenden Studiums?

Es deutet sich an, dass der Themenbereich der Sfw noch viele Möglichkeiten für fortführende Analysen bietet.

[...]

Philipp: „Ja, ist ein spannendes Thema. Noch ‘n Bier?“

Frank: „Klar. Und was wird man so als Soziologe dann später so?“

Philipp: „Taxifahrer oder ZDF-Intendant.“

Frank: „Oh, das klingt aber interessant.“

[...]

12. Literatur

- Andreß, Hans-Jürgen / Hagenaaers, Jacques A. / Kühnel, Steffen 1997: Analyse von Tabellen und kategorialen Daten. Log-lineare Modelle, latente Klassenanalyse, logistische Regression und GSK-Ansatz, Berlin u.a.: Springer.
- Anzer, Christian 2004: how rational is rational choice?, in: european political science, 3. Jg., 2/2004, S. 43-57.
- Apel, Helmut 1989: Fachkulturen und studentischer Habitus. Eine empirische Vergleichsstudie bei Pädagogik- und Jurastudierenden, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 9. Jg., 1/1989, S. 2-22.
- Apel, Helmut 1993: Bildungshandeln im soziokulturellen Kontext. Studienfachwahl und Studiengestaltung unter dem Einfluß familialer Ressourcen, Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Apenburg, Eckhard 1980: Untersuchungen zur Studienzufriedenheit in der heutigen Massenuniversität, Frankfurt am Main: Lang.
- Asmussen, Jenniver 2006: Leistungsmotivation, intrinsische Studienmotivation und Berufsorientierung als Determinanten der Studienfachwahl, in: Schmidt 2006, S. 93-155.
- Backhaus, Klaus / Erichson, Bernd / Plinke, Wulff / Weiber, Rolf 2000: Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung, 9. überarb. und erw. Auflage, Berlin u.a.: Springer.
- Backhaus, Klaus / Erichson, Bernd / Plinke, Wulff / Weiber, Rolf 2003: Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung, 10. neu bearb. und erw. Auflage, Berlin u.a.: Springer.1
- Bargel, Tino / Ramm, Michael / Multrus, Frank 2008: Studiensituation und studentische Orientierung. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, Berlin/Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.).
- Bäumer, Thomas 2005: Berufswahl als erfahrungsbasierte Entscheidungshandlung im Kontext, Dissertation, Universität Trier.
<http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=97606359X> [17.07.2009]
- Baur, Nina 2003: Wie kommt man von der Faktorenanalyse zu Dimensionsvariablen? Eine Einführung in die Dimensionsbildung mit SPSS und Windows, 2. korr. Aufl., Bamberger Beiträge zur empirischen Sozialforschung, 13/2003, Bamberg.
- Beck, Ulrich 1986: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine neue Moderne, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich 2002: Individualisierung, in: Endruweit, Günter / Trommsdorf, Gisela (Hg.): Wörterbuch der Soziologie, 2. völlig neubearb. und erw. Aufl., Stuttgart: Lucius & Lucius S. 227 – 279.

- Becker, Rolf 2000: Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52. Jg, 3/2000, S. 450-474.
- Beinke, Lothar 2006: Berufswahl und ihre Rahmenbedingungen. Entscheidungen im Netzwerk der Interessen, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bologna-Erklärung 1999: Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. 19. Juni 1999, Bologna.
http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf [05.06.2009]
- Bortz, Jürgen 1999: Statistik für Sozialwissenschaftler, 5. vollst. überarb. Auflage, Berlin u.a.: Springer.
- Boudon, Raymond 1974: Education, Opportunity and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society, New York u. A.: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, Pierre 1979: Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre / Boltanski, Luc / de Saint Martin, Monique / Maldivier-Pargamin, Pascale 1981: Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht, Frankfurt am Main: Europäische Verlagsgesellschaft.
- Bourdieu, Pierre 1982: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre / Passeron, Jean-Claude 1990: Reproduction in Education, Society and Culture, 2. Aufl. [1970], London/Newbury Park/New Delhi: Sage.
- Bourdieu, Pierre 1992 [Steinrück, Margareta (Hrsg.)]: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1, Hamburg: VSA-Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2000: Grund- und Strukturdaten 1999/2000, Bonn.
- Burzan, Nicole 2008: Quantitative Forschung in der Sozialstrukturanalyse. Anwendungsbeispiele aus methodischer Perspektive, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Chatterjee, Samprit / Price, Bertram 1995: Praxis der Regressionsanalyse, 2. Aufl., München/Wien: Oldenbourg.
- Cleff, Thomas 2008: Deskriptive Statistik und moderne Datenanalyse. Eine computerunterstützte Einführung mit Excell, SPSS und STATA, Wiesbaden: Gabler.
- Coleman, James S. 1991: Grundlagen der Sozialtheorie, Band 1, Handlungen und Handlungssysteme, München: Oldenbourg.
- Dahrendorf, Ralf 1977: Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle, 15. Aufl., Opladen: Leske und Budrich.

- Damrath, Cornelia 2006: Studienzufriedenheit. Modelle und empirische Befunde, in: Schmidt 2006, S. 272-293.
- Diaz-Bone, Rainer 2006: Statistik für Soziologen, Konstanz: UVK.
- Dimbath, Oliver 2003: Entscheidungen in der individualisierten Gesellschaft. Eine empirische Untersuchung zur Berufswahl in der fortgeschrittenen Moderne, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Drepper, Thomas 2003: Organisationen der Gesellschaft. Gesellschaft und Organisation in der Systemtheorie Niklas Luhmanns, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Druwe, Ulrich / Kunz, Volker 1998: Anomalien in Handlungs- und Entscheidungstheorien, Opladen: Leske und Budrich.
- Ecarius, Jutta 1996: Individualisierung und soziale Reproduktion im Lebenslauf. Konzepte der Lebenslaufforschung, Opladen: Leske und Budrich.
- Edwards, Jeffrey R. / Van Harrison, R. 1993: Job demand and worker health: Three-dimensional reexamination of the relationship between person-environment fit and strain, in: *Journal of Applied Psychology*, 78. Jg., 4/1993, S. 628-648.
- Eglin-Chappius, Noëmi 2007: Studienfachwahl und Fächerwechsel. Eine Untersuchung des Wahlprozesses im Übergang vom Gymnasium zur Hochschule, Zentrum für Wissenschafts- und Technologiestudien (CEST), Bern.
- Eisenführ, Franz / Weber, Martin 2003: Rationales Entscheiden. 4. neu bearb. Aufl. \ [1993] Berlin: Springer.
- Erikson, Erik H. 1998: Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze, 17. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Esser, Hartmut 1990: „Habits“, „Frames“ und „Rational Choice“. Die Reichweite von Theorien der rationale Wahl (am Beispiel der Erklärung des Befragtenverhaltens), in: *Zeitschrift für Soziologie*, 19. Jg., 4/1990, S. 231-247.
- Esser, Hartmut 1991a: Rational Choice, in: *Berliner Journal für Soziologie*, Bd. 1, S. 231-243.
- Esser, Hartmut 1991b: Alltagshandeln und Verstehen. Zum Verhältnis von erklärender und verstehender Soziologie am Beispiel von Alfred Schütz und „Rational Choice“, Tübingen: Mohr.
- Esser, Hartmut 1991c: Die Rationalität des Alltagshandelns. Eine Rekonstruktion der Handlungstheorie von Alfred Schütz, in: *Zeitschrift für Soziologie*, 20. Jg., 6/1991, S. 430-445.
- Esser, Hartmut 1996: Die Definition der Situation, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 48. Jg., 1/1996, S. 1-34.

- Esser, Hartmut 1999a: Soziologie. Allgemeine Grundlagen, 3. Aufl., Frankfurt am Main/ New York: Campus.
- Esser, Hartmut 1999b: Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1. Situationslogik und Handeln, Frankfurt am Main / New York: Campus.
- Esser, Hartmut 2000: Und immer noch einmal: Alfred Schütz, ‚Die Definition der Situation‘ und die (angeblichen) Grenzen der Rational Choice, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52. Jg., 4/2000, S. 783-789.
- Etzrodt, Christian 2000: Alfred Schütz. Ökonom und/oder Soziologe? Eine Kritik an Hartmut Essers Interpretation der Theorie von Alfred Schütz und an seiner ‚Definition der Situation‘, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52. Jg., 4/2000, S. 761-782.
- Etzrodt, Christian: 2003: Sozialwissenschaftliche Handlungstheorien. Eine Einführung, Konstanz: UVK.
- Fromm, Sabine 2005: Binäre logistische Regressionsanalyse. Eine Einführung für Sozialwissenschaftler mit SPSS für Windows, Bamberger Beiträge zur empirischen Sozialforschung, 11/2005, Bamberg.
- Führ, Christoph 1997: Deutsches Bildungswesen seit 1945. Grundzüge und Probleme, Neuwied / Kriftel / Berlin: Luchterhand.
- Führ, Christoph / Furck, Carl-Ludwig (Hrsg.) 1998: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band VI, 1945 bis zur Gegenwart. Zweiter Teilband, Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer, München: C.H. Beck.
- Geissler, Birgit 2007: Biografisches Handeln in Ungewissheit. Neuere Entwicklungen in der Politik des Lebenslaufs, in: Hildebrandt, Eckart (Hrsg.): Lebenslaufpolitik im Betrieb. Optionen zur Gestaltung der Lebensarbeitszeit durch Langzeitkonten, Berlin: Edition Sigma, S. 25-41.
- Geißler, Rainer 2008: Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung, 5. durchgesehene Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Georg, Werner 2005: Studienfachwahl. Soziale Reproduktion oder fachkulturelle Entscheidung, in: ZA-Information 57, 2/2005, S. 61-82.
- Georg, Werner 2008: Individuelle und institutionelle Faktoren der Bereitschaft zum Studienabbruch. Eine Mehrebenenanalyse mit Daten des Konstanzer Studierendensurveys, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 28. Jg., 2/2008, S. 191-206.
- Georg, Werner / Sauer, Carsten / Wöhler, Thomas 2009: Studentische Fachkulturen und Lebensstile – Reproduktion oder Sozialisation?, in: Kriwy/Gross 2009, S. 349-372.
- Green, Donald P. / Shapiro, Ian 1999: Rational Choice. Eine Kritik am Beispiel von Anwendungen in der politischen Wissenschaft, München: Oldenbourg.

- Grundmann, Matthias / Dravenau, Daniel / Bittlingmayer, Uwe H. / Edelstein, Wolfgang 2006: Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse mileuspezifischer Alltagspraktiken und ihre Ungleichheitsrelevanz, Berlin: LIT.
- Hachmeister, Cort-Denis / Harde, Maria E. / Langer, Markus F. 2007: Einflussfaktoren der Studienentscheidung. Eine empirische Untersuchung von CHE und EINSTIEG, Arbeitspapier Nr. 95, Gütersloh.
- Hackman, Richard J. / Lawler, Edward E. 1971: Employee Reactions on Job Characteristics, in: Journal of Applied Psychology, 55. Jg., 3/1971, S. 159-286.
- Haller, Max 2001: Erklärt die Rational Choice Theorie die Ungleichheit der Bildungschancen? Kritische Diskussion eines Beitrages von Rolf Becker, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 53. Jg., 3/2001, S. 569-574.
- Heckhausen, Heinz 1989: Motivation und Handeln, 2. völlig überarb. und erg. Aufl., Berlin u.a.: Springer.
- Heine, Christoph / Durrer, Franz / Bechmann, Martin 2002: Wahrnehmung und Bedeutung der Arbeitsmarktaussichten bei Studienentscheidung und im Studienverlauf. Ergebnisse aus HIS-Längsschnittuntersuchungen von Studienberechtigten, HIS Hochschulplanung, Bd. 156, Hannover.
- Heine, Christoph / Spangenberg, Heike / Schreiber, Jochen / Sommer, Dieter 2005: Studienanfänger 2003/04 und 2004/05. Bildungswege, Motive der Studienentscheidung und Gründe der Hochschulwahl, HIS Kurzinformation, A15/2005, Hannover.
- Heine, Christoph / Spangenberg, Heike / Lörz, Markus 2007: Nachschulische Werdegänge studienberechtigter Schulabgänger/innen. Zweite Befragung der Studienberechtigten 2002 3,5 Jahre nach Schulabgang im Zeitvergleich, HIS: Forum Hochschule, 11/2007, Hannover.
- Heine, Christoph / Spangenberg, Heike / Willich, Julia 2007: Informationsbedarf, Informationsangebote und Schwierigkeiten bei der Studien- und Berufswahl. Studienberechtigte 2006 ein halbes Jahr vor dem Erwerb der Hochschulreife, HIS: Forum Hochschule, 12/2007, Hannover.
- Heine, Christoph / Spangenberg, Heike / Willich, Julia 2008: Studienberechtigte 2006 ein halbes Jahr nach dem Abschluss. Übergang in Studium, Beruf und Ausbildung, HIS: Forum Hochschule, 4/2008, Hannover.
- Heine, Christoph / Willich, Julia / Schneider, Heidrun / Sommer, Dieter 2008: Studienanfänger im Wintersemester 2007/08. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn, HIS: Forum Hochschule, 16/2008, Hannover.
- Heine, Christoph / Quast, Heiko / Spangenberg, Heike 2008: Studiengebühren aus der Sicht von Studienberechtigten. Finanzierung und Auswirkungen auf Studienpläne und -strategien, HIS: Forum Hochschule, 15/2008, Hannover.
- Hellberg, Bernt-Michael 2005: Entscheidungsfindung bei der Berufswahl. Prozessmodell der Emotionen und Kognitionen, Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

- Herrmann, Viola / Winter, Martin 2009: Studienwahl Ost. Befragung von westdeutschen Studierenden an Ostdeutschen Schulen, Institut für Hochschulforschung HoF, Wittenberg.
<http://www.hochschulkampagne.de/dateien/HoF-Studienwahl-Ost-2009.pdf> [11.09.2009]
- Heublein, Ulrich / Sommer, Dieter 2000: Lebensorientierungen und Studienmotivation von Studienanfängern, HIS Kurzinformation, A5/2000, Hannover.
- Heublein, Ulrich / Spangenberg, Heike / Sommer, Dieter 2003: Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002, HIS Hochschulplanung, Bd. 163, Hannover.
- Heublein, Ulrich / Schmelzer, Robert / Sommer, Dieter 2005: Studienabbruchstudie 2005. Die Studienabbrecherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen, HIS Kurzinformation, A1/2005, Hannover.
- Hilmert, Steffen 2005: Bildungsentscheidungen und Unsicherheit. Soziologische Aspekte eines vielschichtigen Zusammenhangs, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jg, 2/2005, S. 173-186.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2006: Glossary on the Bologna Process. English-German-Russian, Beiträge zur Hochschulpolitik 7/2006, Bonn.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2008: Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Wintersemester 2008/2009, Statistiken zur Hochschulpolitik 03/2008, Bonn.
- Hradil, Stefan 2005: Soziale Ungleichheit in Deutschland, 8. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hradil, Stefan 2006: Die Sozialstruktur Deutschlands im internationalen Vergleich. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hurrelmann, Klaus / Ulich Dieter 1991: Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, Klaus 1998: Einführung in die Sozialisationstheorie, Weinheim: Beltz.
- Janker, Christian G. 2008: Multivariate Lieferantenbewertung. Empirisch gestützte Konzeption eines anforderungsgerechten Bewertungssystems, 2. Aufl., Wiesbaden: Gabler.
- Jann, Ben 2009: Diagnostik von Regressionsschätzungen bei kleinen Stichproben (mit einem Exkurs zu logistischer Regression), in: Kriwy/Gross 2009, S. 93-125.
- Janssen, Jürgen / Laatz, Wilfried 2007: Statistische Datenanalyse für SPSS mit Windows. Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests, 6. neu bearb. und erw. Auflage, Berlin/Heidelberg/New York: Springer.
- Kehm, Barbara M. 2004: Hochschulen in Deutschland. Entwicklung, Probleme und Perspektiven, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 54. Jg., 25/2004, S. 6-17, Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.).

- Kirchgässner, Gebhard 2008: Homo Oeconomicus. Das ökonomische Modell individuellen Verhaltens und seine Anwendung in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, 3. erg. und erw. Aufl., Tübingen: Mohr Siebeck.
- Koalitionsvertrag 2009: Wachstum, Bildung, Zusammenhalt. Der Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und FDP. Berlin.
<http://www.cdu.de/doc/pdfc/091026-koalitionsvertrag-cducsu-fdp.pdf> [02.11.2009]
- Kohli, Martin 1985: Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 37. Jg., 1/1985, S. 1-29.
- Kohli, Martin 1998: Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung, in: Hurrelmann, Klaus / Ulich, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung, 5. neu ausgest. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz, S. 303-321.
- Krause, Detlef 1996: Luhmann-Lexikon. Eine Einführung in das Gesamtwerk von Niklas Luhmann, Stuttgart: Enke.
- Krawietz, Marian / Heine, Christoph 2007: Wahlmotive und Bewertungen des Studienortes bei Anfängern im Vergleich der neuen und alten Länder. Ergebnisse aus der Befragung der Studienanfänger 2006/07, HISBUS-Kurzinformation Nr. 18, HIS: Projektbericht, Hannover.
- Kristen, Cornelia 1999: Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit. Ein Überblick über den Forschungsstand, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Arbeitspapier Nr. 5, Mannheim.
- Kriwy, Peter / Gross, Christian (Hrsg.) 2009: Klein aber fein. Quantitative empirische Sozialforschung mit kleinen Zahlen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kunz, Volker 2004: Rational Choice. Frankfurt am Main / New York: Campus.
- Kulik, Carol T. / Oldham, Greg R. / Hackman, Richard J. 1987: Working design as an approach to person-environment fit, in: Journal of Vocational Behavior, 31. Jg., 3/1987, S. 278-296.
- Kultusministerkonferenz (KMK) 2005: Prognose der Studienanfänger, Studierenden und Hochschulabsolventen bis 2020. Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 176, Bonn.
- Kultusministerkonferenz (KMK) 2007: Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2005 bis 2020. Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 182, Bonn.
- Kultusministerkonferenz (KMK) 2009: Vorausberechnung der Studienanfängerzahlen 2009 bis 2020. Zwischenstand, Bonn.
http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Zwischenstand_Vorausberechnung_Studienanfaengerzahlen_2009_2020.pdf [16.06.2009]

- Lenhardt, Gero 2005: Hochschulen in Deutschland und in den USA. Deutsche Hochschulpolitik in der Isolation, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, Niklas 1975: Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas 1981: Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gesellschaft, Organisation, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas 1987: Soziologische Aufklärung. 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas 1988: Die Wirtschaft der Gesellschaft, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas 1997: Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas 2000: Die Politik der Gesellschaft, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas 2002 [Lenzen, Dieter (Hrsg.)]: Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas 2006: Organisation und Entscheidung. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Manstetten, Reiner 2002: Das Menschenbild der Ökonomie. Der Homo Oeconomicus in der Anthropologie von Adam Smith, München / Freiburg: Alber.
- Maslow, Abraham H. 1989: Motivation und Persönlichkeit, Reinbek: Rowohlt.
- Mayer, Karl Ulrich 2008: Das Hochschulwesen. In: Cortina, Kai S. et al. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, Reinbek: Rowohlt, S. 599-646.
- Menard, Scott 2002: Applied logistic Regression Analysis. 2. Aufl., Sage University Papers Series on Quantitative Applications in the Social Sciences, 07-106, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moosbrugger, Helfried / Frank, Dirk / Rauch, Wolfgang 2005: Selektion von Studienbewerbern durch Hochschulen, Frankfurt am Main: Arbeiten aus dem Institut für Psychologie der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Heft 2/2005, Universität Frankfurt.
- Multrus, Frank 2004: Fachkulturen. Begriffsbestimmung, Herleitung und Analysen. Dissertation, Universität Konstanz.
<http://kops.ub.uni-konstanz.de/volltexte/2004/1326/> [21.08.2009]
- Multrus, Frank 2005: Identifizierung von Fachkulturen über Studierende deutscher Hochschulen. Ergebnisse auf der Basis des Studierendensurveys vom WS 2000/01, Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, Heft 45, Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz.

- Neves, Marcelo (Hrsg.) 2007: Die Staaten der Weltgesellschaft: Niklas Luhmanns Staatsverständnis. Baden-Baden: Nomos.
- Oehler, Christoph 1998: Die Hochschulentwicklung nach 1945. In: Führ, Christoph / Furck, Carl-Ludwig (Hrsg.) 1998: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI, 1945 bis zur Gegenwart, erster Teilband Bundesrepublik Deutschland, München: C.H. Beck, S. 412-446.
- Opp, Karl-Dieter 1983: Die Entstehung sozialer Normen. Ein Integrationsversuch soziologischer, sozialpsychologischer und ökonomischer Erklärungen, Tübingen: Mohr Siebeck.
- Oram, Melanie 2007: Der Studien- und Berufswahlprozess. Zur subjektiven Rekonstruktion einer biografischen Entscheidung, Marburg: Tectum.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) 2009: Education at a Glance 2009, Paris.
<http://www.oecd.org/dataoecd/41/25/43636332.pdf> [02.11.2009]
- Pampel, Fred C. 2000: Logistic Regression. A Primer, Sage University Papers Series on Quantitative Applications in the Social Sciences, 07-132. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Parsons, Talcott 1976 [Jensen, Stefan (Hrsg.)]: Zur Theorie sozialer Systeme, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Pasternack, Peer 1999: Hochschule und Wissenschaft in SBZ / DDR / Ostdeutschland 1945 – 1995. Annotierte Bibliographie für den Erscheinungszeitraum 1990 – 1998, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Picht, Georg 1964: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation, Olten und Freiburg im Breisgau: Walter.
- Pixner, Johann / Schüpbach, Heinz 2008: Zur Vorhersagbarkeit von Studienabbrüchen als Kriterium des Studien(miss-)erfolgs, in: Schuler, Heinz / Hell, Benedikt (Hrsg.): Studierendenauswahl und Studienentscheidung, Göttingen: Hogrefe, S. 122-128.
- Preißer, Rüdiger 2003: Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Bildungsentscheidungen. Ein Beitrag zum Verhältnis von Sozialstruktur und individuellem Handeln, Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE).
- Reimer, David / Pollak, Reinhard 2005: The Impact of Social Origin on the Transition to Tertiary Education in West Germany 1983 and 1999. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Working Paper Nr. 85, Mannheim.
- Reinhold, Gerd (Hrsg.) 1991: Soziologie-Lexikon. München / Wien: Oldenbourg.
- Rheinberg, Falko 2008: Motivation, 7. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer.
- Rolfs, Henning / Schuler, Heinz 2002: Berufliche Interessenkongruenz und das Erleben im Studium, in: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 46. Jg., 3/2002, S. 137-149.

- Schimank, Uwe 2000: Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie, 2. Aufl., Weinheim / München: Juventa.
- Schmidt, Jürgen 2000: Die Grenzen der Rational Choice Theorie. Eine kritische theoretische und empirische Studie, Opladen: Leske und Budrich
- Schmidt, Uwe (Hrsg.) 2006: Übergänge im Bildungssystem. Motivation, Entscheidung, Zufriedenheit, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Schneider, Wolfgang Ludwig 2005: Grundlagen der soziologischen Theorie. Bd. 1. Weber – Parsons – Mead – Schütz, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schölling, Markus 2005: Soziale Herkunft, Lebensstil und Studienfachwahl. Eine Typologie, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schröder, Manuela / Daniel, Hans-Dieter 1998: Studienabbruch. Eine annotierte Bibliographie 1975-1997, Werkstattberichte Bd. 54, Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Gesamthochschule Kassel.
- Schröder-Gronostay, Manuela / Daniel, Hans-Dieter (Hrsg.) 1999: Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis, Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
- Schröder-Gronostay, Manuela 2003: Bedingungsfaktoren des Studienabbruchs. Ergebnisse einer retrospektiven schriftlichen Exmatrikuliertenbefragung an der Universität Kassel, in: Schwarz, Stefanie / Teichler, Ulrich (Hrsg.): Universität auf dem Prüfstand. Konzepte und Befunde der Hochschulforschung, Frankfurt am Main: Campus, S. 157-169.
- Schütz, Alfred 1960: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie, 2. Aufl. Wien: Springer.
- Schütz, Alfred 1971: Gesammelte Aufsätze Bd. 1. Das Problem der sozialen Wirklichkeit, Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Simeaner, Hans et al. 2007: Datenalmanach Studierendensurvey 1983-2007. Studiensituation und Studierende an Universitäten und Fachhochschulen, Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, Heft 51, Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz.
- Simeaner, Hans et al. 2008: Datenalmanach Studierendensurvey 1983-2007 nach Geschlecht, Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, Heft 52, Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz.
- Simon, Herbert A. 1955: A Behavioral Model of Rational Choice, in: The Quarterly Journal of Economics 69. Jg., 1/1955, S. 99-118.
- Sorbonne-Erklärung 1998: Joint Declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system by the four Ministers in Charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom, Paris, the Sorbonne, May 25 1998.
http://www.bmbf.de/pub/sorbonne_declaration.pdf [05.06.2009]

- Spies, Kordelia / Westermann, Rainer / Heise, Elke / Hagen, Marion 1998: Zur Abhängigkeit der Studienzufriedenheit von Diskrepanzen zwischen Fähigkeiten und Anforderungen, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45. Jg., 1/1998, S. 36-52.
- Spies, Kordelia / Westermann, Rainer / Heise, Elke / Schiffler, Angelina 1996: Diskrepanzen zwischen Bedürfnissen und Angeboten im Studium und ihre Beziehungen zur Studienzufriedenheit, in: *Empirische Pädagogik*, 10. Jg., 4/1996, S. 377-409.
- Statistisches Bundesamt 2006: Bevölkerung Deutschlands bis 2050. 11. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung, Presseexemplar, Wiesbaden. <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pk/2006/Bevoelkerungsentwicklung/bevoelkerungsprojektion2050,property=file.pdf> [16.06.2009]
- Statistisches Bundesamt 2008a: Statistisches Jahrbuch 2008 für die Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt 2008b: Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt 2009: Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen, Vorbericht Wintersemester 2008/2009, Fachserie 11, Reihe 4.1, Wiesbaden.
- Stichweh, Rudolf 1994: *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stichweh, Rudolph 2000: *Die Weltgesellschaft. Soziologische Analysen*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Teichler, Ulrich (Hrsg.) 1990a: *Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Teichler, Ulrich 1990b: *The First Years of Study at Fachhochschulen and Universities in the Federal Republic of Germany*, Werkstattberichte Bd. 28, Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Gesamthochschule Kassel.
- Teichler, Ulrich 2005: *Quantitative und strukturelle Entwicklungen des Hochschulwesens*. In: Teichler, Ulrich / Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Hochschullandschaft im Wandel*. Zeitschrift für Pädagogik, 50. Beiheft, Weinheim und Basel: Beltz, S. 8-25.
- Tutt, Lars 1997: *Der Studienentscheidungsprozeß. Informationsquellen, Informationswünsche und Auswahlkriterien bei der Hochschulwahl*, Duisburg: Diskussionsbeiträge des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaft der Universität Duisburg, Gesamthochschule, Nr. 243.
- Überla, Karl 1968: *Faktorenanalyse. Eine systematische Einführung für Psychologen, Mediziner, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler*, Berlin/Heidelberg/New York: Springer.
- UNESCO 1999: *Classifying Educational Programmes. Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries*. 1999 Edition. <http://www.oecd.org/dataoecd/41/42/1841854.pdf> [14.07.2009]

- Urban, Dieter / Mayerl, Jochen 2008: Regressionsanalyse. Theorie, Technik und Anwendung, 3. überarb. und erw. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vester, Michael et al. 2002: Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Weber, Max 1988 [Winckelmann, Johannes (Hrsg.)]: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, 7. Aufl. [1922], Tübingen: Mohr.
- Weede, Erich 1992: Mensch und Gesellschaft. Soziologie aus der Perspektive des methodologischen Individualismus, Tübingen: Mohr.
- Westermann, Rainer / Heise, Elke / Spies, Kordelia / Trautwein, Ulrich 1996: Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit, in: Psychologie und Erziehung im Unterricht, 43. Jg., S. 1-22.
- Westermann, Rainer 2001: Studienzufriedenheit, in: Rost, Detlef: Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, Weinheim: Beltz.
- Wilcke, Bernd-Achim 1976: Studienmotivation und Studienverhalten, Göttingen: Hogrefe.
- Wolter, André 2007: Noch lange nicht über den Berg. Hochschulbildung im Zeichen des demographischen Wandels, in: HIS-Magazin 01/2007, Hannover, S. 2-5.
- Zerger, Frithjof 2000: Klassen, Milieus und Individualisierung. Eine empirische Untersuchung zum Umbruch der Sozialstruktur, Frankfurt am Main: Campus.

Anhang

Anhang A: Studierende in Deutschland 1960 – 2008

Tab. A-1: Studierendenzahlen (absolut) in Deutschland 1960-2008

1960	1965	1970	1975	1976	1977	1978	1979
291.100	384.400	510.500	836.002	871.909	906.245	938.141	970.284
1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987
1.031.590	1.121.058	1.197.601	1.266.488	1.311.475	1.336.395	1.408.664	1.464.594
1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995
1.464.594	1.504.140	1.578.592	1.639.463	1.649.009	1.858.887	1.867.604	1.853.243
1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
1.834.658	1.822.898	1.800.651	1.770.489	1.798.863	1.868.229	1.938.811	2.019.465
2004	2005	2006	2007	2008*			
1.963.108	1.985.765	1.979.043	1.941.405	1.996.062			

Ab 1993 mit neuen Bundesländern

* Vorläufiges Ergebnis für 2008

Quelle: 1960 – 1975: Oehler 1998, S: 417; 1975 – 2008: Statistisches Bundesamt 2009

Anhang B: Strukturdaten der Wellen 1985, 1995, 2004, 2007 des Studierendensurveys

Tab. B-1: Besetzungszahlen nach Art der Hochschulreife in %

	1985	1995	2004	2007	Gesamt
allgemeine Hochschulreife	82,0	84,3	90,3	90,0	86,8
fachgebundene Hochschulreife	4,0	5,8	2,6	2,4	3,7
Fachhochschulreife	13,9	9,9	7,1	7,6	9,7
Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007, Fr. 5-5-5-5

Tab. B-2: Besetzungszahlen nach Abiturnoten gruppiert in %

	1985	1995	2004	2007	Gesamt
1,0 bis 1,4	5,5	12,8	9,7	10,0	9,3
1,5 bis 1,9	13,6	20,4	20,0	20,6	18,5
2,0 bis 2,4	25,5	27,2	27,4	27,6	26,9
2,5 bis 2,9	27,1	21,7	24,4	24,3	24,5
3,0 bis 3,4	22,3	14,7	15,9	14,9	17,1
3,5 bis 3,9	5,6	3,1	2,5	2,5	3,5
4,0 bis 4,4	0,4	0,1	0,0	0,0	0,1
Über 4,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007, Fr. 10-7-7-8

Tab. B-3: Besetzungszahlen nach Studienart in %

	1985	1995	2004	2007	Gesamt
Erststudium	92,4	91,7	92,3	93,3	92,4
Zweitstudium	3,9	3,4	3,2	2,7	3,3
Ergänzungs-/Aufbau- studium (auch Promotion)	3,7	/	/	/	1,0
Ergänzungs-/Aufbau- studium	/	1,5	1,9	2,0	1,3
Promotions vorberei- tung (nach erstem Abschluss)	/	3,4	2,6	2,0	1,9
Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007, Fr. 1-1-1-1

Tab. B-4: Besetzungszahlen nach Hochschularten in %

	1985	1995	2004	2007	Gesamt
Universität	76,6	77,8	83,3	82,6	80,1
Fachhochschule	23,3	22,2	16,7	17,4	19,9
Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007, Fr. 113-124-94-94

Tab. B-5: Besetzungszahlen nach Altersgruppen in %

	1985	1995	2004	2007	Gesamt
bis 21 Jahre	21,0	15,8	24,7	24,0	21,5
22 bis 24 Jahre	38,6	33,2	36,1	36,6	36,2
25 bis 27 Jahre	24,8	30,5	23,1	24,4	25,6
28 bis 30 Jahre	9,6	12,6	7,9	8,3	9,5
31 bis 35 Jahre	4,3	5,8	4,6	3,9	4,6
36 plus Jahre	1,7	2,3	3,6	2,9	2,6
Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%
Mittelwert in Jahren	24,42	25,15	24,56	24,44	24,63

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007, Fr. 109-119-90-90

Tab. B-6: Bestzungszahlen nach Art des angestrebten Abschlusses in %

	1985	1995	2004	2007	Gesamt
Diplom	59,9	60,4	52,3	47,7	55,2
Magister	8,6	8,8	12,6	10,4	10,1
Staatsexamen (außer Lehramt)	16,6	14,9	13,6	11,5	14,2
Staatsexamen (für Lehramt)	9,1	10,2	12,8	12,0	11,0
Bachelor	/	/	3,8	12,5	3,9
Master	/	/	1,3	3,0	1,0
sonstiger Abschluss (z.B. Promotion)	4,6	4,9	3,0	2,5	3,7
habe mich noch nicht festgelegt	1,3	0,8	0,6	0,4	0,8
Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007, Fr. 4-3-3-2

Tab. B-7: Besetzungszahlen nach Hochschulesemestern in %

	1985	1995	2004	2007	Gesamt
1. bis 2.	17,4	11,2	17,6	15,2	15,5
3. bis 4.	18,0	12,8	18,3	16,0	16,4
5. bis 7.	27,1	30,7	26,8	28,8	28,2
8. bis 10.	14,6	18,7	13,6	16,0	15,6
11. bis 13.	12,9	14,9	13,2	15,5	14,0
14. bis 17.	6,3	7,4	6,1	5,4	6,3
Über 18.	3,7	4,4	4,4	3,1	3,9
Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007, Fr. 47-51-10-10

Tab. B-8: Besetzungszahlen nach höchstem Bildungsabschluss der Eltern in %

	1985	1995	2004	2007	Gesamt
Volksschule	32,4	20,4	9,6	7,5	17,8
Realschule	22,7	21,6	17,2	18,8	20,1
Abitur und Fachschule	7,5	11,4	16,3	5,0	10,2
Fachhochschule/Päd. Akademie/Lehrer- seminar	15,1	14,1	11,7	24,6	16,1
Universität/Techn. Hochschule	21,3	31,4	41,2	43,2	34,0
Rest	1,0	1,1	4,0	1,0	1,9
Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007, Fr. 115-127-95-95

Tab. B-9: Besetzungszahlen nach höchster Berufsstellung der Eltern in %

	1985	1995	2004	2007	Gesamt
Arbeiter mit und ohne Ausbildung	12,1	9,5	7,0	6,8	8,9
einfache Angestellte, Beamte und kleinere Selbständige	15,5	11,4	11,1	11,0	12,4
mittlere Angestellte, Beamte und Selbständige	31,6	31,1	31,4	33,1	31,8
leitende Angestellte, Beamte, große Selbständige und freie Berufe	38,1	45,7	48,1	47,3	44,7
Rest	2,6	2,2	2,5	1,8	2,3
Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007, Fr. 117-129-98-98

Anhang C: Daten zur Operationalisierung

Tab. C-1: Besetzungszahlen (absolut) der Fächer in den Wellen

	1985	1995	2004	2007
Sprach- und Kulturwissenschaften				
Evangelische Theologie (w)	81	47	23	26
Katholische Theologie (w)	61	29	20	16
Philosophie	58	53	60	51
Geschichte (w)	105	89	155	117
Archäologie	27	24	21	19
Allg. vergl. Literatur-/Sprachwiss.	30	27	37	40
Germanistik (w)	207	120	242	212
Anglistik (w)	70	84	124	111
Romanistik (w)	55	43	62	69
Slawistik et al.	15	19	18	19
Völkerkunde, Ethnologie	33	25	42	45
außereurop. Sprach-, Kulturwiss.	37	41	54	61
Psychologie	172	144	199	176
Erziehungswissenschaften (Uni)				
Erziehungswiss.(w)	98	107	242	182
Sonderpädagogik (w)	22	7	15	17
Sozialwesen, Sozialarbeit (Uni)	17	32	85	53
Erziehungswissenschaften (FH)				
Sozialwesen, Sozialarbeit (FH)	259	238	245	194
Jura	735	628	526	330
Sozialwissenschaften und Sport (w)				
Sportwissenschaft (w)	14	36	78	77
Politikwissenschaft	99	75	176	140
Soziologie	99	85	203	175
Publizistik et al.	77	93	101	88
Geographie (w)	79	59	106	84
Wirtschaftswissenschaften (Uni)				
Wirtschaftswissenschaften (Uni)	175	160	142	192
Volkswirtschaftslehre	180	125	125	89
Betriebswirtschaftslehre (Uni)	399	389	417	248
Wirtschaftspädagogik	10	21	48	55
Wirtschaftsingenieurwesen (Uni)	206	170	223	196

	1985	1995	2004	2007
Wirtschaftswissenschaften (FH)				
Wirtschaftswissenschaften (FH)	9	11	27	15
Betriebswirtschaftslehre (FH)	243	234	260	217
Wirtschaftsingenieurwesen (FH)	79	90	99	86
Naturwissenschaften				
Mathematik (w)	152	89	160	152
Physik (ohne LA-Pendant)	242	204	180	184
Chemie (w)	273	172	215	196
Biologie (w)	169	155	273	224
Geologie	124	82	54	72
Medizin				
Humanmedizin	708	512	646	500
Zahnmedizin	88	55	74	49
Veterinärmedizin	54	67	64	56
Pharmazie	72	55	80	61
Ingenieurwissenschaften (Uni)				
Maschinenbau (Uni)	423	329	221	290
Elektrotechnik (Uni)	229	208	136	112
Verkehrswesen (Uni)	11	7	43	71
Architektur, Innenarchitektur (Uni)	113	105	112	86
Bauingenieurwesen (Uni)	154	195	104	53
Informatik (Uni)	219	221	273	210
Ingenieurwissenschaften (FH)				
Maschinenbau (FH)	355	338	136	181
Elektrotechnik (FH)	361	251	67	55
Verkehrswesen (FH)	13	6	56	63
Architektur, Innenarchitektur (FH)	254	166	143	121
Bauingenieurwesen (FH)	161	183	79	58
Informatik (FH)	48	21	71	65
Umweltwissenschaften				
Agrarwissenschaften (Uni)	14	15	29	39
Landespflege, Naturschutz (Uni)	30	24	40	29
Forstwissenschaft	50	43	28	32
Raumplanung, Umweltschutz	15	15	74	63
Vermessungswesen (Uni)	13	22	17	12
Agrarwissenschaften (FH)	19	6	44	19
Landespflege, Naturschutz (FH)	13	44	32	4
Vermessungswesen (FH)	90	43	11	13

	1985	1995	2004	2007
Kunst und Musik				
Kunstwiss. (w)	84	57	94	67
Bildende Kunst, Grafik, Design (Uni)	25	14	12	30
Film, Fernsehen, Theaterwiss.	19	31	33	26
Musikwiss. (w)	37	30	42	41
Bildende Kunst, Grafik, Design (FH)	56	35	46	50
Lehramt				
Evangelische Theologie (LA)	18	11	22	14
Katholische Theologie (LA)	31	16	25	16
Geschichte (LA)	35	42	90	66
Latein (LA, ohne w- Pendant)	25	16	11	12
Germanistik (LA)	106	132	201	176
Anglistik (LA)	82	51	136	101
Romanistik (LA)	35	16	41	28
Erziehungswiss.(LA)	110	147	150	133
Sonderpädagogik (LA)	53	66	86	74
Sport (LA)	75	40	56	44
Mathematik (LA)	44	74	101	105
Chemie (LA)	17	20	21	14
Biologie (LA)	56	44	49	33
Geographie (LA)	20	29	23	16
Kunst (LA)	19	10	22	19
Musik (LA)	30	22	35	29
<i>Quelle: Studierendensurvey 1983-2007, Fr. 2-2-2-3</i>				

Gültig		Fehlend		Gesamt	
N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
33533	91,1%	3291	8,9%	36824	100,0%

Tab. C-2: Frauenanteile (in %) der Fächergruppen in den Wellen

	1985	1995	2004	2007
Sprach- und Kulturwissenschaften	56,4%	55,1%	71,3%	71,1%
Psychologie	59,4%	70,8%	83,9%	81,3%
Erziehungswissenschaften (Uni)	72,4%	74,5%	81,3%	83,7%
Erziehungswissenschaften (FH)	64,8%	73,4%	86,0%	85,6%
Jura	37,3%	45,8%	57,2%	59,1%
Sozialwissenschaften und Sport (w)	42,2%	45,2%	57,0%	59,9%
Wirtschaftswissenschaften (Uni)	23,0%	31,9%	41,4%	45,7%
Wirtschaftswissenschaften (FH)	28,4%	36,2%	50,9%	48,9%
Naturwissenschaften	25,5%	30,1%	50,1%	46,6%
Medizin	40,3%	52,5%	65,0%	70,6%
Ingenieurwissenschaften (Uni)	8,5%	11,8%	22,5%	21,8%
Ingenieurwissenschaften (FH)	14,0%	14,2%	24,5%	23,1%
Umweltwissenschaften	26,0%	45,3%	50,5%	52,6%
Kunst und Musik	61,0%	64,8%	76,7%	74,2%
Lehramt	57,2%	66,0%	74,4%	73,8%

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007

Tab. C-3: Zusammenhang von Berufsausbildung und Studienfach in % für die Wellen 1985 und 1995

	keine Ausbildung	sehr eng	Über- wiegend	Teil- weise	nur wenig	gar nicht	Ges.
Sprach- und Kulturwissenschaften	68,5%	2,3%	2,6%	5,3%	4,8%	16,4%	100%
Psychologie	47,2%	5,0%	5,6%	14,0%	9,6%	18,6%	100%
Erziehungswissenschaften (Uni)	50,9%	7,5%	5,7%	9,4%	8,7%	17,7%	100%
Erziehungswissenschaften (FH)	41,7%	12,1%	5,7%	8,6%	8,4%	23,5%	100%
Jura	73,0%	3,0%	3,0%	6,8%	4,0%	10,2%	100%
Sozialwissenschaften und Sport (w)	68,3%	2,2%	2,2%	6,4%	6,1%	14,7%	100%
Wirtschaftswissenschaften (Uni)	59,7%	12,6%	9,6%	9,5%	4,1%	4,5%	100%
Wirtschaftswissenschaften (FH)	36,9%	19,3%	16,2%	15,4%	6,4%	5,8%	100%
Naturwissenschaften	79,3%	4,0%	1,2%	4,0%	3,3%	8,3%	100%
Medizin	60,5%	17,8%	5,7%	4,9%	3,0%	8,2%	100%
Ingenieurwissenschaften (Uni)	72,9%	10,3%	5,6%	4,7%	2,6%	3,9%	100%
Ingenieurwissenschaften (FH)	41,5%	25,3%	12,1%	11,0%	4,4%	5,8%	100%
Umweltwissenschaften	49,9%	27,3%	5,9%	4,6%	3,4%	8,9%	100%
Kunst und Musik	63,8%	8,2%	3,1%	5,6%	4,8%	14,4%	100%
Lehramt	74,4%	4,2%	2,9%	3,5%	4,1%	10,9%	100%
Gesamt	62,4%	11,2%	6,0%	7,0%	4,3%	9,1%	100%

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007, Fr. 13-10

Tab. C-4: Korrelationsmatrix der Faktorenanalyse Motivation und Interesse

	Fachinteresse	Begabung	Eink. Chancen	Arbeitspl atz	Führungs pos	interess. Arbeit	Gutes Eink.	soziale Position	Fachgebiet	wiss. Ausbild.	Leuten helfen	Ideen entwick	Gesellschaft	Aufstiegschancen	Allgemeinheit
Spezielles Fachinteresse	1,000	,375	-,114	-,119	-,117	,157	-,078	-,036	,322	,209	,082	,204	,070	-,051	,093
Eigene Begabung	,375	1,000	-,004	-,027	-,047	,122	-,014	,020	,163	,131	,056	,185	,085	-,013	,057
Einkommenschancen	-,114	-,004	1,000	,595	,567	,077	,592	,404	-,112	,055	-,005	-,068	-,023	,422	-,117
Arbeitsplatzchance	-,119	-,027	,595	1,000	,512	,103	,465	,307	-,069	,104	,078	-,047	,039	,306	-,014
Chance auf Führungspos.	-,117	-,047	,567	,512	1,000	,097	,458	,447	-,081	,080	,003	,034	,037	,555	-,119
interessante Arbeit	,157	,122	,077	,103	,097	1,000	,275	,215	,201	,204	,148	,294	,145	,109	,084
Gutes Einkommen	-,078	-,014	,592	,465	,458	,275	1,000	,601	-,028	,155	-,002	,010	,003	,426	-,104
hohe soziale Position	-,036	,020	,404	,307	,447	,215	,601	1,000	,041	,158	,061	,116	,089	,439	-,027
mehr über Fachgebiet	,322	,163	-,112	-,069	-,081	,201	-,028	,041	1,000	,469	,158	,304	,145	-,022	,143
gute wissensch. Ausbildung	,209	,131	,055	,104	,080	,204	,155	,158	,469	1,000	,141	,236	,159	,123	,106
anderen Leuten helfen können	,082	,056	-,005	,078	,003	,148	-,002	,061	,158	,141	1,000	,204	,563	-,026	,436
eigene Ideen entwickeln	,204	,185	-,068	-,047	,034	,294	,010	,116	,304	,236	,204	1,000	,264	,023	,166
Verbesserung der Gesellschaft	,070	,085	-,023	,039	,037	,145	,003	,089	,145	,159	,563	,264	1,000	,015	,410
Aufstiegsmöglichkeiten	-,051	-,013	,422	,306	,555	,109	,426	,439	-,022	,123	-,026	,023	,015	1,000	-,053
Allgemeinheit nutzen	,093	,057	-,117	-,014	-,119	,084	-,104	-,027	,143	,106	,436	,166	,410	-,053	1,000

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007
ausführlichere Variablenbezeichnung auf der Y-Achse

Tab. C-5: Anti-Image-Korrelations-Matrix der Faktorenanalyse Motivation und Interesse

	Fach interesse	Be- gabung	Eink. Chancen	Arbeitspl atz	Führungs pos	interess. Arbeit	Gutes Eink.	soziale Position	Fach- gebiet	wiss Ausbild.	Leuten helfen	Ideen entwick	Gesell- schaft	Aufstieg	Allgemei nheit
Spezielles Fachinteresse	,724 ^a	-,327	,008	,054	,031	-,078	,027	,021	-,189	-,063	-,017	-,050	,030	-,012	-,020
Eigene Begabung	-,327	,664 ^a	-,063	-,004	,044	-,035	,030	-,019	-,004	-,026	,023	-,094	-,038	,003	,005
Einkommens- chancen	,008	-,063	,825 ^a	-,344	-,230	,074	-,327	,002	,037	,028	-,024	,046	,025	-,084	,042
Arbeitsplatz- chance	,054	-,004	-,344	,823 ^a	-,254	-,025	-,135	,047	,023	-,073	-,071	,061	,013	,062	-,065
Chance auf Fuehrungspos.	,031	,044	-,230	-,254	,819 ^a	,008	,026	-,152	,042	,001	,007	-,082	-,054	-,365	,108
interessante Arbeit	-,078	-,035	,074	-,025	,008	,779 ^a	-,230	-,023	-,067	-,035	-,053	-,206	-,017	-,002	-,012
Gutes Einkommen	,027	,030	-,327	-,135	,026	-,230	,791 ^a	-,421	,038	-,083	,025	,051	,017	-,086	,059
hohe soziale Position	,021	-,019	,002	,047	-,152	-,023	-,421	,823 ^a	-,032	-,018	-,023	-,077	-,041	-,164	-,006
mehr über Fachgebiet	-,189	-,004	,037	,023	,042	-,067	,038	-,032	,712 ^a	-,402	-,044	-,150	,013	,009	-,027
gute wissensch. Ausbildung	-,063	-,026	,028	-,073	,001	-,035	-,083	-,018	-,402	,731 ^a	-,009	-,064	-,050	-,061	-,012
anderen Leuten helfen können	-,017	,023	-,024	-,071	,007	-,053	,025	-,023	-,044	-,009	,694 ^a	-,027	-,444	,053	-,261
eigene Ideen entwickeln	-,050	-,094	,046	,061	-,082	-,206	,051	-,077	-,150	-,064	-,027	,795 ^a	-,133	,019	-,033
Verbesserung der Gesellschaft	,030	-,038	,025	,013	-,054	-,017	,017	-,041	,013	-,050	-,444	-,133	,705 ^a	,002	-,212
Aufstiegs- möglichkeiten	-,012	,003	-,084	,062	-,365	-,002	-,086	-,164	,009	-,061	,053	,019	,002	,840 ^a	-,047
Allgemeinheit nutzen	-,020	,005	,042	-,065	,108	-,012	,059	-,006	-,027	-,012	-,261	-,033	-,212	-,047	,775 ^a

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007

^a Maß der Stichprobeneignung

ausführlichere Variablenbezeichnung auf der Y-Achse

Anhang D: Analyse der Einflussfaktoren der Studienfachwahl

Legende der Variablenbezeichnungen:

V3 = Geschlecht

V18 = Alter

V27 = Durchschnittsnote Abitur

V853 = Leistungskurse

V932 = Soziale Herkunft nach Britt Hoffmann

FACLebO_1 = Faktor Lebensorientierung Privates

FACLebO_2 = Faktor Lebensorientierung Beruf und Studium

FACLebO_3 = Faktor Lebensorientierung Politik und Kulturelles

FACMotiv_1 = Faktor Extrinsische Motivation

FACMotiv_2 = Faktor soziale Motivation

FACMotiv_3 = Faktor berufsbezogen intrinsische Motivation

FACMotiv_4 = Faktor studienbezogen intrinsische Motivation

FACArb_1 = Faktor Arbeitsmarkteinschätzungen

Tab. D-1: Kollinearitätsdiagnose^a

Modell	Dimen- sion	Eigen- wert	Konditi- onsindex	(Konstante)	Varianzanteile					
					Geschlecht	Alter der Befragten	Ø-note Abitur	L.-K.-Typ	soziale Herkunft nach B.H.	Arbeits- markteins- chätzungen
1	1	5,590	1,000	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00
	2	1,771	1,777	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00
	3	1,373	2,018	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,15
	4	1,084	2,270	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,10
	5	,941	2,437	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,26
	6	,869	2,536	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,22
	7	,781	2,675	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00
	8	,597	3,060	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,09
	9	,585	3,090	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,09
	10	,174	5,673	,00	,05	,00	,00	,67	,14	,00
	11	,111	7,094	,00	,08	,01	,08	,14	,66	,04
	12	,080	8,363	,00	,56	,01	,26	,14	,02	,02
	13	,035	12,720	,03	,15	,29	,58	,01	,10	,01
	14	,008	25,848	,96	,15	,69	,06	,04	,07	,02

a. Abhängige Variable: Studienfachgruppen

Dimensi- on	Eigenwe- rt	Konditi- onsindex	(Konstante)	Varianzanteile							
				Lebensorie- ntierung Privates	Lebensorie- ntierung Beruf und Studium	Lebensorie- ntierung Politik und Kultur	Extrins. Motivatio- n	Soziale Motivatio- n	berufsbez. Intrins. Motivatio- n	Studienbez. Intrins. Motivatio- n	
1	5,590	1,000	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00
2	1,771	1,777	,00	,01	,11	,03	,00	,08	,14	,10	,10
3	1,373	2,018	,00	,00	,05	,14	,27	,01	,00	,00	,00
4	1,084	2,270	,00	,56	,01	,00	,04	,06	,01	,04	,04
5	,941	2,437	,00	,00	,07	,28	,02	,21	,00	,09	,09
6	,869	2,536	,00	,17	,12	,02	,06	,01	,01	,39	,39
7	,781	2,675	,00	,06	,00	,43	,08	,56	,01	,00	,00
8	,597	3,060	,00	,07	,00	,05	,33	,07	,44	,35	,35
9	,585	3,090	,00	,06	,63	,03	,18	,00	,37	,02	,02
10	,174	5,673	,00	,01	,00	,00	,00	,00	,00	,01	,01
11	,111	7,094	,00	,00	,00	,01	,01	,00	,00	,00	,00
12	,080	8,363	,00	,02	,00	,00	,01	,00	,00	,00	,00
13	,035	12,720	,03	,03	,01	,00	,00	,00	,00	,00	,00
14	,008	25,848	,96	,00	,00	,00	,01	,00	,00	,00	,00

a. Abhängige Variable: Studienfachgruppen

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007

Tab. D-2: Gütekriterien des Beispiel-Regressionsmodells der Sprach- und Kulturwissenschaften 1985

Iterationsprotokoll^{a,b,c,d}

Iteration		-2 Log-Likelihood	Koeffizienten								
			Constant	V3(1)	V18	V27	V853(1)	V853(2)	V853(3)	V853(4)	V853(5)
Schritt 1	1	2628,290	,876	-,072	,030	-,004	,533	,375	,236	,469	-,072
	2	2184,077	,657	-,147	,068	-,009	1,103	,674	,372	,926	-,146
	3	2085,650	,414	-,203	,100	-,011	1,604	,793	,376	1,236	-,188
	4	2074,686	,379	-,225	,111	-,012	1,913	,813	,365	1,355	-,202
	5	2074,413	,384	-,228	,112	-,012	1,997	,815	,363	1,370	-,203
	6	2074,413	,385	-,228	,112	-,012	2,002	,815	,363	1,370	-,203
	7	2074,413	,385	-,228	,112	-,012	2,002	,815	,363	1,370	-,203

Iteration		V853(6)	V932	FACLeb O_1	FACLeb O_2	FACLeb O_3	FACMoti v_1	FACMoti v_2	FACMoti v_3	FACMoti v_4	FACArb_1
Schritt 1	1	,451	-,003	,027	,054	-,089	,175	,098	-,056	-,062	-,045
	2	,904	-,010	,063	,116	-,198	,399	,208	-,130	-,130	-,105
	3	1,241	-,017	,094	,161	-,284	,600	,280	-,199	-,172	-,157
	4	1,382	-,022	,106	,178	-,316	,689	,300	-,232	-,183	-,178
	5	1,401	-,022	,108	,180	-,320	,701	,301	-,236	-,183	-,181
	6	1,402	-,022	,108	,180	-,320	,702	,301	-,237	-,183	-,181
	7	1,402	-,022	,108	,180	-,320	,702	,301	-,237	-,183	-,181

a. Methode: Einschluß

b. Konstante in das Modell einbezogen.

c. Anfängliche -2 Log-Likelihood: 2610,371

d. Schätzung beendet bei Iteration Nummer 7, weil die Parameterschätzer sich um weniger als ,001 änderten.

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007

Modellzusammenfassung

Schritt	-2 Log-Likelihood	Cox & Snell R-Quadrat	Nagelkerkes R-Quadrat
1	2074,413 ^a	,108	,253

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007

Hosmer-Lemeshow-Test

Schritt	Chi-Quadrat	df	Sig.
1	4,948	8	,763

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007

Omnibus-Tests der Modellkoeffizienten

	Chi-Quadrat	df	Sig.
Schritt	535,959	18	,000
Schritt 1 Block	535,959	18	,000
Modell	535,959	18	,000

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007

**Tab. D-3: Einflussfaktoren der Sprach- und Kulturwissenschaften
1985, 1995, 2004, 2007 ohne Leistungskurse**

	1985			1995		
	Wald	Sig.	Exp(B)	Wald	Sig.	Exp(B)
V3(1)	33,047	,000	,558	18,760	,000	,622
V18	,239	,625	,994	24,473	,000	,949
V27	2,793	,095	,987	5,886	,015	,980
V932	9,698	,002	,888	2,503	,114	,934
FACLebO_1	5,016	,025	1,109	23,496	,000	1,278
FACLebO_2	8,066	,005	1,145	,275	,600	1,030
FACLebO_3	55,739	,000	,673	58,171	,000	,636
FACMotiv_1	179,813	,000	2,084	133,795	,000	2,012
FACMotiv_2	31,690	,000	1,307	30,206	,000	1,336
FACMotiv_3	18,921	,000	,787	32,781	,000	,699
FACMotiv_4	5,677	,017	,885	18,332	,000	,768
FACArb_1	21,853	,000	,783	28,142	,000	,735
Konstante	137,802	,000	81,895	227,864	,000	241,711
	N=7459 Nagelkerkes R ² =0,194			N=6598 Nagelkerkes R ² =0,198		
	2004			2007		
	Wald	Sig.	Exp(B)	Wald	Sig.	Exp(B)
V3(1)	24,532	,000	,589	12,833	,000	,676
V18	,000	,997	1,000	9,084	,003	1,038
V27	,033	,856	,999	21,160	,000	,964
V932	,054	,816	1,009	,299	,585	,977
FACLebO_1	6,706	,010	1,137	2,053	,152	1,075
FACLebO_2	2,022	,155	1,076	1,607	,205	,933
FACLebO_3	79,638	,000	,617	101,953	,000	,593
FACMotiv_1	138,707	,000	1,875	144,770	,000	1,955
FACMotiv_2	68,561	,000	1,487	51,965	,000	1,427
FACMotiv_3	27,832	,000	,743	,595	,440	,959
FACMotiv_4	12,782	,000	,817	30,780	,000	,715
FACArb_1	98,369	,000	,587	117,274	,000	,558
Konstante	87,614	,000	24,376	51,995	,000	16,917
	N=7225 Nagelkerkes R ² =0,204			N=6257 Nagelkerkes R ² =0,239		

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007

**Tab. D-4: Einflussfaktoren der Psychologie
1985, 1995, 2004, 2007 ohne Leistungskurse**

	1985			1995		
	Wald	Sig.	Exp(B)	Wald	Sig.	Exp(B)
V3(1)	11,831	,001	,513	34,413	,000	,277
V18	71,026	,000	,885	43,023	,000	,902
V27	21,005	,000	1,071	5,900	,015	1,038
V932	,015	,903	,991	,272	,602	,960
FACLebO_1	3,241	,072	1,169	1,095	,295	1,108
FACLebO_2	2,968	,085	1,175	,895	,344	1,102
FACLebO_3	,252	,616	1,049	2,896	,089	,833
FACMotiv_1	7,134	,008	1,310	6,425	,011	1,302
FACMotiv_2	2,270	,132	,867	11,797	,001	,697
FACMotiv_3	1,244	,265	,888	3,320	,068	,812
FACMotiv_4	,072	,789	,974	,162	,687	,958
FACArb_1	37,712	,000	,500	1,442	,230	,881
Konstante	118,729	,000	566,121	130,007	,000	1025,526
	N=7459 Nagelkerkes R ² =0,158			N=6598 Nagelkerkes R ² =0,130		
	2004			2007		
	Wald	Sig.	Exp(B)	Wald	Sig.	Exp(B)
V3(1)	26,262	,000	,317	20,081	,000	,351
V18	66,386	,000	,909	49,935	,000	,903
V27	53,960	,000	1,114	81,641	,000	1,164
V932	,503	,478	,953	,575	,448	,943
FACLebO_1	3,136	,077	,838	,971	,324	,906
FACLebO_2	4,188	,041	1,209	2,888	,089	1,186
FACLebO_3	3,702	,054	1,187	,644	,422	1,074
FACMotiv_1	,893	,345	1,091	,819	,365	1,094
FACMotiv_2	7,901	,005	,771	5,902	,015	,787
FACMotiv_3	14,684	,000	,666	20,542	,000	,584
FACMotiv_4	3,467	,063	1,183	7,202	,007	1,278
FACArb_1	1,775	,183	,890	2,630	,105	,861
Konstante	86,472	,000	157,320	53,256	,000	77,341
	N=7225 Nagelkerkes R ² =0,133			N=6274 Nagelkerkes R ² =0,172		

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007

**Tab. D-5: Einflussfaktoren der Erziehungswissenschaften
1985, 1995, 2004, 2007 ohne Leistungskurse**

1985						
	Uni			FH		
	Wald	Sig	Exp(B)	Wald	Sig	Exp(B)
V3(1)	37,583	,000	,235	36,646	,000	,372
V18	37,509	,000	,902	,960	,327	,982
V27	27,369	,000	,909	2,915	,088	,978
V932	1,548	,213	1,116	30,214	,000	1,477
FACLebO_1	3,213	,073	1,198	,277	,599	1,042
FACLebO_2	4,714	,030	1,243	17,376	,000	1,367
FACLebO_3	,710	,399	,911	,001	,979	1,002
FACMotiv_1	20,956	,000	1,727	44,592	,000	1,777
FACMotiv_2	7,493	,006	,744	64,211	,000	,502
FACMotiv_3	,135	,713	1,040	6,727	,009	1,233
FACMotiv_4	,034	,853	,981	7,713	,005	,797
FACArb_1	20,700	,000	,558	30,765	,000	,606
Konstante	184,257	,000	47950,749	69,961	,000	159,632
N=7459	Nagelkerkes R ² =0,208			Nagelkerkes R ² =0,223		

1995						
	Uni			FH		
	Wald	Sig	Exp(B)	Wald	Sig	Exp(B)
V3(1)	39,365	,000	,256	64,818	,000	,248
V18	12,182	,000	,947	25,902	,000	,934
V27	9,309	,002	,955	7,677	,006	,966
V932	,739	,390	1,071	26,629	,000	1,430
FACLebO_1	,225	,635	1,048	,112	,737	,973
FACLebO_2	12,921	,000	1,431	39,787	,000	1,690
FACLebO_3	,007	,934	,992	,322	,571	,953
FACMotiv_1	4,661	,031	1,250	14,313	,000	1,372
FACMotiv_2	14,180	,000	,679	73,687	,000	,463
FACMotiv_3	2,290	,130	1,162	,770	,380	1,076
FACMotiv_4	,151	,697	,963	2,076	,150	,888
FACArb_1	10,892	,001	,702	8,126	,004	1,263
Konstante	141,065	,000	1533,209	152,252	,000	534,943
N=6598	Nagelkerkes R ² =0,122			Nagelkerkes R ² =0,204		

2004						
	Uni			FH		
	Wald	Sig	Exp(B)	Wald	Sig	Exp(B)
V3(1)	40,778	,000	,337	26,897	,000	,322
V18	7,821	,005	,968	30,163	,000	,936
V27	25,740	,000	,945	,039	,844	1,003
V932	22,512	,000	1,310	25,653	,000	1,421
FACLebO_1	1,089	,297	,921	4,231	,040	,816
FACLebO_2	11,737	,001	1,281	7,908	,005	1,276
FACLebO_3	,776	,378	1,064	4,65	,495	1,060
FACMotiv_1	18,275	,000	1,366	28,001	,000	1,599
FACMotiv_2	66,034	,000	,528	99,736	,000	,345
FACMotiv_3	1,344	,246	1,088	5,912	,015	1,235
FACMotiv_4	,424	,515	,953	2,514	,113	,862
FACArb_1	17,189	,000	,740	18,342	,000	,686
Konstante	140,412	,000	303,252	108,385	,000	326,066
N=7225	Nagelkerkes R ² =0,150			Nagelkerkes R ² =0,223		

2007						
	Uni			FH		
	Wald	Sig	Exp(B)	Wald	Sig	Exp(B)
V3(1)	33,746	,000	,308	16,378	,000	,398
V18	8,730	,003	,958	30,159	,000	,926
V27	44,029	,000	,917	,635	,425	1,012
V932	,001	,974	1,002	28,830	,000	1,533
FACLebO_1	4,694	,030	,821	,112	,738	,968
FACLebO_2	8,715	,003	1,287	8,884	,003	1,336
FACLebO_3	5,788	,016	1,196	8,789	,003	1,282
FACMotiv_1	23,708	,000	1,519	19,145	,000	1,537
FACMotiv_2	53,437	,000	,511	79,782	,000	,344
FACMotiv_3	,006	,936	,993	,373	,541	1,061
FACMotiv_4	,626	,429	,936	4,533	,033	,798
FACArb_1	17,329	,000	,713	27,523	,000	,600
Konstante	175,183	,000	2543,229	84,747	,000	252,967
N=6257	Nagelkerkes R ² =0,171			Nagelkerkes R ² =0,228		

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007

Tab. D-6: Einflussfaktoren Jura 1985, 1995, 2004, 2007 ohne Leistungskurse

	1985			1995		
	Wald	Sig.	Exp(B)	Wald	Sig.	Exp(B)
V3(1)	9,762	,002	,730	32,667	,000	,547
V18	,267	,605	,994	22,671	,000	1,078
V27	,302	,582	,996	15,893	,000	1,032
V932	54,028	,000	,771	33,349	,000	,789
FACLebO_1	,000	,983	,999	14,177	,000	1,204
FACLebO_2	12,643	,000	1,181	5,239	,022	1,130
FACLebO_3	22,567	,000	,792	34,217	,000	,725
FACMotiv_1	85,128	,000	,646	158,711	,000	,483
FACMotiv_2	31,060	,000	,763	39,624	,000	,713
FACMotiv_3	1,130	,288	1,053	7,421	,006	1,159
FACMotiv_4	121,987	,000	1,564	115,879	,000	1,629
FACArb_1	,387	,534	,971	83,705	,000	1,656
Konstante	106,321	,000	41,774	9,507	,002	3,781
	N=7459 Nagelkerkes R ² =0,113			N=6598 Nagelkerkes R ² =0,228		
	2004			2007		
	Wald	Sig.	Exp(B)	Wald	Sig.	Exp(B)
V3(1)	1,795	,180	,857	1,137	,286	1,163
V18	,351	,554	1,008	10,963	,001	1,071
V27	20,915	,000	1,042	9,857	,002	1,035
V932	20,326	,000	,816	6,118	,013	,870
FACLebO_1	3,769	,052	1,120	,766	,381	1,063
FACLebO_2	23,860	,000	1,335	11,355	,001	1,281
FACLebO_3	17,138	,000	,783	5,212	,022	,859
FACMotiv_1	120,217	,000	,490	63,710	,000	,529
FACMotiv_2	5,482	,019	,872	1,662	,197	,912
FACMotiv_3	1,499	,221	1,075	,010	,919	1,007
FACMotiv_4	74,817	,000	1,556	31,792	,000	1,420
FACArb_1	29,276	,000	,728	82,412	,000	,517
Konstante	43,867	,000	17,267	5,925	,015	4,110
	N=7225 Nagelkerkes R ² =0,123			N=6257 Nagelkerkes R ² =0,120		

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007

**Tab. D-7: Einflussfaktoren der Sozialwissenschaften
1985, 1995, 2004, 2007 ohne Leistungskurse**

	1985			1995		
	Wald	Sig.	Exp(B)	Wald	Sig.	Exp(B)
V3(1)	,086	,770	,961	1,374	,241	,856
V18	,667	,414	,987	3,094	,079	1,030
V27	13,602	,000	,962	18,937	,000	,957
V932	,339	,560	1,031	,176	,675	1,022
FACLebO_1	2,271	,132	1,097	3,000	,083	1,114
FACLebO_2	,114	,736	,979	,721	,396	1,059
FACLebO_3	49,288	,000	,604	43,638	,000	,626
FACMotiv_1	41,999	,000	1,550	29,437	,000	1,456
FACMotiv_2	3,979	,046	1,136	1,675	,196	1,087
FACMotiv_3	,886	,347	,936	,373	,542	,958
FACMotiv_4	,280	,597	1,034	1,452	,228	1,079
FACArb_1	32,099	,000	,670	11,471	,001	,790
Konstante	103,928	,000	162,025	55,492	,000	40,357
	N=7459 Nagelkerkes R ² =0,106			N=6598 Nagelkerkes R ² =0,069		
	2004			2007		
	Wald	Sig.	Exp(B)	Wald	Sig.	Exp(B)
V3(1)	3,327	,068	1,210	,269	,604	1,062
V18	2,878	,090	1,019	5,526	,019	1,034
V27	15,817	,000	,968	5,846	,016	,979
V932	,070	,792	1,011	,294	,588	1,025
FACLebO_1	1,528	,216	1,068	2,079	,149	1,083
FACLebO_2	3,616	,057	1,107	,484	,486	1,042
FACLebO_3	40,108	,000	,706	59,558	,000	,645
FACMotiv_1	42,741	,000	1,426	15,311	,000	1,263
FACMotiv_2	,110	,741	1,017	5,536	,019	1,139
FACMotiv_3	6,914	,009	,862	4,347	,037	,880
FACMotiv_4	1,946	,163	1,076	10,202	,001	1,197
FACArb_1	75,846	,000	,617	98,899	,000	,550
Konstante	63,067	,000	19,353	28,633	,000	10,237
	N=7225 Nagelkerkes R ² =0,087			N=6257 Nagelkerkes R ² =0,111		

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007

**Tab. D-8: Einflussfaktoren der Wirtschaftswissenschaften
1985, 1995, 2004, 2007 ohne Leistungskurse**

1985						
	Uni			FH		
	Wald	Sig	Exp(B)	Wald	Sig	Exp(B)
V3(1)	,003	,958	,995	13,249	,000	,565
V18	8,437	,004	1,040	5,397	,020	1,052
V27	3,574	,059	,987	5,962	,015	,972
V932	1,321	,250	1,041	25,474	,000	1,360
FACLebO_1	,650	,420	,966	,021	,884	,990
FACLebO_2	,008	,928	,996	,492	,483	1,051
FACLebO_3	8,702	,003	,878	,218	,641	1,033
FACMotiv_1	238,058	,000	,479	147,791	,000	,372
FACMotiv_2	34,986	,000	1,302	,949	,330	1,072
FACMotiv_3	17,034	,000	1,203	3,938	,047	1,154
FACMotiv_4	112,852	,000	1,508	14,563	,000	1,263
FACArb_1	56,986	,000	1,407	,777	,378	1,065
Konstante	25,873	,000	6,273	19,198	,000	13,527
N=7459	Nagelkerkes R ² =0,205			Nagelkerkes R ² =0,155		

1995						
	Uni			FH		
	Wald	Sig	Exp(B)	Wald	Sig	Exp(B)
V3(1)	,311	,577	1,056	3,510	,061	,767
V18	2,996	,083	1,023	2,405	,121	,975
V27	11,644	,001	1,025	4,812	,028	,977
V932	,829	,363	1,035	16,719	,000	1,271
FACLebO_1	4,047	,044	,910	2,487	,115	,895
FACLebO_2	1,111	,292	1,052	,160	,689	,972
FACLebO_3	,204	,652	,979	,288	,592	1,038
FACMotiv_1	334,067	,000	,348	158,960	,000	,337
FACMotiv_2	28,748	,000	1,284	13,604	,000	1,289
FACMotiv_3	35,651	,000	1,334	13,628	,000	1,296
FACMotiv_4	50,280	,000	1,347	6,201	,013	1,167
FACArb_1	37,132	,000	1,338	4,405	,036	1,157
Konstante	15,644	,000	4,412	74,394	,000	78,569
N=6598	Nagelkerkes R ² =0,226			Nagelkerkes R ² =0,162		

2004						
	Uni			FH		
	Wald	Sig	Exp(B)	Wald	Sig	Exp(B)
V3(1)	17,179	,000	1,472	,240	,624	1,070
V18	1,046	,306	1,012	5,383	,020	,967
V27	1,573	,210	1,009	13,750	,000	,960
V932	,003	,957	1,002	31,724	,000	1,388
FACLebO_1	,003	,956	1,003	2,173	,140	,894
FACLebO_2	2,378	,123	1,081	,025	,875	,988
FACLebO_3	1,571	,210	,943	1,056	,304	1,074
FACMotiv_1	376,064	,000	,316	172,080	,000	,309
FACMotiv_2	51,495	,000	1,395	25,811	,000	1,416
FACMotiv_3	9,316	,002	1,158	4,075	,044	1,153
FACMotiv_4	77,362	,000	1,458	23,075	,000	1,342
FACArb_1	2,493	,114	1,076	,015	,901	,991
Konstante	38,656	,000	9,418	91,330	,000	129,504
N=7225	Nagelkerkes R ² =0,229			Nagelkerkes R ² =0,197		

2007						
	Uni			FH		
	Wald	Sig	Exp(B)	Wald	Sig	Exp(B)
V3(1)	,982	,322	1,107	,931	,335	,862
V18	,310	,578	1,007	12,004	,001	,949
V27	,471	,492	,995	5,674	,017	,972
V932	,616	,433	1,033	6,260	,012	1,167
FACLebO_1	,003	,954	,997	1,087	,297	,922
FACLebO_2	,223	,637	1,027	1,030	,310	1,089
FACLebO_3	,472	,492	,967	2,325	,127	1,116
FACMotiv_1	336,702	,000	,287	124,570	,000	,332
FACMotiv_2	39,316	,000	1,370	20,917	,000	1,404
FACMotiv_3	26,152	,000	1,306	9,036	,003	1,256
FACMotiv_4	58,209	,000	1,430	20,976	,000	1,362
FACArb_1	,051	,821	1,012	,034	,854	1,014
Konstante	51,445	,000	17,676	103,677	,000	282,922
N=6257	Nagelkerkes R ² =0,232			Nagelkerkes R ² =0,173		

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007

**Tab. D-9: Einflussfaktoren Naturwissenschaften
1985, 1995, 2004, 2007 ohne Leistungskurse**

	1985			1995		
	Wald	Sig.	Exp(B)	Wald	Sig.	Exp(B)
V3(1)	51,972	,000	2,069	51,863	,000	2,185
V18	14,220	,000	1,048	5,947	,015	1,034
V27	57,707	,000	1,052	50,036	,000	1,058
V932	4,742	,029	1,076	1,441	,230	1,049
FACLebO_1	16,704	,000	1,169	14,120	,000	1,192
FACLebO_2	35,017	,000	,766	33,237	,000	,730
FACLebO_3	,310	,577	,977	,869	,351	1,048
FACMotiv_1	80,313	,000	1,471	88,072	,000	1,670
FACMotiv_2	66,520	,000	1,409	58,943	,000	1,462
FACMotiv_3	49,739	,000	,691	31,315	,000	,717
FACMotiv_4	,931	,335	,958	8,735	,003	,850
FACArb_1	2,209	,137	1,066	76,781	,000	,619
Konstante	,457	,499	,796	1,262	,261	1,540
	N=7459 Nagelkerkes R ² =0,119			N=6598 Nagelkerkes R ² =0,172		

	2004			2007		
	Wald	Sig.	Exp(B)	Wald	Sig.	Exp(B)
V3(1)	10,138	,001	1,365	19,165	,000	1,545
V18	35,635	,000	1,083	40,918	,000	1,097
V27	41,211	,000	1,049	23,072	,000	1,037
V932	3,464	,063	1,073	1,373	,241	,955
FACLebO_1	29,405	,000	1,284	26,633	,000	1,255
FACLebO_2	90,553	,000	,582	69,030	,000	,636
FACLebO_3	13,897	,000	1,195	28,445	,000	1,267
FACMotiv_1	34,748	,000	1,356	34,463	,000	1,355
FACMotiv_2	108,211	,000	1,630	72,454	,000	1,476
FACMotiv_3	45,274	,000	,674	36,737	,000	,704
FACMotiv_4	5,038	,025	,885	7,362	,007	,861
FACArb_1	3,017	,082	1,087	10,124	,001	1,163
Konstante	2,851	,091	,517	2,261	,133	,544
	N=7225 Nagelkerkes R ² =0,156			N=6257 Nagelkerkes R ² =0,154		

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007

**Tab. D-10: Einflussfaktoren Medizin
1985, 1995, 2004, 2007 ohne Leistungskurse**

	1985			1995		
	Wald	Sig.	Exp(B)	Wald	Sig.	Exp(B)
V3(1)	14,062	,000	,701	5,163	,023	,802
V18	70,395	,000	,919	,011	,915	,999
V27	229,233	,000	1,113	39,652	,000	1,048
V932	104,283	,000	,711	103,622	,000	,674
FACLebO_1	3,080	,079	,927	3,137	,077	,915
FACLebO_2	10,415	,001	,858	7,918	,005	,863
FACLebO_3	46,140	,000	1,356	53,737	,000	1,433
FACMotiv_1	4,222	,040	,913	42,801	,000	1,390
FACMotiv_2	234,908	,000	,463	108,639	,000	,579
FACMotiv_3	3,944	,047	1,106	15,869	,000	,797
FACMotiv_4	5,808	,016	,895	,000	,992	1,000
FACArb_1	35,816	,000	1,308	22,063	,000	,787
Konstante	101,312	,000	20,661	67,591	,000	18,259
	N=7459 Nagelkerkes R ² =0,216			N=6598 Nagelkerkes R ² =0,169		
	2004			2007		
	Wald	Sig.	Exp(B)	Wald	Sig.	Exp(B)
V3(1)	31,674	,000	,570	48,790	,000	,442
V18	,327	,567	,994	2,978	,084	,978
V27	130,478	,000	1,091	158,055	,000	1,122
V932	71,739	,000	,724	64,835	,000	,690
FACLebO_1	16,167	,000	,805	6,880	,009	,855
FACLebO_2	1,915	,166	,929	,001	,981	,999
FACLebO_3	46,580	,000	1,389	40,538	,000	1,389
FACMotiv_1	,001	,975	1,002	1,987	,159	,919
FACMotiv_2	169,420	,000	,499	193,824	,000	,402
FACMotiv_3	4,552	,033	,890	9,107	,003	,826
FACMotiv_4	6,296	,012	1,137	20,079	,000	1,283
FACArb_1	304,111	,000	2,454	198,266	,000	2,291
Konstante	52,159	,000	12,774	62,621	,000	23,871
	N=7225 Nagelkerkes R ² =0,280			N=6257 Nagelkerkes R ² =0,313		

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007

**Tab. D-11: Einflussfaktoren der Ingenieurwissenschaften
1985, 1995, 2004, 2007 ohne Leistungskurse**

1985						
	Uni			FH		
	Wald	Sig.	Exp(B)	Wald	Sig.	Exp(B)
V3(1)	126,639	,000	4,482	55,428	,000	2,205
V18	30,149	,000	1,075	18,146	,000	1,053
V27	,141	,708	1,002	95,124	,000	,938
V932	2,129	,145	,955	111,449	,000	1,450
FACLebO_1	2,708	,100	1,064	6,517	,011	,904
FACLebO_2	3,967	,046	1,086	3,593	,058	,925
FACLebO_3	1,365	,243	1,048	69,372	,000	1,387
FACMotiv_1	8,084	,004	,892	41,705	,000	,771
FACMotiv_2	6,084	,014	1,106	,969	,325	1,041
FACMotiv_3	,001	,974	1,001	1,408	,235	,949
FACMotiv_4	2,529	,112	,938	6,338	,012	,904
FACArb_1	138,900	,000	1,649	23,432	,000	1,215
Konstante	,693	,405	1,328	17,125	,000	3,886
N=7459	Nagelkerkes R ² =0,150			Nagelkerkes R ² =0,168		

1995						
	Uni			FH		
	Wald	Sig.	Exp(B)	Wald	Sig.	Exp(B)
V3(1)	231,432	,000	5,781	149,210	,000	4,135
V18	9,755	,002	1,037	2,845	,092	1,020
V27	14,547	,000	1,024	127,439	,000	,924
V932	,102	,750	,990	86,762	,000	1,430
FACLebO_1	,067	,796	1,010	6,593	,010	,891
FACLebO_2	7,291	,007	,890	5,920	,015	,890
FACLebO_3	15,185	,000	1,172	45,032	,000	1,342
FACMotiv_1	,704	,401	1,037	35,553	,000	,746
FACMotiv_2	29,388	,000	1,247	11,427	,001	1,163
FACMotiv_3	2,522	,112	,932	,068	,795	1,013
FACMotiv_4	,938	,333	,961	16,933	,000	,826
FACArb_1	34,361	,000	1,273	,020	,887	1,006
Konstante	,198	,656	1,154	43,112	,000	9,395
N=6598	Nagelkerkes R ² =0,136			Nagelkerkes R ² =0,201		

2004						
	Uni			FH		
	Wald	Sig.	Exp(B)	Wald	Sig.	Exp(B)
V3(1)	221,536	,000	4,752	128,144	,000	4,436
V18	19,182	,000	1,056	,176	,674	1,005
V27	,538	,463	1,005	82,877	,000	,917
V932	,108	,742	1,012	22,969	,000	1,259
FACLebO_1	8,212	,004	1,138	,710	,400	1,052
FACLebO_2	7,827	,005	,867	6,295	,012	,851
FACLebO_3	3,696	,055	1,093	30,546	,000	1,377
FACMotiv_1	1,570	,210	,939	11,696	,001	,800
FACMotiv_2	32,166	,000	1,296	15,336	,000	1,255
FACMotiv_3	4,092	,043	,901	,157	,692	,975
FACMotiv_4	12,086	,001	,835	10,870	,001	,813
FACArb_1	5,282	,022	1,111	17,367	,000	,782
Konstante	,739	,390	1,374	72,948	,000	42,930
N=7225	Nagelkerkes R ² =0,137			Nagelkerkes R ² =0,167		

2007						
	Uni			FH		
	Wald	Sig.	Exp(B)	Wald	Sig.	Exp(B)
V3(1)	178,990	,000	4,429	104,387	,000	3,871
V18	12,811	,000	1,050	18,340	,000	,953
V27	,550	,458	,995	67,541	,000	,926
V932	1,182	,277	,958	36,100	,000	1,340
FACLebO_1	,904	,342	1,044	1,974	,160	,923
FACLebO_2	4,871	,027	,890	1,149	,284	,934
FACLebO_3	13,489	,000	1,183	7,867	,005	1,168
FACMotiv_1	4,036	,045	,899	6,918	,009	,844
FACMotiv_2	12,702	,000	1,181	19,869	,000	1,286
FACMotiv_3	5,197	,023	,885	,674	,412	,949
FACMotiv_4	,002	,965	,998	4,935	,026	,869
FACArb_1	63,969	,000	1,488	8,078	,004	1,179
Konstante	6,086	,014	2,662	119,586	,000	94,234
N=6257	Nagelkerkes R ² =0,172			Nagelkerkes R ² =0,165		

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007

**Tab. D-12: Einflussfaktoren Umweltwissenschaften
1985, 1995, 2004, 2007 ohne Leistungskurse**

	1985			1995		
	Wald	Sig.	Exp(B)	Wald	Sig.	Exp(B)
V3(1)	19,602	,000	2,237	,559	,455	,879
V18	9,504	,002	1,080	,165	,685	1,009
V27	6,188	,013	,969	5,415	,020	,970
V932	12,613	,000	1,271	1,960	,162	1,101
FACLebO_1	6,464	,011	,814	6,137	,013	,800
FACLebO_2	1,600	,206	1,102	,252	,616	,956
FACLebO_3	9,248	,002	1,261	4,341	,037	1,195
FACMotiv_1	11,217	,001	1,297	11,253	,001	1,342
FACMotiv_2	,142	,706	1,030	,514	,474	1,062
FACMotiv_3	,730	,393	,931	,243	,622	,957
FACMotiv_4	,625	,429	1,060	3,538	,060	1,160
FACArb_1	40,066	,000	,589	16,503	,000	1,417
Konstante	9,001	,003	7,449	40,908	,000	56,918
	N=7459 Nagelkerkes R ² =0,073			N=6598 Nagelkerkes R ² =0,035		
	2004			2007		
	Wald	Sig.	Exp(B)	Wald	Sig.	Exp(B)
V3(1)	7,170	,007	1,527	7,814	,005	1,686
V18	2,256	,133	1,027	9,490	,002	1,086
V27	24,557	,000	,940	8,488	,004	,959
V932	2,940	,086	1,114	,394	,530	,954
FACLebO_1	,016	,900	,990	1,290	,256	1,104
FACLebO_2	,015	,903	1,010	,368	,544	,943
FACLebO_3	12,900	,000	1,317	4,164	,041	1,188
FACMotiv_1	23,822	,000	1,496	43,982	,000	1,914
FACMotiv_2	,242	,623	,962	,950	,330	,916
FACMotiv_3	3,845	,050	,846	7,163	,007	,760
FACMotiv_4	,647	,421	1,065	3,592	,058	1,192
FACArb_1	15,004	,000	,730	12,505	,000	,721
Konstante	44,448	,000	51,718	12,696	,000	15,480
	N=7225 Nagelkerkes R ² =0,057			N=6257 Nagelkerkes R ² =0,073		

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007

**Tab. D-13: Einflussfaktoren Kunst und Musik
1985, 1995, 2004, 2007 ohne Leistungskurse**

	1985			1995		
	Wald	Sig.	Exp(B)	Wald	Sig.	Exp(B)
V3(1)	11,645	,001	,513	14,295	,000	,445
V18	1,052	,305	1,026	23,070	,000	,919
V27	7,124	,008	,961	8,419	,004	,955
V932	4,254	,039	,864	12,089	,001	,752
FACLebO_1	,068	,794	1,023	,286	,593	,946
FACLebO_2	,873	,350	1,085	1,493	,222	1,134
FACLebO_3	24,847	,000	,605	33,727	,000	,496
FACMotiv_1	9,506	,002	1,344	15,806	,000	1,560
FACMotiv_2	42,659	,000	1,775	26,039	,000	1,658
FACMotiv_3	2,009	,156	,869	1,083	,298	,892
FACMotiv_4	35,180	,000	,494	37,789	,000	,400
FACArb_1	10,483	,001	,724	11,712	,001	,683
Konstante	62,899	,000	350,965	188,642	,000	15305,868
	N=7459 Nagelkerkes R ² =0,169			N=6598 Nagelkerkes R ² =0,233		
	2004			2007		
	Wald	Sig.	Exp(B)	Wald	Sig.	Exp(B)
V3(1)	10,070	,002	,514	5,106	,024	,625
V18	,214	,644	,992	2,857	,091	,970
V27	8,352	,004	,960	5,702	,017	,965
V932	5,971	,015	,840	,266	,606	,961
FACLebO_1	,360	,548	,945	2,019	,155	,872
FACLebO_2	,041	,839	,981	2,209	,137	1,155
FACLebO_3	28,970	,000	,577	34,593	,000	,567
FACMotiv_1	45,168	,000	1,947	46,297	,000	2,001
FACMotiv_2	60,237	,000	1,922	33,935	,000	1,663
FACMotiv_3	9,331	,002	,726	,989	,320	,906
FACMotiv_4	52,287	,000	,366	42,272	,000	,407
FACArb_1	37,737	,000	,526	17,549	,000	,665
Konstante	123,389	,000	1243,562	90,415	,000	654,981
	N=7225 Nagelkerkes R ² =0,269			N=6257 Nagelkerkes R ² =0,234		

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007

Tab. D-14: Einflussfaktoren Lehramt 1985, 1995, 2004, 2007 ohne Leistungskurse

	1985			1995		
	Wald	Sig.	Exp(B)	Wald	Sig.	Exp(B)
V3(1)	5,862	,015	,786	81,011	,000	,408
V18	3,995	,046	,976	22,067	,000	1,066
V27	,203	,652	1,004	3,386	,066	,986
V932	7,009	,008	,903	,028	,867	,994
FACLebO_1	2,501	,114	,925	8,981	,003	,858
FACLebO_2	1,080	,299	1,052	17,951	,000	1,239
FACLebO_3	5,343	,021	1,121	,663	,416	,960
FACMotiv_1	98,240	,000	1,694	68,664	,000	1,524
FACMotiv_2	34,058	,000	,748	80,629	,000	,633
FACMotiv_3	3,733	,053	1,108	29,781	,000	1,318
FACMotiv_4	56,426	,000	,655	55,753	,000	,664
FACArb_1	270,194	,000	,360	14,265	,000	,825
Konstante	131,265	,000	70,949	22,932	,000	6,208
	N=7459 Nagelkerkes R ² =0,250			N=6598 Nagelkerkes R ² =0,166		
	2004			2007		
	Wald	Sig.	Exp(B)	Wald	Sig.	Exp(B)
V3(1)	75,145	,000	,436	51,643	,000	,481
V18	11,392	,001	1,034	19,927	,000	1,059
V27	12,214	,000	,977	9,012	,003	,978
V932	2,283	,131	,950	,000	,988	1,001
FACLebO_1	31,247	,000	,749	20,301	,000	,788
FACLebO_2	19,098	,000	1,223	14,013	,000	1,207
FACLebO_3	,709	,400	1,037	,727	,394	1,038
FACMotiv_1	26,414	,000	1,265	19,999	,000	1,254
FACMotiv_2	199,967	,000	,507	191,293	,000	,478
FACMotiv_3	135,618	,000	1,671	144,277	,000	1,779
FACMotiv_4	59,080	,000	,681	57,221	,000	,669
FACArb_1	46,870	,000	1,342	21,378	,000	1,236
Konstante	78,277	,000	18,219	32,613	,000	8,487
	N=7225 Nagelkerkes R ² =0,184			N=6257 Nagelkerkes R ² =0,191		

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007

Tab. D-15: Einflussfaktoren aller Fächergruppen 1985

1985	Sprach-/ Psycho Kulturw iss. iss.		Erziehungswis senschaften		Jura		Sozial wissenschaftern		Wirtschaftswis senschaften		Natur wissenschaftern		Medizin		Ingenieurwiss enschaften		Umwelt wissenschaftern		Kunst und Musik		Lehramt	
			Uni	FH			Uni	FH			Uni	FH			Uni	FH			Uni	FH		
Geschlecht (RK=männlich)	0,80	0,63	0,18***	0,31**	0,92	1,16	1,09	0,42**	1,39**	0,71**	3,60***	1,21	1,63*	0,69	0,92							
Alter	1,12**	0,90**	0,94	1,09	0,99	0,98	1,06*	0,97	1,03	0,88***	1,16***	1,02	1,04	1,02	0,91***							
Abinote	0,99	1,10***	0,87***	0,95*	1,00	0,96	0,99	0,97	1,04***	1,13***	0,98*	0,90***	0,96*	0,93***	1,01							
LK Sw-Sw (RK)	***		***	*	***	***	***	*	***	***	***	**	*	*	***							
LK Nw-Nw	7,40***	1,59	/	1,33	15,47***	3,32**	1,65*	2,12	0,05***	1,08	0,19***	0,53**	0,66	3,98*	2,85***							
LK Sw-Nw	2,26***	0,91	1,58	0,99	2,30***	1,11	0,73	0,81	0,15***	0,73*	0,26***	0,70	0,45*	1,01	1,27							
LK Sw-sozial	1,44*	0,53	1,60	0,53	1,11	0,44**	0,42***	0,57	0,56	1,53	1,00	1,13	1,20	2,05*	1,10							
LK Nw-sozial	3,94***	0,48	1,20	0,76	2,22***	0,73	0,40***	0,91	0,16***	0,81	0,37***	0,84	0,55	2,13*	1,67**							
LK Sw-Sport	0,82	/	/	0,34	1,49	1,14	0,99	0,24*	1,24	1,66	0,33*	4,26	0,85	2,32	0,63							
LK Nw-Sport	4,06*	/	1,33	0,74	9,20**	0,41	0,55	0,78	0,45	0,42*	0,25**	2,31	1,45	2,14	0,51							
Soziale Herkunft	0,98	1,06	1,01	1,42*	0,87**	1,11	1,12**	1,31**	1,11*	0,80***	0,94	1,17**	1,32**	0,86	0,98							
Lebensorientierung Privates	1,11	1,10	1,37*	1,02	1,03	1,05	1,03	1,05	1,15**	0,96	0,99	0,87*	0,90	1,11	0,87*							
Lebensorientierung Beruf und Studium	1,20**	1,06	1,21	1,54**	1,15*	0,90	0,96	1,26	0,74***	0,86**	1,11	0,94	1,09	0,98	0,99							
Lebensorientierung Politik und Kulturelles	0,73***	1,06	0,94	1,25	0,8*	0,63***	0,98	1,18	0,94	1,40***	1,00	1,25***	1,28*	0,65***	1,21**							
Extrinsische Motivation	2,02***	1,43*	2,0***	2,01***	0,57***	1,60***	0,43***	0,42***	1,39***	0,86**	0,81***	0,86*	1,34**	1,39**	1,76***							
Soziale Motivation	1,35***	0,87	0,57***	0,60**	0,71***	1,22	1,33***	1,07	1,39***	0,41***	1,07	1,19*	1,00	1,68***	0,74***							
Berufsbezogen intrinsische Motivation	0,79**	0,84	1,12	1,28	1,05	0,88	1,24***	1,06	0,69***	1,09	1,04	1,03	0,83	0,93	1,15*							
studienbezogen intrinsische Motivation	0,83**	1,04	0,92	0,74*	1,50***	0,94	1,48***	1,28*	1,05	0,91	0,96	0,91	1,16	0,53***	0,67***							
Arbeitsmarkt einschätzungen	0,83**	0,44***	0,60**	0,72*	1,04	0,74**	1,45***	1,31*	0,99	1,35***	1,56***	1,17*	0,61***	0,78*	0,36***							

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007