



Mirjam Christine Merkel

Bildungsungleichheit am Übergang in die Hochschule

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Merkel, Bildungsungleichheit am Übergang in die Hochschule, ISBN 978-3-7799-3249-9
© 2015 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3249-9>

4.4 Die Fachhochschule als Möglichkeit des Bildungsaufstiegs?

Entscheiden sich Bildungsaufsteiger für die Aufnahme eines Studiums, dann entscheiden sie sich häufiger für kürzere, strukturierte und anwendungsbezogene Studiengänge²⁷, die „über ein praktisches, zugängliches Berufsbild verfügen“ (Bargel/Bargel 2010, S. 10). Dies könnte durch das Bedürfnis nach klaren Richtungen, also nach Ausbildungen, die zu eindeutigen Berufen führen, erklärt werden. Studiengänge an Fachhochschulen sind dem bekannten System der Schule näher, da sie stärker reguliert, organisiert und praxisnäher sind. Die Fachhochschule ist im Gegensatz zur Universität weniger sozial selektiv und bietet auch Bildungsaufsteigern die Möglichkeit zur akademischen Bildung. Stammt an den Universitäten nur rund ein Drittel aus den unteren und mittleren Schichten, so trifft das an Fachhochschulen auf die Hälfte der Studierenden zu (vgl. Hovestadt/Eggers 2007, S. 92). Insgesamt ist das Sozialprofil weniger sozial homogen als an Universitäten. Auch die Wege an die Fachhochschule sind vielseitiger. Studierende, deren Eltern bereits über einen Universitätsabschluss verfügen, besuchen häufiger ebenfalls eine Universität, während Studierende ohne akademische Vorbilder oder mit Eltern, die ebenfalls eine Fachhochschule besucht haben, häufiger die Fachhochschule vorziehen (vgl. Maaz 2006, S. 192; BMBF 2008, S. 17; Mayer 2008, S. 624f.; Müller/Pollak 2008, S. 339). Auch an den Fachhochschulen hat jedoch die akademische Reproduktion zugenommen. Während in den 1980er-Jahren nur knapp zehn Prozent der Studierenden aus einem akademischen Elternhaus stammten, waren es 2001 bereits ungefähr ein Viertel (vgl. Bargel 2007, S. 3). Trat an den Universitäten bereits Mitte der 1990er-Jahre die Situation ein, dass zum ersten Mal mehr Studierende aus Akademikerfamilien als aus Nichtakademikerfamilien kamen, so wird dies an Fachhochschulen „in Kürze ebenfalls geschehen. Die Hochschulen werden verstärkt zu Einrichtungen des intergenerationalen Stuserhalts“ (Müller et al. 2009, S. 297). Dadurch schwächt sich auch die Funktion der Fachhochschule als Möglichkeit des gesellschaftlichen Aufstiegs ab (vgl.

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

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

4.5 Studienfachwahlen: eine weitere Selektionsstelle

Mit der Entscheidung, dass die Studienberechtigten ein Studium beginnen wollen ist noch nicht die letzte wichtige Entscheidung getroffen. Es folgen Entscheidungen zur Hochschulart, zum Studienort und die Entscheidung für das Studienfach. Mit der Wahl eines Studienfaches sind weitreichende Konsequenzen verbunden, da sich die Studierenden biografisch langfristig festlegen und die Wahl der Fachrichtung für die späteren Lebenschancen grundlegend ist (vgl. Preißer 1990, S. 68; Preißer 2003, S. 170). Da die verschiedenen Studienfächer unterschiedliche Berufslaufbahnen eröffnen, die mit bestimmten Karrieremustern und Aufstiegsmöglichkeiten in Führungspositionen verbunden sind, ist mit der Entscheidung für ein Studienfach auch eine Statusentscheidung verbunden (vgl. Meulemann/Wiese 1984, S. 294). Diese Entscheidung ist hauptsächlich durch die individuellen Vorlieben, Interessen, Neigungen und Präferenzen bestimmt. Bei der Fachwahl lassen sich intrinsische Motive, wie das fachliche Interesse und das Interesse am Studium, von extrinsischen Motiven, zum Beispiel der Renditeerwartung, also den antizipierten Verdienstmöglichkeiten und Karrierechancen, unterscheiden (vgl. Blüthmann/Lepa/Thiel 2008, S. 421). Aber auch die Familie²⁸ kann eine Rolle spielen, wenn es bestimmte Erwartungen zu erfüllen gilt. Die Motive für die Fachwahl unterscheiden sich dabei zwischen den Geschlechtern, den einzelnen Fächergruppen und den Hochschularten (vgl. BMBF 2008, S. 34). Da die Entscheidung für ein Studium genauso wie die

28 Der Einfluss der Eltern auf die Entscheidungen nimmt mit zunehmendem Alter der Kinder immer weiter ab. Trotzdem bleiben sie weiterhin eine wichtige Beratungsinstanz. Außerdem kann man davon ausgehen, dass die elterlichen Bildungsvorstellungen, die von der sozialen Herkunft abhängig sind, eine wichtige Voraussetzung für die Bildungsaspirationen und Entscheidungen der Kinder sind (vgl. Schuchart/Maaz 2007, S. 642).

Wahl des Faches, der Hochschule und der Hochschulart unter Informationsdefiziten, Orientierungsproblemen und Unsicherheiten getroffen wird, kommt es häufig zu Fehlentscheidungen, die während oder nach Abschluss eines Studiums korrigiert werden (vgl. Autorengruppe Bildungsbericht-erstattung 2008, S. 174).

Nicht nur der Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung sowie die Aufnahme des Studiums ist sozial selektiv, sondern auch die Wahl des Studienfaches. Bildungsaufsteiger „wählen häufiger Studiengänge die zu einem begrenzten, aber sicheren Statuserwerb führen, während die Abiturienten aus oberen Berufsgruppen häufiger Studienfächer wählen, die mit einer höheren Chance des Zugangs zu Führungspositionen verbunden sind“ (Meulemann/Wiese 1984, S. 295). Wie die sozialen Positionen können auch die Studienfächer als „vertikal und horizontal gegliederter, ‚hierarchisch segmentierter‘ sozialer Raum“ (Preißer 2003, S. 195; Hervorhebung im Original) angesehen werden. Die Studienfächer stehen zueinander in Beziehung und entsprechen darin der Struktur der sozialen Ungleichheit in der Gesellschaft. Zu den *exklusiven* Studienfächern zählen z. B. Medizin, Rechtswissenschaft und Kunst. Dagegen sind Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Ingenieurwissenschaften, die Lehramtsstudiengänge, aber auch die Fächergruppe der Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften eher sozial *inklusive* Fächer, die als „Plattform- oder Aufstiegswissenschaften“ charakterisiert werden können (vgl. Wolter 2004, S. 12). Die Studienfächer erfordern nicht nur einen unterschiedlichen monetären, sozialen und kulturellen Aufwand, sondern ziehen auch verschiedene monetäre, soziale und kulturelle Erträge sowohl auf dem Arbeitsmarkt als auch bezogen auf die sozialen Positionen nach sich (vgl. Preißer 1990, S. 60f.). Prestigeträchtige und häufig auch kostenintensive Studienfächer mit langer akademischer Tradition werden überwiegend von Mitgliedern aus oberen sozialen Schichten bevorzugt. Dagegen präferieren soziale Aufsteiger eher junge, heterogene Studienfächer (vgl. Preißer 1990, S. 65f.). Abiturienten der niedrigen Herkunftsgruppen studieren häufiger Wirtschaftswissenschaften, Sozialwissenschaften, Sozialwesen, Pädagogik, Erziehungswissenschaften, Psychologie sowie ingenieur- oder naturwissenschaftliche Fächer und seltener klassische Professionen wie Medizin oder Jura²⁹ (vgl. BMBF 2007, S. 13; Müller et al. 2009, S. 297; BMBF 2010, S. 134). Die Präferenz für ingenieurwissenschaftliche oder technische Studienfächer könnte nicht nur auf ihrem hohen Technikinteresse basieren, sondern auch aufgrund ihrer herkunftsbedingten Defizite der sprachlichen Kompetenz

29 In den Fächern Medizin und Jura ist die akademische Reproduktion am stärksten, hier wird durch die Wahl des Studienfachs häufig die soziale Laufbahn der Eltern oder sogar Großeltern fortgeführt (vgl. Bargel 2007, S. 3).

eine naheliegende Wahl darstellen. Zusätzlich dazu verspricht ein solches Studium ein hohes Einkommen sowie gute Beschäftigungsaussichten und Aufstiegschancen (vgl. Becker 2000c, S. 7). Abiturienten der hohen Herkunftsgruppe hingegen studieren häufiger prestigeträchtigere Fächer wie Humanmedizin und Jura aber auch Physik, Musik sowie medienbezogene und künstlerische Fächer, selten dagegen Fächer wie Sprach- und Kulturwissenschaften oder Lehramtsstudiengänge (vgl. Watermann/Maaz 2006a, S. 228; Maaz 2006, S. 50; BMBF 2007, S. 13). Diejenigen Studienberechtigten, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft nur über geringe Ressourcen verfügen, müssen „kostenorientiert“ entscheiden und vermeiden deshalb häufig kostenintensive Studiengänge. Studienberechtigte mit ausreichenden Ressourcen hingegen können „ertragsorientiert“³⁰ entscheiden und unterliegen keinen Einschränkungen bei der Studienfachwahl, sie können also solche Fächer wählen, die zu Berufen mit hohem Einkommen und Prestige führen und die gute Arbeitsmarktaussichten bieten (vgl. Preißer 2003, S. 52, S. 220). Die Bildungsaufsteiger in den für sie unwahrscheinlichen Fächern dürften besonders stark intrinsisch motiviert sein und sich bewusst dafür entscheiden, wohingegen sie in den sogenannten weichen Fächern eher anomisch orientiert zu sein scheinen. Die Bildungsbewahrer hingegen dürften in den weniger prestigeträchtigen Fächern eher hedonistisch orientiert, ihnen scheint besonders ihre Neigung und Selbstverwirklichung wichtig zu sein, und in den für sie typischen Fächern stärker extrinsisch motiviert sein (vgl. Preißer 1990, S. 60; Preißer 2003, S. 232).

4.6 Soziale Ungleichheit im Studium

Im Studium lässt sich ebenfalls eine Reihe von sozialen Ungleichheiten feststellen. Auch wenn die soziale Herkunft die Bildungschancen nicht determiniert und dieser Zusammenhang durchbrochen werden kann, so führt die unterschiedliche Verteilung von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital zu unterschiedlichen Zugangs- und Teilhabechancen, aber auch zu unterschiedlichen gruppen- und herkunftsspezifisch geprägten Bedingungen und Formen des Studierens (vgl. Wolter 2004, S. 13). Studierende nicht-akademischer Herkunft berichten mehr über Ängste im Studium, Schwierigkeiten bei der Planung des Studiums sowie bei der Prüfungsvorbereitung, machen sich Sorgen, das Studium nicht zu schaffen, leiden häufiger unter Prüfungsstress, beurteilen die Konkurrenz unter den Studierenden negati-

30 Den Gewinn der prestigeträchtigen Studienfächer können die Studienberechtigte aus höheren Schichten durch das Erfahrungswissen der Eltern gut einschätzen.

ver, nehmen die Anonymität (besonders an Universitäten) stärker wahr, haben mehr Probleme sich im Studium zurechtzufinden, befürchten eher nach dem Studium arbeitslos zu sein und ihnen fällt der Umgang mit den Dozenten und die Beteiligung an Diskussionen schwieriger (vgl. Multrus 2007, S. 21; Bargel/Bargel 2010, S. 18, S. 23). Studierende akademischer und nicht-akademischer Herkunft unterscheiden sich auch darin, wie wichtig ihnen Forschungs- und Praxisbezüge im Studium sind. Während letztere besonders den Praxisbezug im Studium wahrnehmen und betonen, ist Studierenden akademischer Herkunft beides gleichermaßen wichtig (vgl. Multrus 2007, S. 23). Da Studierende nichtakademischer Herkunft jedoch eine hochselektierte, leistungsfähige Gruppe sind³¹, erleben diese Studierende nicht mehr Leistungszwänge, sehen für sich Freiräume und Chancen ähnlich wie ihre Kommilitonen, haben nicht mehr oder weniger Probleme als Studierende aus akademischer Herkunft, Kontakte zu Kommilitonen aufzubauen und haben auch nicht mehr Schwierigkeiten mit den Leistungsanforderungen im Studium (vgl. Dippelhofer-Stiem 1985, S. 132; Bargel/Bargel 2010, S. 18). Dies zeigt, dass nicht jedes Verhalten durch die soziale Herkunft bestimmt ist und dass auch Bildungsaufsteiger sich in der Regel gut in der Hochschule zurechtfinden und einfügen. „Aus der Tatsache, daß eine Person aus einer Arbeiterfamilie stammt und somit zur zahlenmäßigen Minderheit an der Universität gehört, kann nicht eine spezifische Art der Wahrnehmung von allgemeinen Anforderungen und Bedingungen des Studiums abgeleitet werden“ (Dippelhofer-Stiem 1985, S. 132).

Studierende wenig privilegierter Herkunft, die mit dem System der Hochschule weniger gut vertraut sind, können (müssen aber nicht) hinsichtlich einiger Aspekte benachteiligt sein. Dies betrifft vor allem die Wahl der Hochschulart, der Fachwahl, die Aufnahme eines Auslandsstudiums, die Ausübung von Tutor- oder HIWI-Tätigkeiten, die Aufnahme einer Promotion, die finanzielle und soziale (durch Beratung) Unterstützung sowie die Benachteiligung durch geringer vorhandene ökonomische, soziale und kulturelle Ressourcen. Das Studium von Arbeiterkindern ist mit mehr Belastungen verbunden, z. B. weil sie nebenher erwerbstätig sein müssen. Außerdem fällt ihr Studierenertrag geringer aus, weil sie keine Studienphase im Ausland vorweisen können (vgl. Bargel 2007, Vorwort). Während Studierende

31 Besonders Arbeiterkinder, „die das Abitur erreichen, stellen im Hinblick auf Intelligenz und andere Elemente des kognitiven Potenzials eine wahrscheinlich selektivere Auswahl dar“ (Müller/Pollak 2008, S. 340). Deshalb ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass Leistungsschwache und Überforderte sowohl auf dem Gymnasium als auch in der Hochschule häufiger aus mittleren und höheren Schichten stammen, da diese höhere Bildungsabschlüsse erwerben müssen, um den Sozialstatus zu erhalten (vgl. Geißler 2004, S. 372).