

# WZB

Wissenschaftszentrum Berlin  
für Sozialforschung



Marcel Helbig  
Stefanie Jähnen  
Anna Marczuk

## **Bundesländerunterschiede bei der Studienaufnahme**

**Discussion Paper**

P 2015–001

Februar 2015

Forschungsschwerpunkt  
**Projektgruppe bei der Präsidentin**

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH  
Reichpietschufer 50  
10785 Berlin  
www.wzb.eu

Das Urheberrecht liegt bei/m (den) Autor/en / bei der/n Autorin/nen.

Discussion Papers des WZB dienen der Verbreitung von Forschungsergebnissen aus laufenden Arbeiten im Vorfeld einer späteren Publikation. Sie sollen den Ideenaustausch und die akademische Debatte befördern. Die Zugänglichmachung von Forschungsergebnissen in einem WZB Discussion Paper ist nicht gleichzusetzen mit deren endgültiger Veröffentlichung und steht der Publikation an anderem Ort und in anderer Form ausdrücklich nicht entgegen.

Discussion Papers, die vom WZB herausgegeben werden, geben die Ansichten des/der jeweiligen Autors/Autoren wieder und nicht die der gesamten Institution WZB.

Marcel Helbig, Stefanie Jähnen, Anna Marczuk  
**Bundesländerunterschiede bei der Studienaufnahme**  
Discussion Paper P 2015–001  
Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (2015)

## **Bundesländerunterschiede bei der Studienaufnahme**

von Marcel Helbig, Stefanie Jähnen und Anna Marczuk

Die Übergangsquoten von Studienberechtigten ins Studium variieren erheblich zwischen den 16 Bundesländern: Während in Bayern etwa 80 Prozent der berechtigten SchulabgängerInnen ein Studium aufnehmen, sind es in Nordrhein-Westfalen nur rund 60 Prozent. Im vorliegenden Bericht untersuchen wir, wie diese Bundesländerunterschiede in den Übergangsquoten zustande kommen. Dafür werden zwei Mechanismen geprüft: Zum einen Kompositionseffekte, die auf der unterschiedlichen Zusammensetzung der Studienberechtigten in den einzelnen Bundesländern hinsichtlich studienrelevanter Individualmerkmale beruhen. Hierzu zählen die soziale Herkunft, der Migrationshintergrund, das Geschlecht, die besuchte Schulform und Art der Hochschulzugangsberechtigung sowie die Abiturnote. Zum anderen berücksichtigen wir Kontexteffekte, also länderspezifische Rahmenbedingungen, die die Studierneigung beeinflussen. Neben sozioökonomischen Faktoren auf Kreisebene und der Entfernung zur nächsten Hochschule gehören dazu auch Peergroup-Effekte auf Schulebene, also die Frage, ob die Mehrheit der MitschülerInnen studieren will. Für die Analysen werden Daten der DZHW-Studienberechtigtenpanels 1999 bis 2010 herangezogen. Die Berechnungen ergeben, dass Differenzen in der Studierneigung zwischen den Bundesländern vor allem auf drei Faktoren zurückgeführt werden können: Dies sind erstens die unterschiedlichen Abiturdurchschnitte in den Bundesländern. Sie scheinen weniger auf Leistungsunterschieden zu beruhen, sondern vielmehr auf unterschiedlichen Benotungspraxen. Zweitens zeigt sich, dass die räumliche Abdeckung mit Hochschulen einen Teil der Bundesländerunterschiede aufklären kann. Als dritter wichtiger Faktor erweist sich die Studierbereitschaft der MitschülerInnen.

## **Inhaltsverzeichnis**

1 Einleitung .....	1
2 Deskriptive Befunde zum Übergang ins Studium.....	5
3 Forschungsstand und Forschungsfragen .....	13
3.1 Kompositionsmerkmale .....	14
3.1.1 Soziale Herkunft .....	14
3.1.2 Migrationshintergrund.....	15
3.1.3 Geschlecht .....	15
3.1.4 Die besuchte Schulform und die Art der Hochschulreife als Individualmerkmale.....	17
3.2 Kontextmerkmale .....	17
3.2.1 Peergroup-Effekte innerhalb der Schule .....	17
3.2.2 Regionale sozioökonomische Kontextfaktoren.....	19
3.2.3 Länderpolitische Kontextfaktoren .....	20
4 Daten und verwendete Konzepte.....	23
4.1 Abhängige Variablen .....	25
4.2 Unabhängige Variablen auf Individualebene .....	27
4.3 Unabhängige Variablen auf Kontextebene .....	29
5 Studierneigung von Studienberechtigten im Bundesländervergleich.....	31
5.1 Allgemeine Prädiktoren der Studierneigung und Komposition der Studienberechtigten in den Bundesländern.....	31
5.2 Regionale sozioökonomische Kontextfaktoren .....	50
5.3 Entfernung zur nächsten Hochschule.....	60
5.4 Peer-Effekte .....	75
5.5 Individualebene: Geschlecht.....	85
5.6 Individualebene: Migrationshintergrund .....	94
6 Fazit .....	101
6.1 Zentrale Ergebnisse im Hinblick auf benachteiligte Gruppen.....	102
6.2 Bundesländerunterschiede in der Studierneigung.....	104
6.3 Schlussfolgerungen und Empfehlungen für Nordrhein-Westfalen.....	108
7 Literatur .....	111
8 Anhang .....	115

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Übergangsquoten von SchulabgängerInnen mit HZB (HZB-Jahrgang 2008, Stand 2013).....	2
Abbildung 2: Mögliche Erklärungen für Bundesländerunterschiede beim Übergang ins Studium..	3
Abbildung 3: Veränderung der Übergangsquoten von SchulabgängerInnen der 1990er und 2000er Jahre nach Bundesländern (3 Jahre nach Erwerb der HZB).....	6
Abbildung 4: Übergangsquoten von Männern und Frauen für die Abiturjahrgänge 1990–2009 (3 Jahre nach Erwerb der HZB) .....	7
Abbildung 5: Unterschied der Übergangsquoten von Männern und Frauen für die 2000er Studienberechtigtenjahrgänge im Vergleich zu den 1990er Studienberechtigtenjahrgängen .....	8
Abbildung 6: Übergangsquoten von Studienberechtigten ins Studium nach Art der Hochschulzugangsberechtigung (HZB-Jahrgang 2008, Stand 2013).....	9
Abbildung 7: Übergänge von Männern ins Studium pro 100 Frauen nach Art der Hochschulzugangsberechtigung (HZB-Jahrgang 2008, Stand 2013).....	10
Abbildung 8: Studienberechtigte und StudienanfängerInnen an der altersspezifischen Bevölkerung des HZB-Jahrgangs 2008 sowie Übergangsquote des HZB-Jahrgangs 2008 (Stand 2013).....	12
Abbildung 9: Mechanismus, der zu schulspezifischen Studierquoten führen könnte .....	78

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht über die Stichprobengrößen des DZHW-Studienberechtigtenpanels (1999–2010).....	23
Tabelle 2: Verteilung der abhängigen Variablen.....	26
Tabelle 3: Lineares Wahrscheinlichkeitsmodell zur Erklärung von Bundesländerunterschieden in der Studierneigung (Mehrebenenmodell mit Kreisen und Schulen auf den höheren Ebenen) .....	33
Tabelle 4: Durchschnittliche Abiturnoten im Bundesländervergleich .....	36
Tabelle 5: Abiturnoten in den Bundesländern bei gleicher Leistung .....	40
Tabelle 6: Veränderung der Studierneigung von t1 zu t2 für Studienberechtigte, die zu t1 angaben, dass sie studieren wollen (Mehrebenenmodell mit Kreisen und Schulen auf den höheren Ebenen) .....	44
Tabelle 7: Veränderung der Studierneigung von t1 zu t2 für Studienberechtigte, die zu t1 angaben, dass sie nicht studieren wollen (Mehrebenenmodell mit Kreisen und Schulen auf den höheren Ebenen).....	47
Tabelle 8: Einfluss regionaler sozioökonomischer Merkmale auf die Studierneigung (lineare Wahrscheinlichkeitsmodelle mit Kreisen und Schulen auf den höheren Ebenen).....	52
Tabelle 9: Einfluss regionaler sozioökonomischer Merkmale auf die Studierneigung von Frauen (lineare Wahrscheinlichkeitsmodelle mit Kreisen und Schulen auf den höheren Ebenen)...	53
Tabelle 10: Einfluss regionaler sozioökonomischer Merkmale auf die Studierneigung von Männern (lineare Wahrscheinlichkeitsmodelle mit Kreisen und Schulen auf den höheren Ebenen).....	54
Tabelle 11: Einfluss regionaler sozioökonomischer Merkmale auf die Veränderung der Studierneigung von t1 (ja) zu t2 (nein) (lineare Wahrscheinlichkeitsmodelle mit Kreisen und Schulen auf den höheren Ebenen) .....	55
Tabelle 12: Einfluss regionaler sozioökonomischer Merkmale auf die Veränderung der Studierneigung von t1 (nein) zu t2 (ja) (lineare Wahrscheinlichkeitsmodelle mit Kreisen und Schulen auf den höheren Ebenen) .....	56
Tabelle 13: Einfluss regionaler sozioökonomischer Merkmale auf materialistische Werteinstellungen (lineare Wahrscheinlichkeitsmodelle mit Kreisen und Schulen auf den höheren Ebenen) .....	58

Tabelle 14: Einfluss der Entfernung zur nächsten Hochschule auf die Studierneigung (lineares Mehrebenen-Wahrscheinlichkeitsmodell mit Schulen auf der höheren Ebene) .....	63
Tabelle 15: Einfluss der Entfernung zur nächsten Hochschule auf die Studierneigung (lineares Mehrebenen-Wahrscheinlichkeitsmodell mit Schulen auf der höheren Ebene) .....	64
Tabelle 16: Einfluss der Entfernung zur nächsten Universität und Fachhochschule auf die Studierneigung (lineares Mehrebenen-Wahrscheinlichkeitsmodell mit Schulen auf der höheren Ebene) .....	67
Tabelle 17: Einfluss der Hochschulentfernung auf die Entscheidung für und gegen ein Studium von t1 zu t2 (lineares Mehrebenenmodell mit Kreisen und Schulen auf den höheren Ebenen) .....	68
Tabelle 18: Anteil von Studienberechtigten mit über 30 km Entfernung zur nächsten Hochschule .....	70
Tabelle 19: Lineare Wahrscheinlichkeitsmodelle zum Effekt schultypspezifische Studierneigung .....	76
Tabelle 20: Lineare Wahrscheinlichkeitsmodelle zu Peer-Effekten auf die nachträgliche Entscheidung gegen ein Studium (Mehrebenenmodelle mit Schulen auf der höheren Ebene) .....	80
Tabelle 21: Lineare Wahrscheinlichkeitsmodelle zu Peer-Effekten auf die nachträgliche Entscheidung für ein Studium (Mehrebenenmodelle mit Schulen auf der höheren Ebene) ..	81
Tabelle 22: Anteil der SchülerInnen, die ein halbes Jahr vor dem HZB-Erwerb studieren wollen, nach durchschnittlicher Studierneigung in den Schulen und Bundesländern (in Quantilen) .....	84
Tabelle 23: Einfluss der Individualmerkmale auf die Studierneigung bei Männern und Frauen ..	87
Tabelle 24: Einfluss der Motive für den nachschulischen Werdegang auf die Studierneigung bei Männern und Frauen .....	89
Tabelle 25: Vergleich der drei Mustertypen hinsichtlich der Studierneigung .....	91
Tabelle 26: Prozentuale Verteilung von Studienberechtigten (mit Studierneigung) ohne und mit Migrationshintergrund in den Bundesländern .....	95
Tabelle 27: Vergleich von Studienberechtigten ohne und mit Migrationshintergrund bezüglich relevanter Individualmerkmale .....	96
Tabelle 28: Abhängigkeit der Studierneigung vom Migrationshintergrund (lineare Wahrscheinlichkeitsmodelle mit Schulen auf der höheren Ebene) .....	98
Tabelle 29: Veränderung der Studierneigung von t1 zu t2 in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund (lineare Wahrscheinlichkeitsmodelle mit Schulen auf der höheren Ebene) .....	99
Tabelle 30: Studierneigung der Studienberechtigten in den Bundesländern im Vergleich zu Nordrhein-Westfalen .....	107

## **Tabellenverzeichnis im Anhang**

Tabelle A 1: Indikatoren auf Kreisebene mit Beschreibung .....	115
Tabelle A 2: Verteilung der Studienberechtigten nach Arbeitslosenquote auf Kreisebene in den Bundesländern (Quantile) .....	117
Tabelle A 3: Verteilung der Studienberechtigten nach Ausbildungsplätzen auf Kreisebene in den Bundesländern (Quantile) .....	118
Tabelle A 4: Verteilung der Studienberechtigten nach Bruttoinlandsprodukt je EinwohnerIn auf Kreisebene in den Bundesländern (Quantile) .....	119
Tabelle A 5: Verteilung der Studienberechtigten nach Anteil hoch qualifizierter Beschäftigter auf Kreisebene in den Bundesländern (Quantile) .....	120
Tabelle A 6: Verteilung der Studienberechtigten nach Studierenden je 1.000 EinwohnerInnen auf Kreisebene in den Bundesländern (Quantile) .....	121
Tabelle A 7: Verteilung der Studienberechtigten nach Einwohnerdichte je Quadratkilometer auf Kreisebene in den Bundesländern (Quantile) .....	122

Tabelle A 8: Verteilung der Studienberechtigten nach Beschäftigtenquote Frauen zu Männern in Vollzeitäquivalenz auf Kreisebene in den Bundesländern (Quantile) .....	123
Tabelle A 9: Items und Gütemaße der Konstrukte für Kosten und Erträge .....	124
Tabelle A 10: Items und Konstruktion der Erfolgswahrscheinlichkeit.....	124
Tabelle A 11: Items und Gütemaße der Konstrukte für Berufs- und Lebensziele.....	124

# 1 Einleitung<sup>1</sup>

In den letzten Jahren ist nicht nur die Studienberechtigtenquote in Deutschland massiv angestiegen, sondern auch die StudienanfängerInnenquote. Erlangten 1998 noch 36,9 Prozent eines Jahrgangs eine Hochschulzugangsberechtigung, taten dies 2012 schon 53,5 Prozent<sup>2</sup>. Im gleichen Zeitraum stieg die StudienanfängerInnenquote von 29,2 auf 53 Prozent<sup>3</sup> (StBA 2013). Die regelmäßigen Mahnungen der OECD, dass Deutschland zu wenige StudentInnen habe, sind im Zuge dieser Entwicklung deutlich leiser geworden. Zwar liegt die StudienanfängerInnenquote in Deutschland immer noch deutlich unter dem OECD-Schnitt. Angesichts von StudienanfängerInnenquoten über 90 Prozent in Ländern wie Portugal und Australien (OECD 2010: 368) ist die Verwendung dieses Maßes für Deutschland allerdings fragwürdig. Weil es in der Bundesrepublik einen großen nicht-tertiären Sektor der beruflichen Ausbildung gibt, ist der internationale Vergleich der StudienanfängerInnenquoten zumindest heute nicht mehr sinnvoll. Mittlerweile kann das Ziel einer Erhöhung der StudienanfängerInnenquote als weitgehend erfüllt angesehen werden. Es ist sogar eine Diskussion darüber entbrannt, ob es in Deutschland zu viele Studierende gibt und der dualen Ausbildung geeignete BewerberInnen entzogen werden (Kreckel 2014).

Allerdings gibt es beim Übergang von Studienberechtigten ins Studium deutliche Bundesländerunterschiede. Bei einer gesamtdeutschen Übergangsquote der Studienberechtigten ins Studium von 70 Prozent (StBA 2013) variieren die Übergangsquoten zwischen den Bundesländern um bis zu 20 Prozentpunkte: In Bayern und Bremen – den Bundesländern mit den höchsten Übergangsquoten – nahmen jeweils rund 80 Prozent derjenigen, die im Jahr 2008 die Hochschulzugangsberechtigung erlangt haben, in den Folgejahren ein Studium auf. In

---

<sup>1</sup> Dieser Bericht stellt eine Fortführung des Forschungsprojekts „Studienberechtigte und Studienanfänger in NRW: Entwicklungen und Herausforderungen 2000-2010“ aus dem Jahr 2011 dar. Viele Befunde und Analysen beziehen sich direkt auf den Projektbericht von Marcel Helbig, Tina Baier, Anna Marczuk, Kerstin Rothe und Benjamin Edelstein: „...und warum studierst du dann nicht? Bundesländerspezifische Unterschiede des Studienaufnahmeverhaltens von Studienberechtigten in Deutschland.“ Im vorliegenden Bericht werden einzelne Analysen dieses Berichts repliziert und um die Daten des DZHW-Studienberechtigtenpanels 2010 erweitert. Allerdings werden in diesem Bericht auch neue Fragen aufgeworfen, andere methodische Wege beschritten und neue Erkenntnisse generiert, die in der Ausgangspublikation nicht zu finden waren. Dies bezieht sich vor allem auf die Abschnitte 5.1 und 5.3.

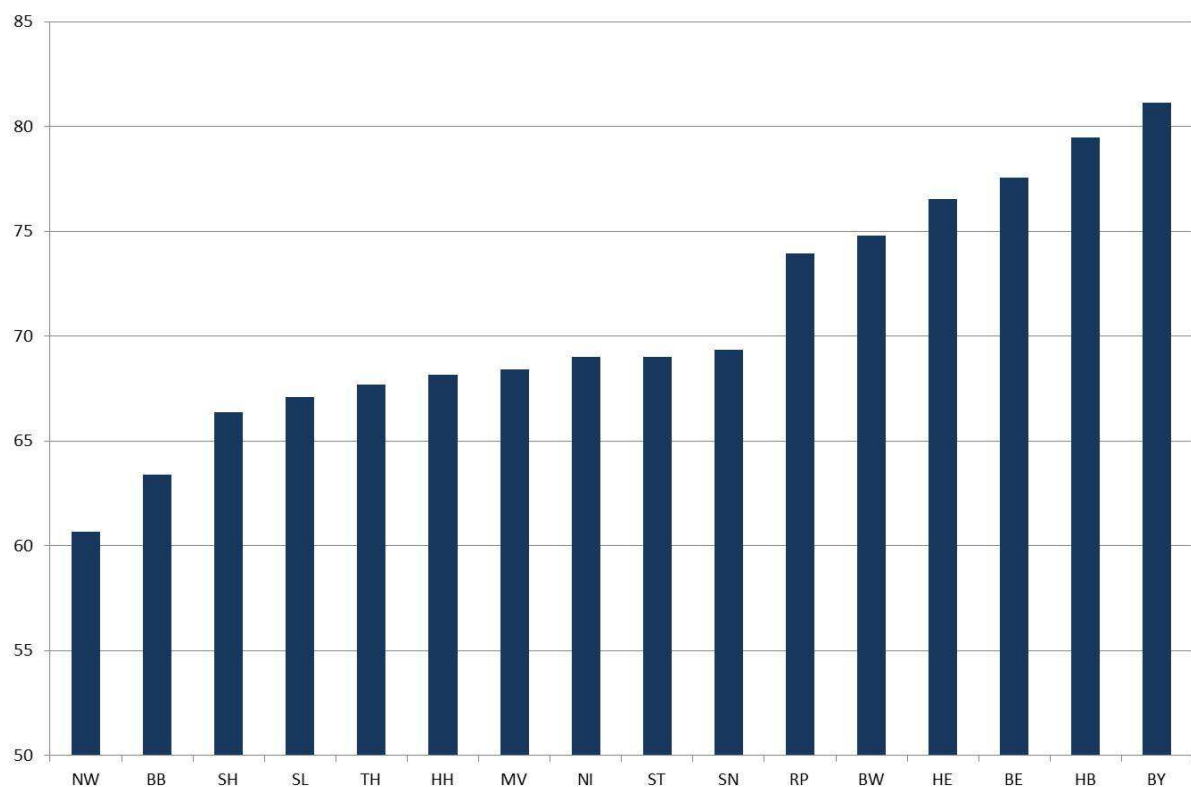
<sup>2</sup> Bereinigt um den G8-Effekt.

<sup>3</sup> Die beiden Quoten der StudienanfängerInnen und der Studienberechtigten sollten nicht in Beziehung zueinander gesetzt werden. Erstens unterscheiden sich die Berechnungsverfahren voneinander. Zweitens wird die StudienanfängerInnenquote nicht um den G8-Effekt bereinigt. Drittens werden bei der StudienanfängerInnenquote Personen mitgerechnet, die ihre Studienberechtigung im Ausland erworben haben.



Nordrhein-Westfalen – dem Land mit der niedrigsten Übergangsquote – begannen nur rund 60 Prozent ein Studium (Abbildung 1). Wenn Bundesländerunterschiede beim Übergang ins Studium die Folge individueller Wünsche sind, die sich zwischen den Bundesländern unterscheiden, würde dies zunächst kein relevantes Problem darstellen. Sind die Bundesländerunterschiede bei den Übergangsquoten jedoch auf institutionelle bzw. strukturelle Hürden zurückzuführen, dann bekommen diese Unterschiede eine gesellschaftliche Bedeutung. Denn dann sind mit dem Wohnort – in diesem Fall dem Bundesland – auch ungleiche Bildungs- und damit Lebenschancen verbunden. Hieraus leitet sich die Forschungsfrage dieser Studie ab: Was sind die Gründe für die unterschiedlichen Übergangsquoten ins Studium in den deutschen Bundesländern?

*Abbildung 1: Übergangsquoten von SchulabgängerInnen mit HZB (HZB-Jahrgang 2008, Stand 2013)*



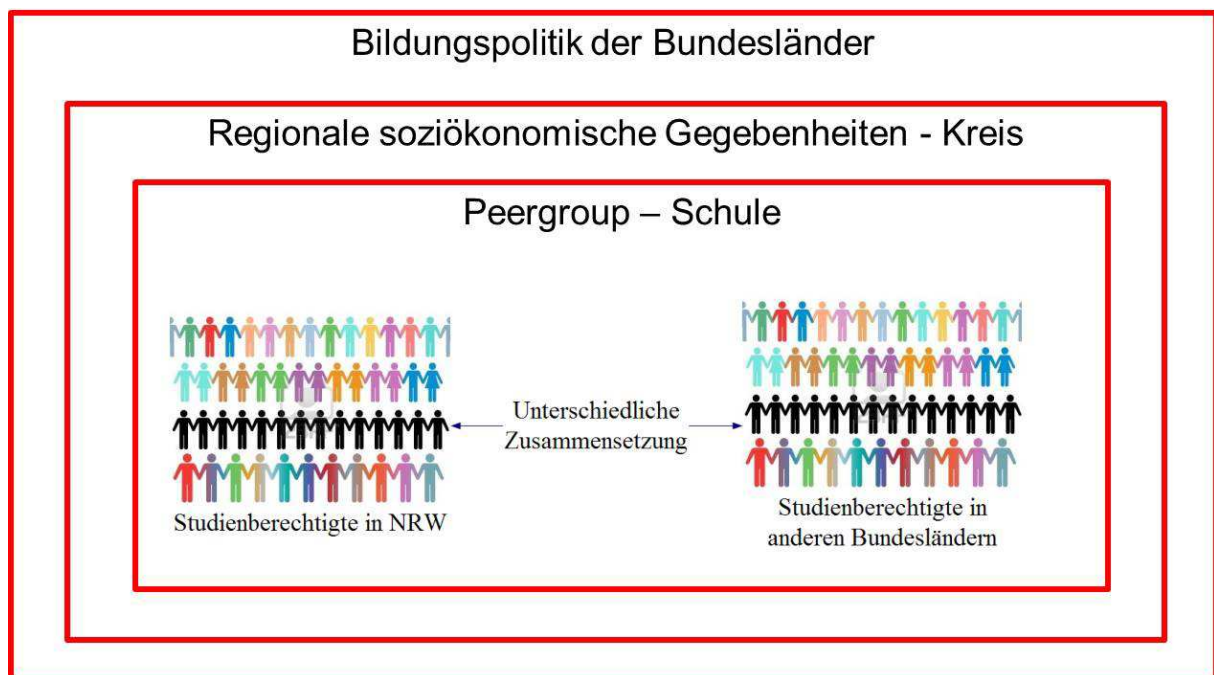
Quelle: StBa (2013). Übergangsquoten 4 Jahre nach Erwerb der Hochschulreife.

Wir stellen uns in diesem Forschungsbericht die Frage, warum „nur“ 70 Prozent der Studienberechtigten in Deutschland ein Studium aufnehmen. Hierbei konzentrieren wir uns auf die Bedingungen, welche im Allgemeinen die Studienaufnahme beeinflussen. Zentrales Anliegen dieser Studie ist es, zu untersuchen, warum sich diese Quote deutlich zwischen den Bundesländern unterscheidet. Die vorliegende Untersuchung, die vom „Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen“ gefördert wurde, soll

dabei verdeutlichen, warum sich gerade in Nordrhein-Westfalen (NRW) vergleichsweise viele der Studienberechtigten gegen ein Studium entscheiden.

Es gibt verschiedene Ansätze, um Unterschiede im Studienaufnahmeverhalten zwischen den Bundesländern zu erklären. Diese sind schematisch in Abbildung 2 dargestellt. Erstens können sich die Studienberechtigten eines Bundeslandes (hier aus Nordrhein-Westfalen) in ihrer Komposition von den Studienberechtigten anderer Bundesländer unterscheiden. Dabei ist vor allem auf **Individualmerkmale** hinzuweisen, die den Studieneintritt beeinflussen: die soziale Herkunft, das Geschlecht, die besuchte Schule, die Art der Hochschulzugangsberechtigung und der Migrationshintergrund. Sind diese Merkmale ungleich über die Studienberechtigten in den Bundesländern verteilt, lassen sich dadurch Unterschiede im Studienaufnahmeverhalten zwischen den Bundesländern erklären (Kompositionseffekte).

*Abbildung 2: Mögliche Erklärungen für Bundesländerunterschiede beim Übergang ins Studium*



Quelle: Eigene Darstellung.

Zweitens kann die unterschiedliche Studierneigung in den Bundesländern direkt und indirekt über die besuchten Schulen erklärt werden. Zum einen können Schulen über studienvorbereitende Maßnahmen unterschiedlich auf das Studium vorbereiten. Hierbei können auch Schulformunterschiede eine Rolle spielen. Werden beispielsweise Studienberechtigten im Allgemeinen an Gymnasien intensiver auf das Studium vorbereitet als an beruflichen Schulen und gibt es in einem Bundesland mehr Studienberechtigte, die über das Gymnasium ihre Studienberechtigung erlangen, dann können dadurch Unterschiede bei der Studienaufnahme

zwischen den Bundesländern erklärt werden. Zum anderen kann die Schule indirekt über die **„Peergroup“** diese Bundesländerunterschiede verstärken. Will in einer Schule bzw. Klasse die Mehrheit der SchülerInnen studieren, ist es wahrscheinlich, dass sich auch jene SchülerInnen für ein Studium entscheiden, die dies vorher nicht in Erwägung gezogen hatten.

Drittens kann das unterschiedliche Studienaufnahmeverhalten in den Bundesländern durch andere regionale Faktoren beeinflusst werden. Um dies zu untersuchen, ziehen wir Informationen über die **sozioökonomischen Gegebenheiten auf Kreisebene** heran.

Viertens kann das unterschiedliche Studienaufnahmeverhalten über bildungspolitische Besonderheiten der einzelnen Länder erklärt werden. Hier ist zum einen auf die Erhebung von Studiengebühren hinzuweisen. Studien mit den DZHW-Studienberechtigtenpanels (die wir auch für die vorliegende Studie verwenden) zeigen jedoch, dass die Erhebung von Studiengebühren die Studierneigung nicht beeinflusst hat (Baier und Helbig 2011, 2014; Helbig et al. 2012). In dieser Studie untersuchen wir eine andere Form bildungspolitischer Besonderheiten: Die **räumliche Abdeckung mit Hochschulen**. Hierbei wollen wir untersuchen, ob die räumlich unterschiedlich dichte Abdeckung mit Universitäten und Fachhochschulen dazu führt, dass sich Studienberechtigte in unterschiedlichem Ausmaß für oder gegen ein Studium entscheiden.

Die Studie ist folgendermaßen aufgebaut: In einem ersten Schritt stellen wir mit Hilfe der amtlichen Statistik ausgewählte deskriptive Befunde zum Übergang ins Studium dar (Kapitel 2). Dadurch können bereits einige bundesländerspezifische Besonderheiten herausgearbeitet werden, die die Fragestellung dieser Studie präzisieren. Danach geben wir in Kapitel 3 einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand, beschreiben Forschungslücken und werfen spezifischere Forschungsfragen auf. Für die Analysen nutzen wir die Studienberechtigtenpanels des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) der Jahre 1999, 2002, 2004, 2005, 2006, 2008 und 2010. In Kapitel 4 werden Daten und Operationalisierung genauer erläutert. Die Ergebnisse präsentieren wir in Kapitel 5. Im Schlussteil werden die Resultate der Analysen zusammengefasst und ihre (theoretischen und politischen) Implikationen diskutiert (Kapitel 6).

## 2 Deskriptive Befunde zum Übergang ins Studium

Mit Hilfe der amtlichen Statistik können wir bereits erste wichtige Aussagen über die unterschiedliche Studierneigung in den einzelnen Bundesländern treffen. In Abbildung 1 haben wir bereits dargestellt, wie sich die Bundesländer hinsichtlich der Übergangsquoten ins Studium unterscheiden. In Abbildung 3 zeigt zudem noch einmal, wie sich die Übergangsquoten zwischen den 1990er und 2000er Jahren unterscheiden. Dafür haben wir jene Studienberechtigten betrachtet, die bis 3 Jahre nach Erwerb der Studienberechtigung ein Studium aufnahmen. Die Übergangsquoten sind niedriger als in Abbildung 1, da wir dort die Übergangsquoten bis 4 Jahre nach Erwerb der Studienberechtigung erfasst haben. Für einen Trendvergleich muss man jedoch auf den kürzeren Zeitraum zurückgreifen<sup>4</sup>.

Hierbei zeigt sich, dass die Übergangsquoten nahezu in allen Bundesländern zwischen den 1990er und den 2000er Jahren angestiegen sind. Einzige Ausnahme ist Nordrhein-Westfalen. Hier ist die Übergangsquote um 1,3 Prozentpunkte zurückgegangen. In einigen alten Bundesländern – Niedersachsen, dem Saarland, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Bayern – ist die Übergangsquote fast gleich geblieben bzw. mit unter 2 Prozentpunkten nur leicht angestiegen. Auf der anderen Seite ist die Übergangsquote in den neuen Bundesländern massiv angestiegen. Die Steigerungsrate liegt hier zwischen 6,4 Prozentpunkten in Brandenburg und 12,7 Prozentpunkten in Mecklenburg-Vorpommern. Einzig Hamburg konnte einen ähnlich starken Anstieg der Übergangsquoten zu verzeichnen (8,9 Prozentpunkte). Moderate Steigerungsraten sind in Schleswig-Holstein, Hessen, Bremen und Berlin zu beobachten (zwischen 3,2 und 4,3 Prozentpunkten).

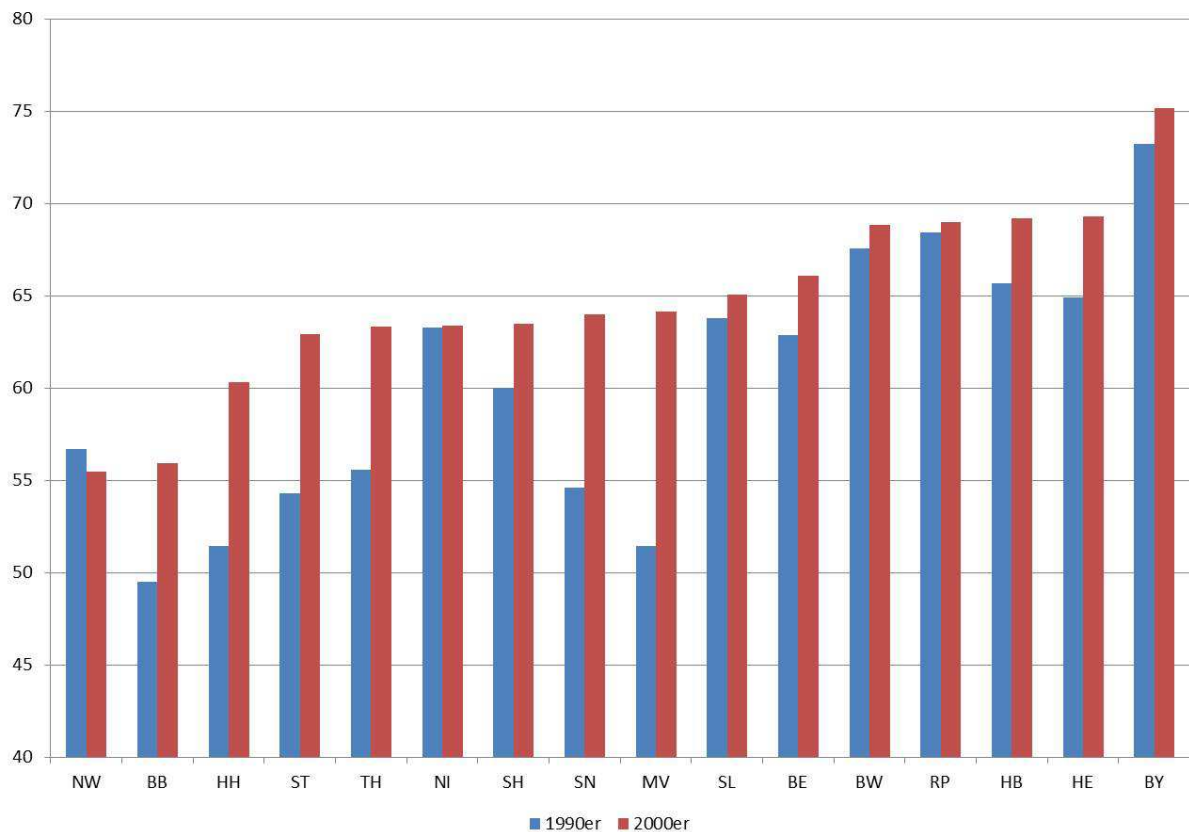
Hieraus lässt sich ableiten, dass die Studierneigung von Studienberechtigten in vielen Bundesländern angestiegen ist. Besonders in den neuen Bundesländern scheint das Studium für die Studienberechtigten im Vergleich mit einer beruflichen Ausbildung deutlich attraktiver geworden zu sein. Einzig in Nordrhein-Westfalen sind die Übergangsquoten im Vergleich zu den 1990er Jahren leicht zurückgegangen.

---

<sup>4</sup> Die amtliche Statistik fasst alle Studienberechtigten, die 4 Jahre nach Erwerb der Studienberechtigung und später ein Studium aufnehmen, zusammen. Dadurch sind die Übergangsquoten nur bis zum 3. Jahr nach dem Erwerb der Studienberechtigung miteinander vergleichbar.

Die allgemeine Entwicklung hin zu einer höheren Studierneigung ist dabei im Kontext deutlich höherer Studienberechtigtenquoten zu sehen. Die Ausweitung der Studienberechtigung auf neue Personenkreise geht auch mit einem allgemeinen Anstieg der Übergangsquoten einher.<sup>5</sup>

*Abbildung 3: Veränderung der Übergangsquoten von SchulabgängerInnen der 1990er und 2000er Jahre nach Bundesländern (3 Jahre nach Erwerb der HZB)*



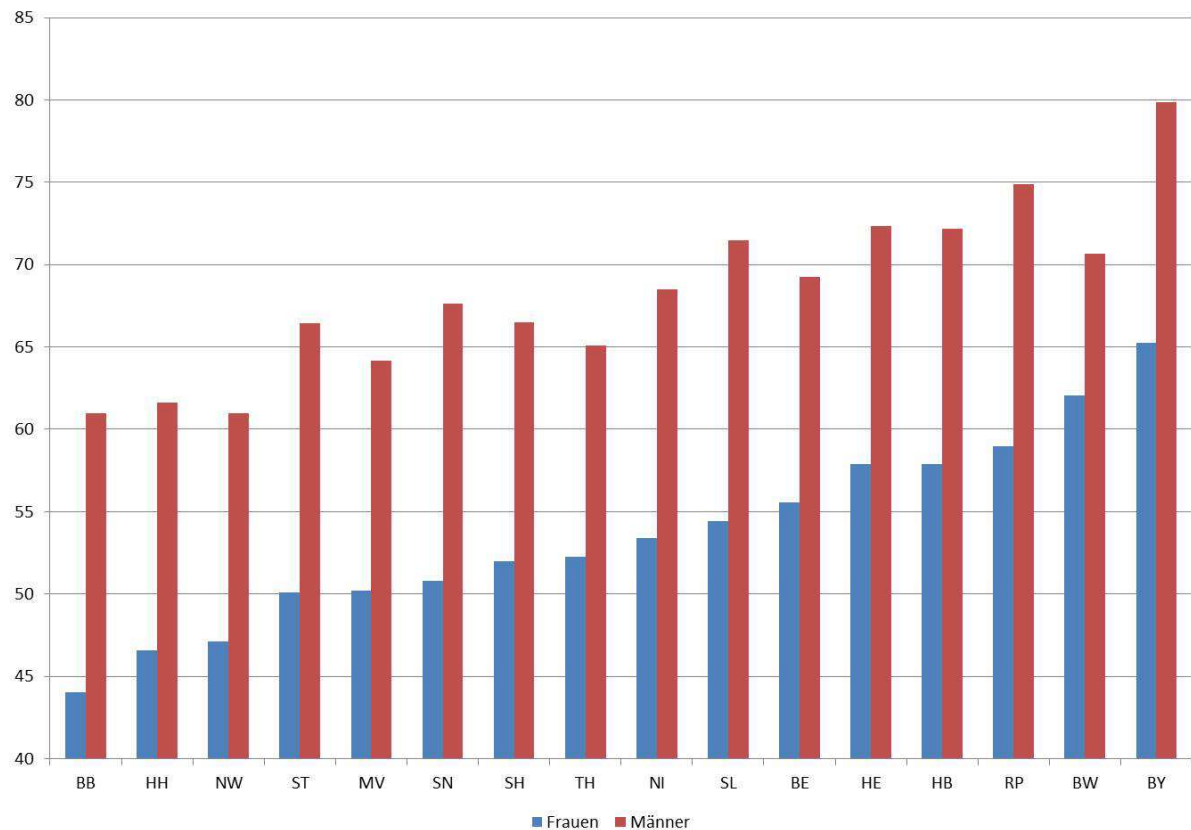
Quelle: StBa (2013). 1990er Jahre mit den Studienberechtigtenjahrgängen 1990–1999, jeweils ohne 1991. Neue Bundesländer und Berlin ab 1994. 2000er Jahre für die Studienberechtigtenjahrgänge 2000–2009. Übergangsquoten 3 Jahre nach Erwerb der Hochschulreife.

Die Übergangsquoten ins Studium unterscheiden sich allerdings deutlich nach Geschlecht (Abbildung 4). In allen Bundesländern beginnen Frauen mit einer Hochschulzugangsberechtigung seltener ein Studium als Männer. Durchschnittlich ist die Übergangsquote von Männern ins Studium über alle Bundesländer hinweg 14,6 Prozentpunkte höher als bei Frauen. Insgesamt zeigen sich dabei im Niveau des Geschlechterunterschieds nur geringe Differenzen zwischen den

<sup>5</sup> Diese Entwicklung weist auf ein Problem hin, vor der die Bildungsplanung in den Bundesländern steht. Sowohl die Studienberechtigtenquoten, als auch die Übergangsquoten sind in den letzten Jahren angestiegen. Dies sind zwei wichtige Indikatoren um Prognosen über die Anzahl der Studierenden berechnen zu können und Personalbedarfe der Hochschulen anzupassen. Hierin ist auch ein Grund dafür zu sehen, dass die Prognosen der Studierendenzahlen in den letzten 20 Jahren zu niedrig angesetzt wurden.

Bundesländern. Einzig in Baden-Württemberg sind die Geschlechterunterschiede deutlich geringer als in den restlichen Bundesländern (8,6 Prozentpunkte). In den restlichen Bundesländern bewegen sich die Geschlechterunterschiede im Bereich von 13,7 Prozentpunkten (Berlin) bis 17,1 Prozentpunkten (Saarland).

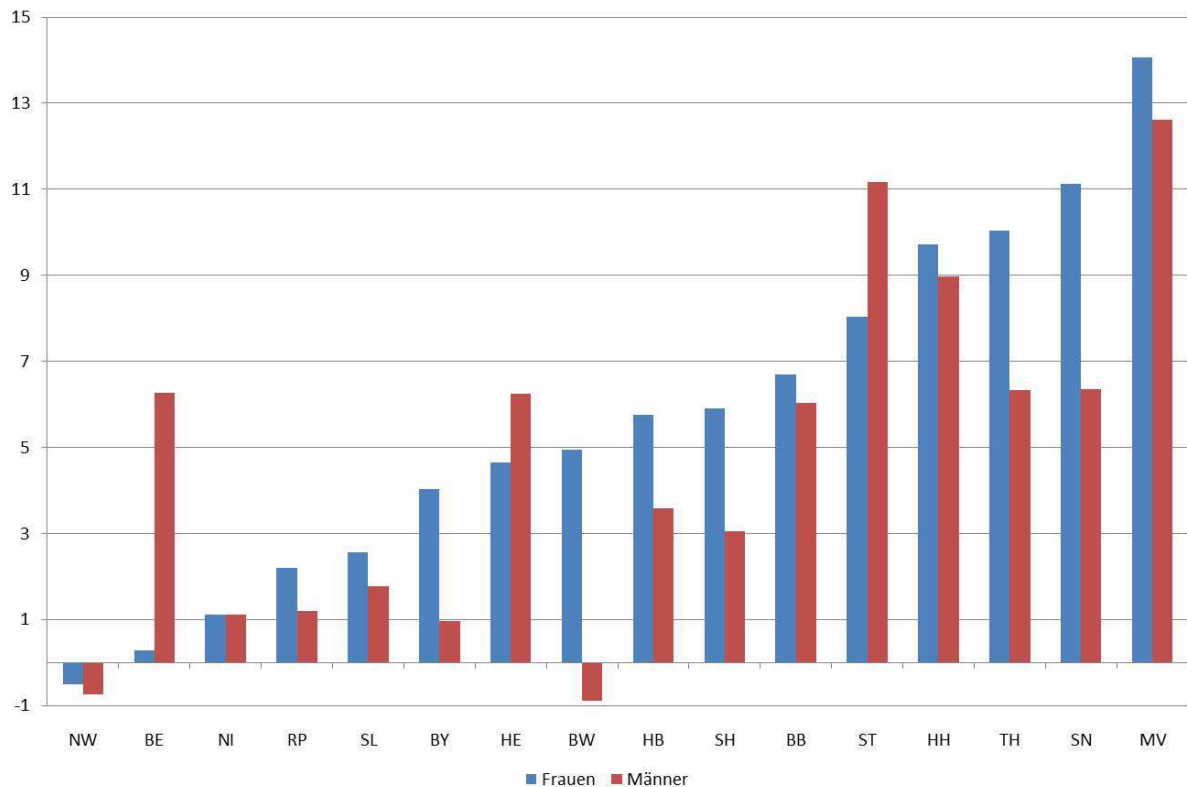
*Abbildung 4: Übergangsquoten von Männern und Frauen für die Abiturjahrgänge 1990–2009 (3 Jahre nach Erwerb der HZB)*



Quelle: StBa (2013). Jeweils ohne 1991. Neue Bundesländer und Berlin ab 1994.

Erwähnenswert ist dabei, dass die Übergangsquoten von Frauen in Brandenburg, Hamburg und Nordrhein-Westfalen in den betrachteten Jahrgängen nicht einmal 50 Prozent erreichen. Allerdings hat es diesbezüglich Veränderungen zwischen den 1990er und 2000er Jahren gegeben (Abbildung 5). Für die Mehrzahl der Bundesländer (11 von 16) zeigt sich, dass die Übergangsquoten von Frauen zwischen den 1990er und 2000er Jahrgängen stärker angestiegen sind als bei Männern. Nur in Sachsen-Anhalt, Berlin und Hessen sind die Übergangsquoten von Männern angestiegen. Ein Rückgang der Übergangsquoten lässt sich nur für Männer in Baden-Württemberg und Männer und Frauen in Nordrhein-Westfalen beobachten.

*Abbildung 5: Unterschied der Übergangsquoten von Männern und Frauen für die 2000er Studienberechtigtenjahrgänge im Vergleich zu den 1990er Studienberechtigtenjahrgängen*



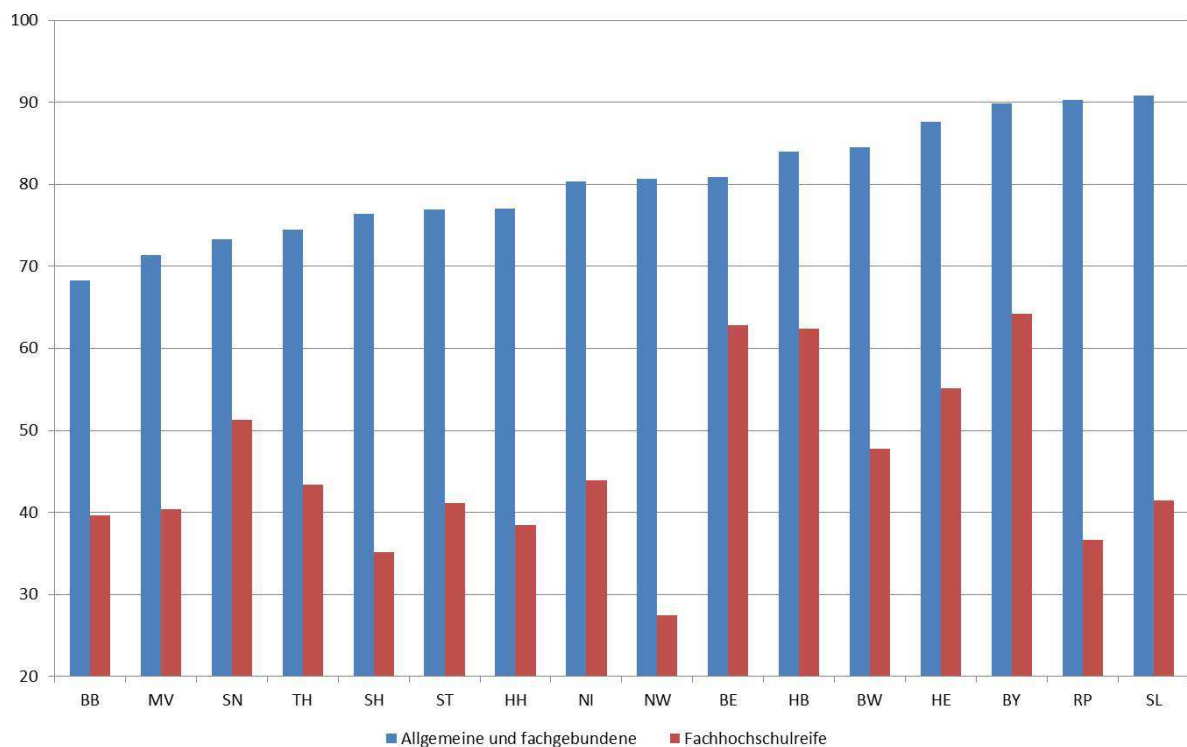
Quelle: StBa (2013). 1990er Jahre mit den Studienberechtigtenjahrgängen 1990–1999, jeweils ohne 1991. Neue Bundesländer und Berlin ab 1994. 2000er Jahre für die Studienberechtigtenjahrgänge 2000–2009. Übergangsquoten 3 Jahre nach Erwerb der Hochschulreife.

Neben den Geschlechterunterschieden beim Zugang zum Abitur lassen sich auf der anderen Seite ausgeprägte Unterschiede nach Art der Hochschulzugangsberechtigung beobachten (Abbildung 6). Mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife nehmen Studienberechtigte deutlich häufiger ein Studium auf als mit einer Fachhochschulreife. Mit der allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulreife beginnen in Bayern, dem Saarland und Rheinland-Pfalz rund 90 Prozent ein Studium. Selbst in Brandenburg, dem Land mit der niedrigsten Übergangsquote, nehmen noch 68 Prozent dieser Studienberechtigten ein Studium auf. Der Abstand zwischen den Bundesländern bewegt sich hier also in einem Rahmen von 22,6 Prozentpunkten.

Die Studienberechtigten mit Fachhochschulreife nehmen in allen Bundesländern deutlich seltener ein Studium auf als Personen mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife. Allerdings liegt die Studienaufnahmequote von Personen mit Fachhochschulreife in Bayern, Berlin und Bremen zwischen 62 und 64 Prozent. Demgegenüber beträgt die Übergangsquote für diese Personen in Nordrhein-Westfalen gerade einmal 27,4 Prozent. Der Abstand zwischen den Bundesländern bewegt sich hier also in einem Rahmen von 36,8 Prozentpunkten.

Nicht nur, dass die Unterschiede bei Personen mit Fachhochschulreife im Bundesländervergleich größer sind als bei Personen mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife. Es zeigen sich auch innerhalb der einzelnen Bundesländer unterschiedliche Differenzen zwischen diesen Personengruppen. Während sich die Differenzen zwischen beiden Gruppen in Berlin, Bremen, Sachsen und Bayern im Bereich von 18 bis 25 Prozentpunkten bewegen, unterscheiden sich diese Personengruppen im Saarland, Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen in einem Bereich von 49 bis 54 Prozentpunkten.

*Abbildung 6: Übergangsquoten von Studienberechtigten ins Studium nach Art der Hochschulzugangsberechtigung (HZB-Jahrgang 2008, Stand 2013)*



Quelle: StBa (2013). Übergangsquoten 4 Jahre nach Erwerb der Hochschulreife.

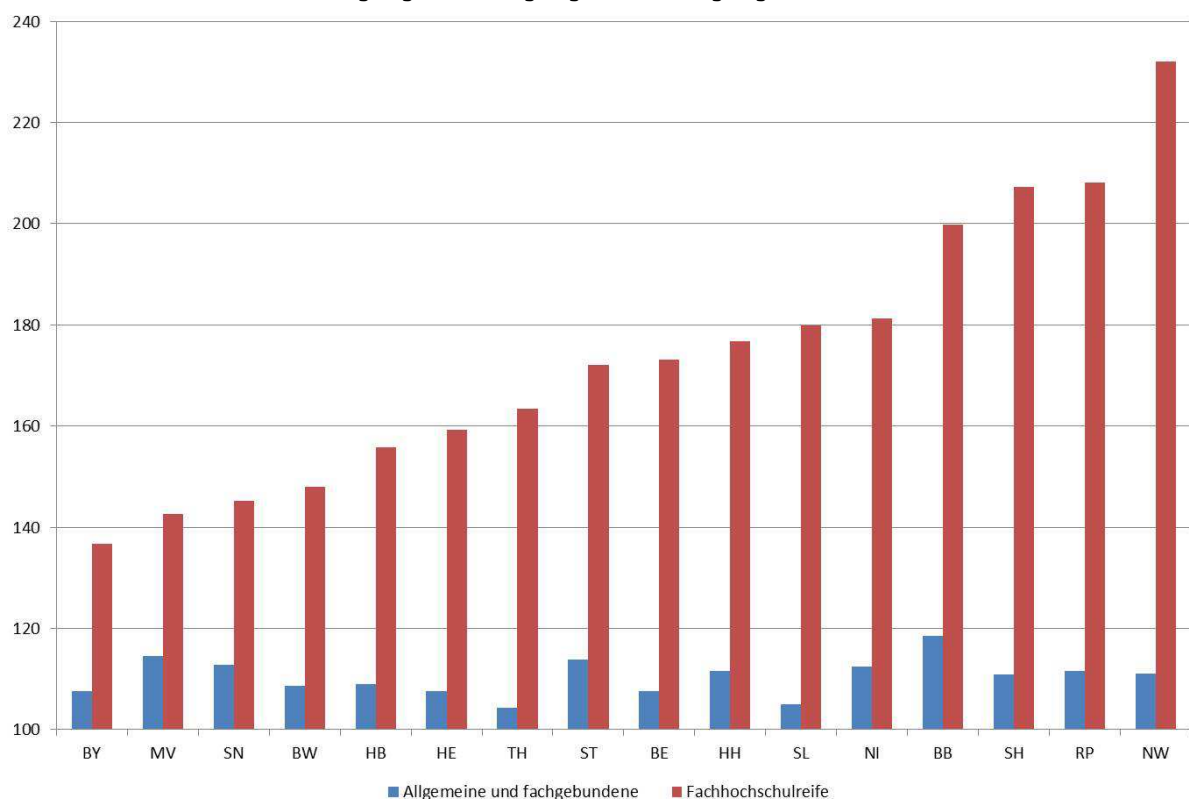
Personen mit Fachhochschulreife stellen also in Bezug auf die Studienaufnahme eine „Problemgruppe“ dar. Es ist weiterhin davon auszugehen, dass sich bei einer zusätzlichen Unterscheidung zwischen allgemeiner und fachgebundener Hochschulreife weitere Differenzen zeigen lassen würden (Helbig et al. 2011). Eine solche Aufteilung ist mit der amtlichen Statistik jedoch nicht möglich.

Feststellen lässt sich mit den Daten der amtlichen Statistik aber ein Zusammenhang zwischen den niedrigen Übergangsquoten von Frauen und der Art der Hochschulreife. In Abbildung 7 ist nach Art der Hochschulreife dargestellt, wie viele studienberechtigte Männer pro 100 Frauen ein Studium aufnehmen. Bei den Personen mit allgemeiner und fachgebundener Hochschulreife ist zwar in jedem Bundesland eine höhere Übergangsquote der Männer festzustellen. Diese



Unterschiede bewegen sich allerdings in einem Bereich von 104 Männern pro 100 Frauen in Thüringen bis hin zu 119 Männern pro 100 Frauen in Brandenburg. Bei den Personen mit Fachhochschulreife sind die Geschlechterunterschiede jedoch ungleich höher. In Bayern nehmen aus diesem Personenkreis 137 Männer pro 100 Frauen ein Studium auf. In Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen kommen hier jedoch über 200 Männer auf 100 Frauen, die ein Studium aufnehmen. Das heißt, Männer mit Fachhochschulreife entscheiden sich in diesen Bundesländern mehr als doppelt so oft wie Frauen, ein Studium aufzunehmen. Die größte Ungleichverteilung zeigt sich mit 232 Männern pro 100 Frauen in Nordrhein-Westfalen.

*Abbildung 7: Übergänge von Männern ins Studium pro 100 Frauen nach Art der Hochschulzugangsberechtigung (HZB-Jahrgang 2008, Stand 2013)*



Quelle: StBa (2013). Übergangsquoten 4 Jahre nach Erwerb der Hochschulreife.

Zusammenfassend lassen sich mit der amtlichen Statistik bereits verschiedene Gruppen identifizieren, die seltener ein Studium aufnehmen. Dies sind erstens Frauen, zweitens Personen mit Fachhochschulreife und drittens Frauen mit einer Fachhochschulreife.

Bei der Betrachtung der Übergangsquoten muss man jedoch auf einen wichtigen Aspekt hinweisen. Die Übergangsquoten beziehen sich natürlich auf die Studienberechtigten. Bezieht man jedoch die StudienanfängerInnen nicht auf die Studienberechtigten, sondern auf den gesamten Jahrgang, so erhält man andere Ergebnisse (Abbildung 8). Dann zeigt sich nämlich, dass junge Erwachsene in Nordrhein-Westfalen keineswegs am seltensten studieren gehen.

Gemessen an allen Personen im typischen Alter<sup>6</sup> nahmen 32,8 Prozent ein Studium auf. Damit liegt Nordrhein-Westfalen sogar knapp über dem deutschen Schnitt.

Die niedrigen Übergangsquoten nordrhein-westfälischer Studienberechtigter resultieren also nicht aus einer geringeren Studierneigung der altersspezifischen Bevölkerung. Sie kommen vielmehr dadurch zustande, dass der Anteil der studienberechtigten SchulabgängerInnen an der altersspezifischen Bevölkerung mit 54 Prozent im Bundesländervergleich besonders hoch ist, während der Anteil derjenigen, die ein Studium aufnehmen, mit fast 32,8 Prozent „nur“ leicht über dem deutschen Mittelwert liegt.

Ein ähnliches Bild ist auch für Hamburg und das Saarland zu beobachten. Im Unterschied dazu nehmen in den Stadtstaaten und Baden-Württemberg trotz hoher Studienberechtigtenquoten relativ viele Studienberechtigte ein Studium auf (jeweils über 35 Prozent). Auf der anderen Seite beginnen in Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Sachsen und Brandenburg weniger als 27 Prozent aller Personen ein Studium. Weiterhin ist darauf hinzuweisen, dass in Bayern, dem Bundesland mit den höchsten Übergangsquoten ins Studium, eher unterdurchschnittliche StudienanfängerInnenquoten festzustellen sind (29 Prozent).

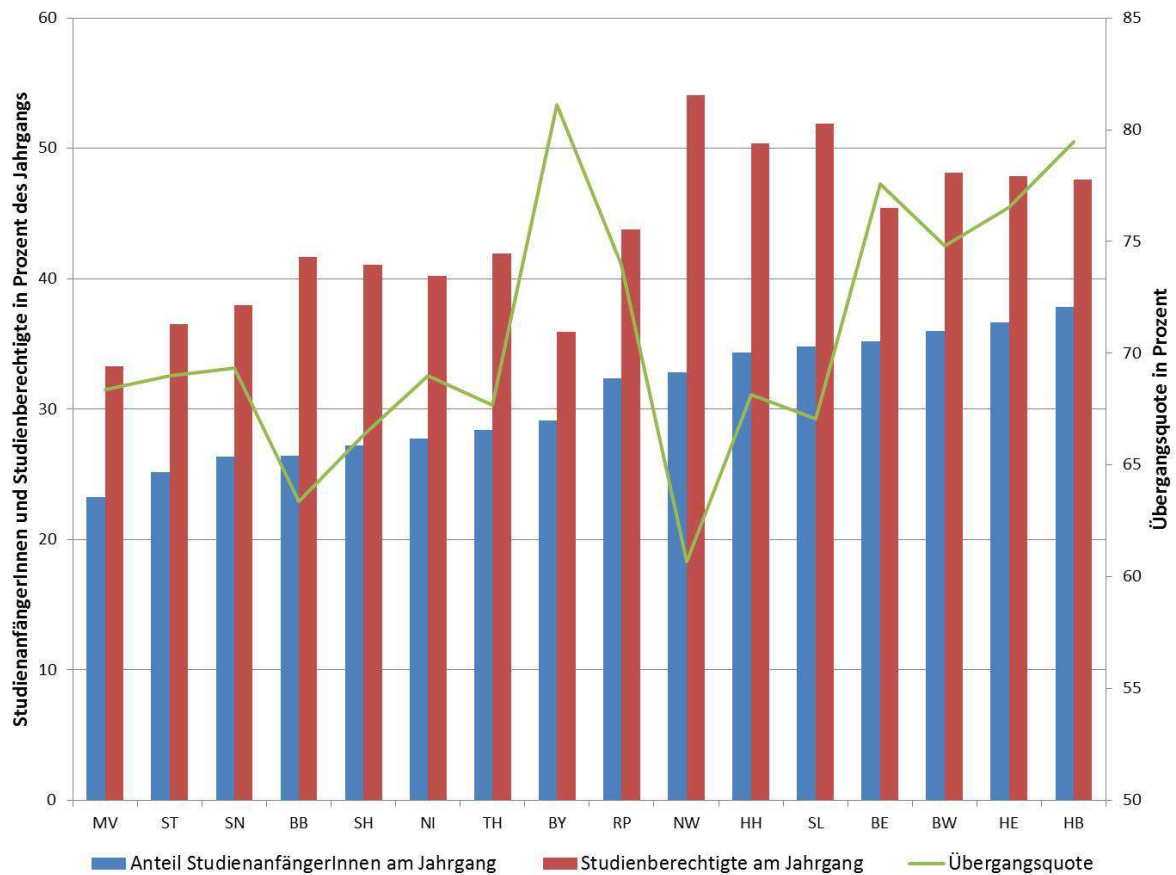
Setzt man die Studienberechtigtenquote und die StudienanfängerInnenquote miteinander in Beziehung wie in Abbildung 8, so zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang ( $r=0,83$ ). Im Allgemeinen lässt sich daraus ableiten, dass mit einer höheren Studienberechtigtenquote auch eine höhere StudienanfängerInnenquote einhergeht. Nur wenige Bundesländer liegen dabei deutlich außerhalb der Regressionsgeraden in der Abbildung. Am stärksten trifft dies auf Nordrhein-Westfalen zu. Hier gelingt es offenbar nicht, die besonders hohe Studienberechtigtenquote in eine entsprechend hohe Studienaufnahmequote umzusetzen.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> 19- und 20-Jährige im jeweiligen Bundesland dividiert durch 2.

<sup>7</sup> Der statistisch vergleichsweise hohe Anteil an AbsolventInnen mit Fachhochschulreife ist allerdings mit gewissen Unsicherheiten bezüglich der Studienberechtigten-Daten in Nordrhein-Westfalen verknüpft. Denn Nordrhein-Westfalen hat einen substanziell höheren Anteil von SchulabgängerInnen, die den schulisch-theoretischen Teil der Fachhochschulreife erworben haben. 84 Prozent der vom DZHW befragten SchulabgängerInnen des Jahrgangs 2004 mit dem schulisch-theoretischen Teil der Fachhochschulreife kamen aus Nordrhein-Westfalen, 4 Prozent aus Rheinland-Pfalz, jeweils 3 Prozent aus Schleswig-Holstein und dem Saarland, 2 Prozent aus Thüringen sowie 4 Prozent aus den übrigen 11 Bundesländern (Heine et al. 2006: 11). Um endgültig die Hochschulzugangsberechtigung (bzw. Fachhochschulreife) zu erhalten, müssen diese SchülerInnen noch ein mindestens halbjähriges Praktikum oder eine Berufsausbildung absolvieren. Faktisch verfügen diese Personen bei Schulabgang somit noch nicht über eine Studienberechtigung. Dennoch werden sie in dem Jahr, in dem sie die Schule verlassen, an das Statistische Bundesamt als Studienberechtigte übermittelt und entsprechend eingerechnet. Dies ist problematisch, da bisher keine Daten oder Studien darüber vorliegen, ob bzw. wie oft diese Personen nach Schulabschluss tatsächlich die Hochschulzugangsberechtigung erwerben. Zwar ist davon auszugehen, dass die meisten SchülerInnen anschließend einer Erwerbstätigkeit nachgehen, die zur endgültigen Erlangung der Hochschulzugangsberechtigung führt. Dennoch ist unklar, wie viele Personen dies tatsächlich originär mit der Absicht tun, eine Studienberechtigung zu erwerben. Diese Gruppe wird von DZHW seit dem Studienberechtigtenjahrgang 1999 zwar ebenfalls erfasst, allerdings nicht in die Auswertung einbezogen. Aufgrund des hohen Anteils dieser ‚Studienberechtigten‘ in Nordrhein-Westfalen und des zu erwarteten

Abbildung 8: Studienberechtigte und StudienanfängerInnen an der altersspezifischen Bevölkerung des HZB-Jahrgangs 2008 sowie Übergangsquote des HZB-Jahrgangs 2008 (Stand 2013)



Quelle: StBa (2013). Übergangsquoten 4 Jahre nach Erwerb der Hochschulreife. Für Mecklenburg-Vorpommern haben wir uns auf die Daten des 2007er Abschlussjahrgangs bezogen. 2008 absolvierten zwei Gymnasialjahrgänge in Mecklenburg-Vorpommern gleichzeitig das Abitur.

Einfluss auf die bundeslandspezifischen Übergangsquoten der Studienberechtigten wird diese Gruppe in der vorliegenden Studie entsprechend in den Auswertungen für alle Jahrgänge berücksichtigt.

### 3 Forschungsstand und Forschungsfragen

Welche Studienberechtigten beginnen in Deutschland ein Studium? Und wer von ihnen nimmt eine berufliche Ausbildung auf oder beschreitet andere Wege? Diese Fragen wurde oft nachgegangen und die entscheidenden Faktoren sind relativ gut untersucht. Dass auch hier noch die soziale Herkunft eine Rolle spielt, dass Frauen seltener studieren und dass Studienberechtigte mit Fachhochschulreife eher auf ein Studium verzichten, ist oft nachgewiesen worden (Becker und Hecken 2007; Heine und Lörz 2007; Lörz und Schindler 2011; Müller et al. 2009; Schindler und Reimer 2010). Doch warum finden sich in den einzelnen Bundesländern so ausgeprägte Unterschiede bei der Studienaufnahme? Dieser Frage wurde bisher wenig Aufmerksamkeit gewidmet.<sup>8</sup>

Bundesländerunterschiede bei der Studienaufnahme können im Allgemeinen über zwei Mechanismen erklärt werden. Zum einen können sogenannte **Kompositionseffekte** auftreten. Hierbei wird davon ausgegangen, dass sich die Studienberechtigten in Gruppen mit Merkmalen einteilen lassen, welche die Studierneigung beeinflussen. Angenommen, Personen mit dem Merkmal „A“ (bspw. „Mann“) beginnen häufiger ein Studium als Personen mit dem Merkmal „B“ (bspw. „Frau“). Dann sind die Übergangsquoten in den Bundesländern am höchsten, in denen die meisten Studienberechtigten das Merkmal „A“ („Mann“) tragen.

Darüber hinaus können länderspezifische Übergangsquoten mit Hilfe sogenannter **Kontexteffekte** erklärt werden. Diese beschreiben unterschiedliche äußere Gegebenheiten, die sich auf die Studierneigung von Studienberechtigten positiv oder negativ auswirken. Hierzu gehören neben bildungspolitischen Besonderheiten der einzelnen Länder auch regionale wirtschaftliche Faktoren und Unterschiede der jeweiligen Schulen in den Bundesländern. Auf der Ebene von Kreisen und Schulen werden Kontexteffekte gleichzeitig zu Kompositionseffekten der Bundesländer. Beeinflusst beispielsweise die Arbeitslosenquote auf Kreisebene die Studierneigung in diesen Kreisen negativ, dann wird die Studierneigung in jenen Bundesländern niedriger sein, in denen sich viele Kreise mit hoher Arbeitslosenquote befinden. Bundesländerunterschiede entstehen somit durch die Summe der Kreisunterschiede im jeweiligen Bundesland. Kontexteffekte auf diese Weise zu Kompositionseffekten.

Prototypisch sind Kompositionseffekte jedoch auf der Individualebene zu verorten. Unterschiede auf der Kontextebene können dagegen aus den schulischen, kreisspezifischen oder bundeslandspezifischen Rahmenbedingungen hervorgehen. Entsprechend werden wir unsere

---

<sup>8</sup> Eine Ausnahme ist die Studie von Heine und Lörz (2007: 8).

nachfolgenden Untersuchungen anhand dieser vier Ebenen strukturieren und die Individual-, Schul-, Kreis- und Bundeslandebene betrachten.

## **3.1 Kompositionsmerkmale**

### **3.1.1 Soziale Herkunft**

Der Bildungserfolg hängt stark von der sozialen Herkunft ab (Bourdieu 1983; Geißler 2005). Dies gilt insbesondere für die schulische Bildung. Doch auch im tertiären Bereich wirkt sich die soziale Herkunft auf die Bildungsentscheidung aus (Becker und Hecken 2008). So streben Studienberechtigte ohne akademischen Familienhintergrund wesentlich seltener einen Hochschulbesuch an als jene aus einem akademischen Elternhaus. Entsprechend verhält es sich bei einer niedrigen bzw. hohen beruflichen Stellung der Eltern. Die relative Chance von Kindern aus Arbeiterfamilien, ein Studium aufzunehmen, ist erheblich geringer als die von Kindern aus Beamtenfamilien (Allmendinger et al. 2007: 489 ff.). Dies lässt sich auch darauf zurückführen, dass verschiedene soziale Gruppen die einzelnen Bildungswege unterschiedlich bewerten. SchülerInnen aus bildungsfernen und/oder schichtniedrigeren Familien werden die Kosten für ein Hochschulstudium höher und die Erträge sowie die Erfolgswahrscheinlichkeit geringer einschätzen als SchülerInnen aus bildungsnahen und/oder schichthöheren Familien (Boudon 1974; Breen und Goldthorpe 1997; Esser 1999; Schindler und Reimer 2010).

Zudem fehlt Studienberechtigten ohne akademischen Familienhintergrund vermutlich der soziale Bezugsrahmen, um die Erträge, Kosten und Erfolgswahrscheinlichkeit einer Hochschulbildung in gleicher Weise wie Studienberechtigte mit akademischem Familienhintergrund beurteilen zu können (Allmendinger und Helbig 2008; Erikson und Jonsson 1996). In der Folge nehmen Studienberechtigte aus bildungsnahen und/oder schichthohen Familien auch häufiger ein Studium auf als Hochschulberechtigte aus bildungsfernen und/oder schichtniedrigen Familien.

Für die vorliegende Studie ergibt sich in Bezug auf Bundesländerunterschiede die Frage, ob sich die Studienberechtigten in den Bundesländern nach der der Bildung und der beruflichen Stellung der Eltern unterscheiden und sich über die soziale Zusammensetzung bundesländerspezifischen Übergangsquoten ins Studium erklären lassen.

### **3.1.2 Migrationshintergrund**

Ob sich ein Migrationshintergrund auf nachschulische Bildungsentscheidungen auswirkt, wurde in der empirischen Forschung lange Zeit kaum diskutiert. Mit Beginn des neuen Jahrtausends jedoch erhielt die bildungspolitische Debatte über Werdegänge von MigrantInnen in Deutschland mehr öffentliche Aufmerksamkeit (Allmendinger et al. 2010; Geißler 2005).

MigrantInnen mit Studienberechtigung stellen eine hochselektive Gruppe dar. Aktuelle Studien zeigen, dass MigrantInnen im Schulsystem in hohem Maße benachteiligt sind – so schaffen nur wenige den Übergang auf das Gymnasium (Gresch 2012; Söhn 2011). Dass Kinder mit Migrationshintergrund geringere Chancen auf den Besuch anspruchsvoller Schulformen haben, ist jedoch fast ausschließlich auf ihre ungünstige soziale Lage zurückzuführen (Gresch 2012). In der Folge erlangen MigrantInnen auch seltener eine Hochschulzugangsberechtigung als SchülerInnen ohne Migrationshintergrund (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010).

Interessanterweise streben jedoch besonders viele MigrantInnen mit einer Studienberechtigung ein Studium an (Heine et al. 2005). Daher fällt die Übergangsquote von Hochschulzugangsberechtigten mit Migrationshintergrund wesentlich höher aus als die der Studienberechtigten ohne Migrationshintergrund (Heine et al. 2010; Heine et al. 2007b; Heine et al. 2008). Im Laufe der Jahre nahm diese Differenz zwar ab (Heine und Quast 2009; Heine et al. 2010). Dennoch gehen Studienberechtigte mit Migrationshintergrund gerade unter ungünstigen Voraussetzungen (schlechtere Noten, keine allgemeine Hochschulreife) immer noch häufiger studieren als vergleichbare Studienberechtigte ohne Migrationshintergrund (Hillmert und Jacob 2005). Dieser Befund verwundert nicht – weiß man doch, dass die Bildungsaspirationen von MigrantInnen höher sind als die ihrer inländischen MitschülerInnen (Gresch 2012). Als Ursachen für die höheren Bildungsziele werden in der Literatur der Mobilitätsoptimismus von MigrantInnen und Diskriminierungserwartungen diskutiert (Teney et al. 2013).

Für unsere Studie ergibt sich die Frage, ob die Anteile von Studienberechtigten mit Migrationshintergrund zwischen den Bundesländern variieren und damit auch bundesländerspezifische Übergangsquoten ins Studium erklärt werden können.

### **3.1.3 Geschlecht**

In den letzten Jahrzehnten hat sich die schulische Bildungsbeteiligung zugunsten der Mädchen entwickelt. Heute sind sie häufiger unter den Studienberechtigten zu finden als ihre männlichen Altersgenossen (Helbig 2012). Dennoch nehmen junge Frauen mit einer Studienberechtigung

nach wie vor seltener ein Studium auf als junge Männer (Lörz und Schindler 2011). Zudem lassen sich deutliche Bundesländerunterschiede beim Zugang zur Hochschulreife zeigen. Während Mädchen in den neuen Bundesländern deutlich häufiger als Jungen eine Hochschulreife erlangen, ist das Geschlechterverhältnis in einigen alten Bundesländern ausgeglichener. Es gibt also Bundesländerunterschiede bei der Zusammensetzung der Studienberechtigten nach Geschlecht. Daraus resultiert die Frage, ob durch die ungleiche Verteilung von Mädchen und Jungen unter den Studienberechtigten der Länder die unterschiedlich hohen Übergangsquoten ins Studium erklärt werden können.

Neben dieser forschungsleitenden Frage wollen wir in Bezug auf Geschlechterungleichheiten bei der Studienaufnahme vertiefende Analysen zur Frage durchführen, warum Mädchen seltener studieren gehen wollen. Nach Lörz und Schindler (2011) lassen sich geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Studienaufnahme damit erklären, dass Frauen und Männer die Kosten, Erträge und Erfolgswahrscheinlichkeiten unterschiedlich bewerten. Demnach schätzen Frauen die Kosten eines Studiums höher und die Erträge geringer ein als Männer. Dadurch konnten Lörz und Schindler einen Großteil des Geschlechterunterschiedes bei der Studierneigung aufklären. Hierbei wird angenommen, dass sich die bestimmenden Faktoren hierbei gleichermaßen auf Frauen und Männer auswirken. Doch genau an diesem Punkt halten wir eine differenziertere Betrachtung für notwendig. Wir gehen davon aus, dass wir es bei studienberechtigten Männern und Frauen mit zwei unterschiedlichen Gruppen zu tun haben, die sich beim Übergang zum Studium in einigen Merkmalen unterscheiden könnten: In unserem Untersuchungszeitraum, von 1999 bis 2010 lag die Studienberechtigtenquote von Frauen zwischen 6,7 Prozentpunkten (1999) und 8,3 Prozentpunkten (2010) höher als die von Jungen. Wenn sich Frauen und Männer in ihrer Grundgesamtheit hinsichtlich verschiedener studienrelevanter Merkmale nicht voneinander unterscheiden<sup>9</sup>, führt der größere Anteil von studienberechtigten Frauen zu einer Ungleichverteilung dieser Merkmale. Wenn Frauen in einem größeren Maße die Studienberechtigung erlangen als Männer, dann ist auch davon auszugehen, dass die Frauen hinsichtlich verschiedener studienrelevanter Merkmale ungünstigere Werte aufweisen als Männer. Daraus ergibt sich die Frage, ob ein Vergleich von studienberechtigten Männern und Frauen „fair“ ist. Wir werden in diesem Forschungsbericht eine andere Strategie wählen. Wir werden nicht nur prüfen, ob sich bspw. die Einschätzung von Kosten, Nutzen und Erfolgswahrscheinlichkeit zwischen den Geschlechtern unterscheidet, sondern auch, ob sie sich in gleicher Weise in beiden Gruppen auswirkt. Gleiches gilt auch für allgemeine Berufs- und Lebensziele, die Bildungsentscheidungen zwischen Männern und Frauen potenziell

---

<sup>9</sup> Hierzu können beispielsweise Herkunftsmerkmale wie Bildung und soziale Schicht der Eltern zählen, aber auch Merkmale wie Motivation, Fleiß oder kognitive Grundfähigkeiten.

unterschiedlich beeinflussen (Charles und Bradley 2002; Hakim 2000; Hannover 1991; Morgan 1992). Denn nach wie vor bestehen geschlechtsspezifische Rollenerwartungen an Frauen und Männer, die daraus unterschiedliche Berufs- und Lebensziele ableiten, welche sich wiederum auf die geschlechtsspezifische Studierneigung auswirken.

### **3.1.4 Die besuchte Schulform und die Art der Hochschulreife als Individualmerkmale**

Die Art der besuchten Schule beeinflusst die individuelle Studierbereitschaft. Grundsätzlich entscheiden sich AbsolventInnen von allgemeinbildenden Schulen sehr viel häufiger für ein Studium als AbsolventInnen von berufsbildenden Schulen (Heine et al. 2008). Dies ist besonders bei Frauen festzustellen (Lörz und Schindler 2011). Ein Blick auf die verschiedenen Formen der berufsbildenden Schulen zeigt darüber hinaus, dass AbsolventInnen von Fachgymnasien und Berufsoberschulen eher ein Studium beginnen als die von Fachoberschulen. Am niedrigsten ist die Studierbereitschaft der AbsolventInnen von Berufsfachschulen, Fachschulen und Fachakademien (Heine et al. 2010). Dies hängt damit zusammen, dass sich die SchülerInnen je nach sozialer Herkunft den einzelnen Schulformen zuordnen bzw. zugeordnet werden. Die Unterschiede können also teilweise auf die unterschiedliche Zusammensetzung der Schülerschaft nach Abschluss- und Schulart zurückgeführt werden (Schindler und Reimer 2010). Allerdings unterscheidet sich die Studierneigung auch nach Kontrolle solcher Merkmale noch nach Abschluss- und Schulart. Zu klären ist, ob sich aus der unterschiedlichen Zusammensetzung der Studienberechtigten in den Bundesländern nach Abschluss- und Schulart auch Unterschiede in den Übergangsquoten ergeben. Ein weiteres individuelles Merkmal, das ungleich zwischen den Bundesländern verteilt ist und die Studierneigung von Studienberechtigten beeinflusst, ist die Abiturnote. Die durchschnittlichen Noten für die Hochschulreife (im folgenden Abiturnote genannt) unterscheiden sich deutlich zwischen den Bundesländern (KMK 2013). Zudem beeinflusst Abiturnote den Wunsch studieren zu wollen bzw. zu studieren.

## **3.2 Kontextmerkmale**

### **3.2.1 Peergroup-Effekte innerhalb der Schule**

Wie bereits angemerkt, verteilen sich die SchülerInnen unterschiedlicher sozialer Herkunft nicht gleichmäßig auf die verschiedenen Schulformen. Besonders in den Gymnasien finden sich



eher Akademikerkinder und in den beruflichen Schulen eher Nicht-Akademikerkinder. Allein dadurch ist in Gymnasien eine höhere Studierneigung feststellbar, was auch MitschülerInnen für ein Studium begeistern könnte, die eigentlich nicht studieren wollten. Nach dem Ansatz der kollektiven Sozialisation wird Jugendlichen in ihrem sozialen Umfeld ein bestimmtes Handeln durch eine hinreichend einflussreiche soziale Gruppe vorgelebt (Galster et al. 2000; Jencks und Mayer 1990). Je mehr Gruppenmitglieder ähnliche Einstellungen zur Studienaufnahme teilen, desto stärker ist demnach deren Einfluss gegenüber einzelnen Personen, sich diesbezüglich an die Gruppe anzupassen. Zudem sind in Schulen mit einem höheren Anteil an Akademikerkindern auch mehr Informationen über das Studium vorhanden. Akademikerkinder haben durch ihre Eltern mehr Zugang zu Informationen über Studiermöglichkeiten und die Verwertbarkeit von Bildungsabschlüssen. Wenn nun die Studierneigung der Hochschulberechtigten durch ihre Peergroup beeinflusst wird, so kann man davon ausgehen, dass die individuelle Studierneigung umso größer ist, je mehr Akademikerkinder zum sozialen Umfeld (in unserem Fall die Schule) zählen. Darüber hinaus erwarten wir, dass mit steigendem Anteil an MitschülerInnen, die ein Studium planen, die individuelle Studierneigung steigt. Beide Annahmen sollten zudem verstärkt auf Nicht-Akademikerkinder zutreffen. Diese können die Kosten, den Ertrag und die Erfolgswahrscheinlichkeit eines Studiums voraussichtlich schwerer einschätzen, weil in der eigenen Familie die nötigen Informationen dazu fehlen. Befinden sich jedoch viele Akademikerkinder oder studiergeneigte SchülerInnen im sozialen Umfeld, so könnten die nötigen Informationen aus dieser Quelle geliefert werden. Aus netzwerktheoretischer Perspektive dienen die Akademikerkinder in der Schule als Brücken (Granovetter 1973) und geben das Wissen ihrer Eltern an Nicht-Akademikerkinder weiter.

Mit den aufgestellten Annahmen könnten sich Schul- und Bundesländerunterschiede in der Studierneigung aufklären lassen. Grundsätzlich dürften zwar in allen Bundesländern die Anteile der Akademikerkinder in den Gymnasien hoch sein. Dennoch ist hier eine Variation zwischen den Bundesländern zu erwarten. Sie ist auf die unterschiedliche soziale Selektivität der Bundesländer beim Zugang zu gymnasialer Bildung zurückzuführen. Und je mehr SchülerInnen ohne akademischen Hintergrund zur schulischen Peergroup zählen, desto niedriger wird die Studierneigung in diesen Schulen ausfallen. Je mehr Akademikerkinder in einem Bundesland ihre Hochschulreife über das Gymnasium erlangen, desto seltener sind sie in anderen Schulformen anzutreffen. Wenn wie beispielsweise in Nordrhein-Westfalen besonders viele Kinder die Hochschulreife über die beruflichen Schulen erwerben, könnte durch die fehlenden ‚akademischen Brücken‘ an diesen Schulen die Studierneigung der Nicht-Akademikerkinder entsprechend gering sein.

### 3.2.2 Regionale sozioökonomische Kontextfaktoren

Individuen beurteilen die Kosten, Ertrags- und Erfolgsaussichten eines Studiums nicht nur abhängig von individuellen Herkunftsmerkmalen. Auch regionale sozioökonomische Kontextfaktoren spielen in die Studienentscheidung hinein.

Wie Inglehart (1980, 1989) nachwies, beeinflussen regionale sozioökonomische Gegebenheiten die Werthaltungen von Menschen. Diese könnten sich wiederum auf die Studienaufnahme auswirken. Ökonomische Sicherheit führt laut Inglehart dazu, dass Individuen stärker danach streben, sich selbst zu verwirklichen, weil ihre grundlegenden Bedürfnisse erfüllt sind. Wenn junge Menschen Selbstverwirklichung vor allem durch ein Studium realisieren, sollte die Studierneigung in prosperierenden Regionen höher sein. Umgekehrt könnte eine hohe regionale Arbeitslosenquote aber auch bewirken, dass Studienberechtigte eher studieren, um die eigenen Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen oder weil der Verbleib im Bildungssystem in Zeiten hoher Arbeitslosigkeit aufgrund der geringeren Opportunitätskosten attraktiver erscheint (Lauer 2002).

Insgesamt sind mehrere Mechanismen denkbar, über die regionale sozioökonomische Faktoren individuelle Bildungsentscheidungen beim Übergang zur Hochschule direkt oder indirekt steuern können. Bezogen auf regionale Arbeitsmarktfaktoren nennt Reimer (2013) zwei Kanäle: Erstens könnten sich Studienberechtigte am Arbeitsmarkterfolg von AbsolventInnen einer Universitäts- vs. Berufsausbildung orientieren, also am Erfolg älterer Kohorten am Arbeitsmarkt. Zweitens könnte die Attraktivität der örtlichen Beschäftigungsmöglichkeiten ausschlaggebend für die Wahl weiterer Bildung sein.

Aufgrund der restriktiven datenschutzrechtlichen Bestimmungen in Deutschland liegen nur wenige Untersuchungen zu dieser Thematik vor. Deskriptive Ergebnisse von Heine und Lörz (2007) indizieren einen u-förmigen Zusammenhang zwischen regionaler Arbeitslosenquote und Studierneigung. Inwiefern der regionale Arbeitsmarkterfolg einer älteren Kohorte die Wahrscheinlichkeit der Studienaufnahme beeinflusst, untersucht Lauer (2002). Während die absolute Arbeitslosenquote der älteren Kohorte einen starken Einfluss auf die Studierneigung hat, erweist sich das Verhältnis der Arbeitslosigkeit zwischen AbsolventInnen eines Studiums und einer Berufsausbildung als weniger ausschlaggebend. Beim Einkommen verhält es sich genau umgekehrt: Die absoluten Einkommensrenditen der älteren Kohorte haben keinen Effekt auf die Studienaufnahme, wohl aber die Relation der Einkommen von AbsolventInnen einer Hochschul- vs. Berufsausbildung. Mit Daten zu Einkommen und Arbeitslosigkeit auf Bundeslandebene kommt Reimer (2011) zu anderen Ergebnissen. In seinen Analysen hat das

Einkommensverhältnis von TertiärabsolventInnen zu AbsolventInnen einer Berufsausbildung keinen Einfluss auf die Studierneigung und die Relation der Arbeitslosenraten hat nur bei studienberechtigten Frauen einen signifikanten Effekt.

Zusammenfassend lässt sich dreierlei festhalten: Erstens wurden bislang nur Arbeitslosigkeit und Einkommen als regionale bzw. zwischen den Bundesländern variierende Einflussfaktoren auf die Studierneigung untersucht. Zweitens hängen die Befunde von der Art und Weise ab, wie die Arbeitsmarktergebnisse operationalisiert werden, ob sie also absolut oder als Verhältnismaß in die Berechnungen eingehen (Reimer 2013). Drittens unterscheiden sich die Ergebnisse je nach Ebene, auf der die Arbeitsmarktvariablen gemessen werden (Region oder Bundesland).

Für unsere Untersuchung verwenden wir absolute Maße, um den Einfluss von insgesamt sieben regionalen sozioökonomischen Faktoren auf die Studierneigung zu analysieren. Dahinter steht die Vermutung, dass der Blick auf Bundesländer den eigentlichen, kreisspezifischen Bezugsrahmen der Studienentscheidung verstellt. Aufgrund der Vielzahl an möglichen Mechanismen und der relativ geringen Befundlage bietet sich eine explorative Untersuchung an.

### **3.2.3 Länderpolitische Kontextfaktoren**

In der deutschen Schulpolitik hat sich in den letzten Dekaden ein bunter Flickenteppich herausgebildet (Wolf 2008). In jedem Bundesland existiert ein anderes Schulsystem mit eigenen Schulformen, Übergangsregelungen und Abschlüssen (Helbig und Nikolai i.E.). Besonders unübersichtlich ist das Angebot beim zweiten Bildungsweg (berufliche Schulen, Abendgymnasien, Kollegs). Im Vergleich dazu unterscheidet sich der Zugang zur Hochschule nur marginal. Er variiert eher auf Hochschul- denn auf Bundeslandebene.

Die Erhebung von Studiengebühren fällt in die Kompetenz der Bundesländer und ist ein wichtiger Aspekt, der den Übertritt ins Studium bundeslandspezifisch beeinflussen könnte. Es ist zu vermuten, dass sich die Studierneigung der Studienberechtigten verändert hat, nachdem Studiengebühren eingeführt wurden. Denn die wahrgenommenen Kosten für ein Studium beeinflussen die Studierneigung im Vergleich zu anderen Faktoren relativ stark (Heine und Lörz 2007; Schindler und Reimer 2010). Entsprechend sollten sich nach der Einführung die wahrgenommenen Kosten für ein Studium erhöht haben und die Studierneigung gesunken sein. Mittlerweile wurden einige Studien vorgelegt, die sich mit der Frage beschäftigen, ob Studiengebühren die Studierneigung oder den Übertritt ins Studium negativ beeinflusst haben (Alecke und Mitze 2012; Baier und Helbig 2011, 2014; Dietrich und Gerner 2012; Hauschildt et al. 2013; Helbig et al. 2012; Hübner 2009; Kroth 2014; Stoetzer et al. 2014). Sie kommen zu

unterschiedlichen Ergebnissen. Einige Studien finden einen negativen Effekt von Studiengebühren auf die Studierneigung bzw. den Studieneintritt, andere hingegen nicht. Wichtig ist an dieser Stelle, dass die Studien, die sich auf die gleichen Daten und abhängigen Variablen beziehen wie die vorliegende Studie, keinen negativen Effekt von Studiengebühren auf die Studierneigung finden (Baier und Helbig 2011, 2014; Helbig et al. 2012).<sup>10</sup> Deshalb werden wir diesen Aspekt in hier nicht betrachten, weil wir die Ergebnisse dieser Studien nur replizieren würden.

Es gibt jedoch noch einen anderen Aspekt, über den die Bundesländer den Studienübergang beeinflussen können: Die räumliche Verteilung von Hochschulstandorten. Die Distanz zur nächsten Hochschule kann sich über zwei Mechanismen auf die Studienentscheidung auswirken. Zum einen können Hochschulen über lokale Veranstaltungen Informationen liefern, die Studienwünsche beeinflussen. Hierzu gehört auch das Vorhandensein von Studierenden, die über ihre Präsenz die Aufmerksamkeit auf das Studium als Ausbildungsalternative lenken. Zum anderen ist das Studium an einer Hochschule in der Nähe des Elternhauses mit geringeren Transaktionskosten verbunden. „Neben der Möglichkeit, bei den Eltern zu wohnen, sind Reisekosten zurück zum Heimatort sowie soziale und emotionale Kosten geringer.“ (Reimer 2013: 410) Des Weiteren sind hierbei sozial ungleiche Auswirkungen der Hochschulnähe zu erwarten. Die Transaktionskosten werden für Kinder aus höheren Schichten weit weniger stark ins Gewicht fallen als bei unteren Schichten.

Zur Frage, wie sich die Entfernung zur nächsten Hochschule auf die Studienentscheidung auswirkt, gibt es für die USA einige Studien (siehe Reimer 2013). Für Deutschland liegt mit der Studie von Spieß und Wrolich (2010) nur eine Untersuchung vor. Sie können mit ihren Analysen des SOEP zeigen, dass mit steigender Distanz des Wohnortes zur nächsten Hochschule auch die Entscheidung für ein Studium seltener wird. Spieß und Wrolich finden dabei eine Schwelle von 12,5 Kilometern. Alle Studienberechtigten, die weiter als 12,5 km von der nächsten Hochschule entfernt leben, entscheiden sich seltener für ein Studium als Studienberechtigte, die weniger als 12,5 km entfernt leben. Darüber hinaus finden die Autorinnen keinen linearen Effekt der

---

10 Eine Ausnahme bildet hierbei die Studie von Hauschildt et al. (2013). Dort werden dieselben Daten und dieselbe abhängige Variable verwendet wie in den oben angeführten Studien. Allerdings zeigt sich bei Hauschildt et al., dass die Studierneigung in allen Bundesländern gesunken ist, als Studiengebühren eingeführt wurden – also auch in Nicht-Gebührenländern. Dies würden wir nicht als „Verunsicherung“ aller Studierenden interpretieren. Den Rückgang der Studierneigung führen wir auf einen Design-Effekt der Studienberechtigtenpanels zurück. Mit der 2005er Welle wurde das empirische Design des Studienberechtigtenpanels umgestellt (siehe Abschnitt 4). Dieses Argument wird weiter dadurch bestärkt, dass die Studierneigung von 2008 zu 2010 nicht wieder ansteigt. In den Ländern, die keine Gebühren erhoben, war hier mittlerweile klar, dass auch in Zukunft keine Gebühren erhoben werden. Hessen hatte die Studiengebühren bereits abgeschafft und auch in einigen anderen Bundesländern war deren Abschaffung bereits beschlossene Sache. Hätte es je eine Verunsicherung gegen, dann hätte diese 2010 nicht mehr beobachtet werden können.

Hochschuldistanz. Zudem zeigt sich auch kein sozial differenzierter Effekt der Hochschuldistanz wie bei Denzler und Wolter (2010) für die Schweiz.

Für die vorliegende Studie ergeben sich aus den bisher existierenden Befunden einige offene Forschungsfragen, die auch Bundesländerunterschiede bei der Studienaufnahme tangieren. Wir wenden uns in dieser Studie nicht nur der Frage zu, inwieweit die Entfernung zum nächsten Studienort die Studienentscheidung beeinflusst. Diese allgemeine Frage lässt sich für den deutschen Fall weiter differenzieren. Vor allem im Hinblick auf die einzelnen Studieneingangszertifikate sollten unterschiedliche Entfernungsmaße handlungsleitend sein. Da Personen mit Fachhochschulreife nur an Fachhochschulen studieren können, sollte für sie weniger die Entfernung zur nächsten Hochschule, sondern eher die Entfernung zur nächsten Fachhochschule die Studienentscheidung beeinflussen. Personen mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife (diese beiden Gruppen dürfen an allen Hochschulen studieren) sollten sich eher an der Entfernung zur nächsten Hochschule orientieren.

Diese Fragen haben wichtige Implikationen für Bundesländerunterschiede beim Studienübergang. Verteilen sich Universitäten und Fachhochschulen in einem Bundesland in Bezug auf die Wohnorte der Studienberechtigten räumlich ungünstiger als in anderen Bundesländern, dann können dadurch auch Bundesländerunterschiede in der Studierneigung erklärt werden. Dabei kommt es nicht nur auf die räumliche Abdeckung mit Hochschulen in einem Bundesland an, sondern auch über die Grenzen der Bundesländer hinweg. Denn auch wenn die Entfernung eines Studienberechtigten aus Oranienburg zur nächsten Hochschule in Brandenburg sehr groß sein mag, so sind die Berliner Hochschulen für ihn doch sehr gut zu erreichen.

## 4 Daten und verwendete Konzepte

Wir greifen in dieser Studie auf die Daten der Studienberechtigtenpanels 1999, 2002, 2004, 2005, 2006, 2008 und 2010 zurück, die vom Hochschul-Informationssystem (HIS) bzw. vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) erhoben wurden. Die Befragungen werden in regelmäßigen Abständen durchgeführt und basieren auf einer für die Bundes- und Landesebene repräsentativen Stichprobe von Studienberechtigten. Diese haben entweder an allgemeinbildenden oder beruflichen Schulen die allgemeine Hochschulreife, die fachgebundene Hochschulreife, die Fachhochschulreife, die fach- oder landesgebundene Fachhochschulreife oder den schulisch-theoretischen Teil der Fachhochschulreife erworben (Durrer und Heine 2001). Die jeweiligen Schulen werden vom DZHW mithilfe einer zufälligen, disproportionalen und geschichteten Klumpenstichprobe ausgewählt. Dabei wird die im Stichprobenplan festgelegte Verteilung der Studienberechtigten durch komplexe Gewichtungsverfahren ausgeglichen. Schulen mit mehreren zur Hochschulreife führenden Abschlüssen gehen mit jedem Schulzweig einzeln in die Stichprobenziehung ein (Heine und Quast 2009: 6). Der Umfang der Stichprobe in den jeweiligen Jahren ist Tabelle 1 zu entnehmen.

*Tabelle 1: Übersicht über die Stichprobengrößen des DZHW-Studienberechtigtenpanels (1999–2010)*

<b>Jahrgang</b>	<b>1. Welle</b>	<b>2. Welle</b>
<b>1999</b>	13.777 Personen	7.374 Personen
<b>2002</b>	12.328 Personen	7.175 Personen
<b>2004</b>	7.800 Personen	keine 2. Welle
<b>2005</b>	5.549 Personen	2.709 Personen <sup>11</sup>
<b>2006</b>	12.204 Personen	5.240 Personen
<b>2008</b>	28.756 Personen	5.965 Personen
<b>2010</b>	29.557 Personen	8.636 Personen

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanels (1999–2010).

Die Studienberechtigten eines Jahrganges werden im Rahmen der Erhebung jeweils zu zwei Zeitpunkten befragt (Panelbefragung).<sup>12</sup> Grundsätzlich sind Termine und Inhalte so aufeinander

<sup>11</sup> „Auf dieser Grundlage sind Aussagen auf der Ebene einzelner Bundesländer bzw. kleinerer Schularten nicht mehr möglich.“ (Heine und Willich 2006: 9)

abgestimmt, dass die Daten der Befragungswellen miteinander vergleichbar sind. Da in dem von uns betrachteten Zeitraum jedoch das Erhebungsverfahren leicht verändert wurde, stellen wir nachfolgend kurz die methodischen Abweichungen zwischen den einzelnen Panels dar.

In den Jahren 1999 und 2002 erfolgten die Befragungen der Studienberechtigten ein halbes Jahr nach (1. Welle) sowie dreieinhalb Jahre nach (2. Welle) Erwerb der Hochschulreife. Die zuvor über die Schulen ermittelten Studienberechtigten erhielten per Post einen Fragebogen. Nach circa drei Wochen wurden sie schriftlich daran erinnert, den Fragebogen ausgefüllt zurückzusenden. Im Jahr 2005 sollte das Erhebungsdesign abgewandelt werden. Deshalb wurden die Studienberechtigten 2004 nur in der 1. Welle befragt.

Seit dem Jahrgang 2005 werden die Studienberechtigten kontinuierlich ein halbes Jahr vor (1. Welle) und ein halbes Jahr nach (2. Welle) Erwerb der Hochschulreife kontaktiert. Bei der ersten Erhebung besuchen die angehenden Studienberechtigten also noch die Schule. Dadurch können wir für die Jahrgänge 2005 bis 2010 innerschulische Einflüsse auf die Studierneigung der SchülerInnen untersuchen. Die Fragebögen wurden nun nicht mehr wie zuvor direkt an die Studienberechtigten geschickt, sondern an die ausgewählten Schulen, die diese selbst an ihre SchülerInnen aushändigten. Die SchülerInnen wurden aufgefordert, die Bögen zu Hause auszufüllen und an das DZHW zurückzusenden. Die Fragebögen der 1. Welle waren nun leicht abgeändert und gekürzt. Die zweite Erhebungswelle ermöglicht es, die Studierneigung dieser Studienberechtigten mit den vorherigen Jahrgängen (1999 bis 2004) zu vergleichen, deren erste Befragung ein halbes Jahr nach Schulabschluss durchgeführt wurde.

Da die Rücklaufquoten stark zurückgingen, wurden die Schulen bei der Befragung des Studienberechtigtenjahrgangs 2008 gebeten, die Fragebögen möglichst während des Unterrichts beantworten zu lassen. Zudem variierte die Rücklaufquote je nach Schulart. Deshalb wurden in den Jahrgängen 2006 und 2008 anhand der Rücklaufquoten der vorherigen Jahre „einzelne Schularten in einzelnen Bundesländern über- bzw. unterproportional in die Stichprobe einbezogen“ (Heine et al. 2008: 6), um so eine ausgeglichene Verteilung zu garantieren.

Neben diesen grundlegenden Änderungen erfolgten kleinere Designanpassungen durch das DZHW. Für unsere Fragestellung ist hierbei vor allem zu erwähnen, dass ab dem Jahrgang 2002 zusätzlich zu dem bis dahin erhobenen Anteil der Studienberechtigten, die ein Studium zum Befragungszeitpunkt bereits aufgenommen haben oder demnächst „sicher“ aufnehmen werden, weitere Antwortkategorien angeboten werden. Konkret werden nun auch die

---

<sup>12</sup> Die Bezeichnung „Panel“ bezieht sich auf die zweimalige Befragung derselben Studienberechtigten. Bei den Jahrgängen handelt es sich allerdings um verschiedene Studienberechtigtenpopulationen.

Studienberechtigten erfasst, die eine Studienaufnahme „wahrscheinlich“ oder „alternativ“ planen.

Im Gegensatz zu der Vorgehensweise der Studienberechtigtenuntersuchungen, die vom DZHW vorgenommen werden, berücksichtigen wir in den hiesigen Analysen zur Studierneigung weiterhin ausschließlich die Studienberechtigten, die bereits studieren oder ein Studium sicher planen.

## **4.1 Abhängige Variablen**

Um die zentrale abhängige Variable (AV1) zu bilden, werden alle Studienberechtigten zusammengefasst, die ein halbes Jahr nach Erlangung der Hochschulreife ein Studium angetreten haben. Zusätzlich zu den bereits Studierenden wurden auch die Studienberechtigten berücksichtigt, die bis zu dem besagten Zeitpunkt noch kein Studium angetreten haben, dafür aber mit Sicherheit ein Studium planen. Diese abhängige Variable wird für die Studienberechtigtenpanels 1999 bis 2010 gebildet. Dabei bezieht sich die Variable bei den Panels 1999 bis 2004 auf die 1. Welle, bei den Panels 2005 bis 2010 auf die zweite Welle.

Die tatsächliche Studienaufnahme können wir damit nicht untersuchen. Die Panelbefragungen der Jahre 1999 und 2002 belegen jedoch, dass jeweils knapp 95 Prozent derer, die ein halbes Jahr nach Schulabschluss studieren wollten, dies auch taten. Im Gegensatz dazu studierten nach dreieinhalb Jahren nur 20 Prozent derer, die ursprünglich kein Studium aufnehmen wollten. Ähnlich gehen auch andere Autoren vor, die die Studierneigung anhand der DZHW-Studienberechtigtenbefragungen analysieren (u.a. Lörz und Schindler 2011; Schindler und Reimer 2010).

Wir verwenden des Weiteren für die Panels 2005, 2006, 2008 und 2010 zwei weitere abhängige Variablen, die die Panelstruktur der Studienberechtigtenbefragungen nutzen. In diesen Panels wurde das Erhebungsdesign dahingehend umgestellt, dass die Befragten ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Erlangung der Studienberechtigung befragt wurden. Damit hat man die Information, ob die SchülerInnen studieren wollen, für den Zeitpunkt vor und nach der Studienberechtigung. So betrachten wir nicht wie bei AV1 die Studierneigung der Studienberechtigten, sondern die Veränderung der Studierabsicht ein halbes Jahr nach Erlangen der Hochschulzugangsberechtigung ( $t_2$ ) im Vergleich zu einem halben Jahr davor ( $t_1$ ).



Durch dieses Vorgehen kommen wir in stärkerem Maße an kausale Mechanismen, die die Studienentscheidung in der Zeit des Schulabschlusses beeinflussen. Man könnte zwar meinen, dass sich die Studienwünsche zu diesem Zeitpunkt (kurz vor dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung) bereits verfestigt haben. Allerdings sieht man in Tabelle 2, dass dem nicht so ist. Von jenen Personen, die zu t1 angaben, dass sie studieren wollen, möchten 12,76 Prozent zu t2 nicht mehr studieren. Von den Personen, die zu t1 angaben, dass sie nicht studieren wollen, streben 28,21 Prozent zu t2 ein Studium an oder studieren bereits.

*Tabelle 2: Verteilung der abhängigen Variablen*

<b>AV1: Studierneigung halbes Jahr nach Studienberechtigung</b>	N	%
Will studieren	38.464	29,44
Will nicht studieren	16.047	70,56
Gesamt	54.511	
<b>AV2: Umentscheidung: Wollte studieren (t1) und will nicht mehr studieren (t2)</b>		
Gleicher Studienwunsch	14.033	87,24
Umentscheidung	2.052	12,76
Gesamt	16.085	
<b>AV3: Umentscheidung: Wollte nicht studieren (t1) und will nun doch studieren (t2)</b>		
Gleicher Studienwunsch	3.789	71,79
Umentscheidung	1.489	28,21
Gesamt	5.278	

Für die Analyse des Wechsels der Studierneigung haben wir wie in Tabelle 2 dargestellt zwei abhängige Variablen gebildet, die getrennt analysiert werden. AV2 wurde für alle Studienberechtigten vercodet, die zu t1 angaben, dass sie studieren wollen. Die Variable ist als Dummy-Variable mit den Ausprägungen 0 „will weiterhin studieren oder studiert bereits“ und 1 „will nicht mehr studieren“ codiert. AV3 ist für alle Studienberechtigten vercodet, die zu t1 angaben, nicht studieren zu wollen. Auch hier wird eine Dummy-Variable mit den Ausprägungen 0 „will weiterhin nicht studieren“ und 1 „will studieren oder studiert bereits“ gebildet.

## 4.2 Unabhängige Variablen auf Individualebene

In den multivariaten Analysen, die wir im fünften Teil dieser Arbeit durchführen, kontrollieren wir auf eine Reihe von Individualmerkmalen, die für die Studierneigung relevant sind.

Die soziale Herkunft der Befragten ermitteln wir anhand der Bildung und des beruflichen Status der Eltern. Dabei wird der jeweils höhere Bildungsabschluss bzw. berufliche Status eines Elternteils verwendet.

Der **Bildungsabschluss der Eltern** wird wie folgt untergliedert:

- (1) Höchstens Hauptschulabschluss
- (2) Realschulabschluss
- (3) Hochschulreife (allgemeine Hochschulreife und Fachhochschulreife)
- (4) Hochschulabschluss (Universitäts- und Fachhochschulabschluss)

Etwas schwieriger ist es, den **beruflichen Status der Eltern** zu beschreiben, weil diese Information lediglich in sehr groben Kategorien im Studienberechtigtenpanel erhoben wurden. Wir unterscheiden daher lediglich:

- (1) Unterschicht
- (2) Untere Mittelschicht
- (3) Mittelschicht
- (4) Obere Mittelschicht
- (5) Oberschicht

Die Kategorie „Unterschicht“ setzt sich zusammen aus „ungelernten und angelernten Arbeitern“, „Hausfrauen/Hausmännern“ sowie „nie berufstätig gewesen“. Zur Kategorie „untere Mittelschicht“ zählen „kleine Selbstständige“, „ausführende Angestellte“ sowie „Facharbeiter“. Bei der „Mittelschicht“ handelt es sich um „mittlere Selbstständige“, „qualifizierte Angestellte“, „Beamte im einfachen/mittleren Dienst“ sowie „Meister oder Poliere“. Zur „oberen Mittelschicht“ gehören „große Selbstständige“, „Freiberufler“, „selbstständige Akademiker“, „Angestellte in gehobener Position“, „leitende Angestellte“ sowie „Beamte im gehobenen Dienst“. Und in die „Oberschicht“ werden „Beamte höheren Dienstes“ eingeordnet.

Außerdem wurde die **Schulart** in den Berechnungen berücksichtigt. Hierzu wurden folgende Schulformen unterschieden:

- (1) Gymnasium
- (2) Gesamtschule (einschließlich Waldorfschule)

- (3) Abendgymnasium (einschließlich Kolleg)
- (4) Berufsbildende Schule

Zu den berufsbildenden Schulen zählen „Fachgymnasien“, „Berufsfachschulen“ und „Oberstufenzentren mit gymnasialer Oberstufe“, „Berufsoberschulen“, „Fachoberschulen“, „Berufsfachschulen“, „Fachschulen“ sowie „Fachakademien“.

Bei der **Art der erlangten Hochschulreife** lässt sich folgendermaßen differenzieren:

- (1) Allgemeine Hochschulreife
- (2) Fachgebundene Hochschulreife
- (3) Fachhochschulreife (einschließlich fachgebundener Fachhochschulreife)
- (4) Schulisch-theoretischer Teil der Fachhochschulreife

Weil aus vorherigen Forschungsarbeiten bekannt ist, dass sich eine **abgeschlossene berufliche Ausbildung** positiv auf die Studierneigung auswirkt (Heine und Quast 2009), wurde dieses Kriterium ebenfalls mit in die Analysen aufgenommen.

Leistungsunterschiede können anhand der **Abiturnote** aufgezeigt werden. Nicht zuletzt die Studie von Braun und Dwenger (2009) weist in Bezug auf Studienplätze im Fach Medizin darauf hin, dass die Abiturnotenunterschiede zwischen den Bundesländern den Zugang zu verschiedenen Studienfächern bundesländerspezifisch beeinflussen. Für AbiturientInnen aus Bundesländern, in denen vergleichsweise gute Abiturnoten vergeben werden, ist der Zugang zu „begehrten“ Studienplätzen leichter als für AbiturientInnen aus Bundesländern, in denen relativ schlechte Abiturnoten vergeben werden. Ob es auch für die Studienentscheidung eine wichtige Rolle spielt, im deutschlandweiten Vergleich eine relativ gute Abiturnote zu haben, ist eine bislang ungeklärt. Es ist jedoch vorstellbar, dass Studienberechtigte von einem Studium absehen, wenn sie aufgrund ihrer Abiturnote keinen Zugang zum gewünschten Studienfach erhalten.

Nicht zuletzt wurden auch das **Geschlecht** und das **Alter** als Kontrollvariablen berücksichtigt. In den multivariaten Analysen haben wir auf alle beschriebenen Individualmerkmale kontrolliert. Falls wir weitere Variablen heranziehen (sei es auf Individual-, Kreis- oder Bundeslandebene), so beschreiben wir sie im jeweiligen Abschnitt.

### 4.3 Unabhängige Variablen auf Kontextebene

Dadurch, dass StudentInnen in Deutschland relativ immobil sind, können lokale und regionale Kontextmerkmale eine wichtige Rolle bei der Studienwahl spielen. Deutschlandweit nehmen nur 33 Prozent der Studierenden außerhalb des eigenen Bundeslandes ein Studium auf. Immerhin gut zwei Drittel verlassen zum Studieren nicht das Bundesland, in dem sie ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben (KMK 2007: 20). Dies gilt insbesondere für Nordrhein-Westfalen, welches mit 83 Prozent sesshaften StudienanfängerInnen im Jahr 2008 bundesweit den größten Anteil an Landeskindern aufweist (StBA 2013). Diese Zahlen korrespondieren mit dem Befund, wonach für 65 Prozent der StudienanfängerInnen die Nähe zum Heimatort eine große Rolle bei der Wahl der Hochschule spielt (Heine et al. 2008: 4 ff.; Lischka et al. 2010: 28 ff.). Obwohl speziell von den Studienberechtigten eine hohe Mobilität erwartet wird, orientieren sich nur die wenigsten an dieser Forderung. Daher scheint es uns sinnvoll, in die Untersuchung auch regionale Kontextfaktoren einfließen zu lassen, die die Studierneigung der Studienberechtigten beeinflussen.

Hierzu verwenden wir verschiedene kreisspezifische Kennziffern, auf die in Abschnitt 5.2 vertiefend eingegangen wird. Zudem wollen wir überprüfen, ob die Entfernung zur nächsten Hochschule die Studierneigung beeinflusst. Leider liegen in den Studienberechtigtenpanels keine Informationen über den Wohnort der Studienberechtigten vor. Allerdings kann man sich diesem über die erfasste Postleitzahl der besuchten Schule annähern. Auf Basis der Postleitzahlen der Schulen haben wir über einen externen Dienstleister (Nexiga GmbH) die Entfernungen zwischen der Postleitzahl der Schule und der Postleitzahl der nächstgelegenen Hochschule berechnen lassen. Bei den Hochschulen haben wir die privaten Hochschulen, Fern-Hochschulen, die Bundeswehr-Universitäten, die Kunsthochschulen und Hochschulen mit weniger als 1.000 Studierenden ausgeschlossen.

Insgesamt verwenden wir in Bezug auf die Hochschuldistancen fünf unabhängige Variablen:

- Entfernung zur nächsten Hochschule
- Entfernung zur nächsten Universität
- Entfernung zur nächsten Fachhochschule
- Entfernung zur nächsten Universität mit mehr als 10.000 Studierenden
- Entfernung zur nächsten Fachhochschule mit mehr als 5.000 Studierenden

Die Distanzmaße wurden aus datenschutzrechtlichen Gründen in 5km-Schritten vercodet. Die letzten beiden Variablen haben wir codiert, weil man davon ausgehen kann, dass Universitäten mit mehr als 10.000 StudentInnen und Fachhochschulen mit mehr als 5.000 Studierenden ein relativ breites Studienangebot vorhalten. Die Entfernung zur nächsten Universität mit einem

eingeschränkten Fächerangebot muss nicht unbedingt die Bezugsgröße für die Studienentscheidung sein. In der Rationalität von Studienberechtigten könnte eher die Distanz zur nächsten „Volluniversität“ eine Rolle spielen. Die Unterscheidung in Entfernung zur nächsten Universität oder Fachhochschule halten wir für wichtig, da zumindest die Studienberechtigten mit Fachhochschulreife keinen Zugang zu den Universitäten haben.

## **5 Studierneigung von Studienberechtigten im Bundesländervergleich**

### **5.1 Allgemeine Prädiktoren der Studierneigung und Komposition der Studienberechtigten in den Bundesländern**

In diesem Abschnitt widmen wir uns der Frage, inwieweit sich die länderspezifische Studierneigung auf die unterschiedliche Zusammensetzung der Studienberechtigten in den Bundesländern zurückführen lässt. Dabei scheint es vor allem bei den bevölkerungsärmeren Ländern wenig sinnvoll, nur ein Erhebungsjahr zu untersuchen. Beispielsweise stehen 2005 in Bremen ein halbes Jahr nach Erlangung der Studienberechtigung nur 44 Befragte zur Verfügung. Ähnlich niedrige Zahlen liegen auch für das Saarland und Mecklenburg-Vorpommern vor. Deshalb verknüpfen wir in einem ersten Schritt die vorliegenden Datensätze. Dadurch erhalten wir für Bremen 791 Befragte. Zu allen anderen Bundesländern können wir Informationen von mindestens 1.000 Studienberechtigten auswerten. Mit knapp über 9.000 kommt Nordrhein-Westfalen auf die meisten Befragten.

Für unsere Berechnungen verwenden wir lineare Wahrscheinlichkeitsmodelle. Gegenüber logistischen Regressionsmodellen bieten sie den Vorteil, dass Vergleiche über verschiedene Modelle hinweg besser möglich sind (Mood 2009). Zudem lassen sich die Koeffizienten sehr gut interpretieren. Ein Koeffizient von 0,100 für Baden-Württemberg bedeutet (siehe M1 in Tabelle 3), dass die Studierneigung in Baden-Württemberg 10 Prozent über der Studierneigung in Nordrhein-Westfalen liegt. Im Rahmen dieser ersten Kompositionsanalyse gehen wir auf alle drei abhängigen Variablen ein. Zunächst sind in Tabelle 3 die Einflussfaktoren der Studierneigung für die DZHW-Studienberechtigtenpanels 1999 bis 2010 dargestellt.

#### **AV 1: Studierneigung**

Bevor wir die Bundesländerunterschiede beleuchten, soll zunächst auf die einzelnen unabhängigen Variablen eingegangen werden (nur M8). Zunächst sieht man, dass die Studierneigung 1999 am geringsten und 2002 am höchsten ist. Die Werte für die Jahre 2004 bis 2010 bewegen sich hingegen auf ähnlichem Niveau und liegen zwischen den beiden Extrempunkten. Die Studierneigung von Personen, die bereits eine berufliche Ausbildung abgeschlossen haben, liegt 15 Prozent über der von Personen ohne Ausbildung. Zudem wollen die Studienberechtigten mit steigendem Alter seltener studieren. Die Bildung und der berufliche

Status der Eltern haben auch an dieser Stelle im Bildungsverlauf noch einen Einfluss. So ist die Studierneigung von Akademikerkindern 8 Prozent höher als von Studienberechtigten, deren Eltern einen Haupt- oder Realschulabschluss haben. Zudem wollen Studienberechtigte aus der oberen Mittelschicht und Oberschicht häufiger studieren als Studienberechtigte aus den niedrigeren sozialen Schichten. Des Weiteren zeigt sich, dass Personen nicht deutscher Staatsangehörigkeit deutlich häufiger studieren wollen als deutsche Studienberechtigte. Hierauf gehen wir in Abschnitt 5.6 noch einmal vertiefend ein.

Den wohl stärksten Einfluss auf die Studierneigung haben das erworbene Hochschulzugangszertifikat und die besuchte Schulform. So ist die Studierneigung von Personen mit fachgebundener Hochschulreife 9 Prozent, mit Fachhochschulreife 19 Prozent und mit fachgebundener Hochschulreife 29 Prozent niedriger als bei Personen mit allgemeiner Hochschulreife. Darüber hinaus fällt die Studierneigung in beruflichen Schulen 7 Prozent geringer aus als bei Personen, die ein Gymnasium besucht haben. Auch Studienberechtigte aus Gesamtschulen und Freien Waldorfschulen weisen eine leicht geringere Studierneigung auf als AbsolventInnen von Gymnasien.

Ferner sinkt die Studierneigung bei einer niedrigen Abiturnote. Hier zeigt sich zudem, dass neben dem linearen Effekt der Abiturnote ein Schwelleneffekt existiert, das heißt ob die Studienberechtigten eine 3,0 oder schlechter erhalten haben. Bei Kontrolle auf die (metrische) Abiturnote haben diese Studienberechtigten eine um knapp 4 Prozent niedrigere Studierneigung als Personen, die eine 1,0 bis 1,9 erhielten. Hier lässt sich ein psychologischer Effekt vermuten. Personen, die eine 3,0 oder schlechter erhalten, könnten demnach ihre Erfolgswahrscheinlichkeit für ein Studium deutlich geringer einschätzen. Des Weiteren lassen sich über die Abiturnote die Effekte von Schulform und erworbenen Abschluss auf die Studierneigung teilweise erklären. Das heißt, dass die besten Abiturnoten bei Personen aus Gymnasien und mit allgemeiner Hochschulreife zu finden sind und sie auch deshalb zur Gruppe mit der höchsten Studierneigung gehören.

Tabelle 3: Lineares Wahrscheinlichkeitsmodell zur Erklärung von Bundesländerunterschieden in der Studierneigung (Mehrebenenmodell mit Kreisen und Schulen auf den höheren Ebenen)

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8
<b>Bundesland, Ref.: Nordrhein-Westfalen</b>								
Schleswig-Holstein	0,015	0,018	0,017	0,012	-0,001	-0,001	-0,001	0,002
Hamburg	-0,038	-0,040	-0,033	-0,044	-0,041	<b>-0,058+</b>	<b>-0,058+</b>	<b>-0,066*</b>
Niedersachsen	0,004	0,010	0,012	0,018	0,010	<b>0,025*</b>	<b>0,026*</b>	<b>0,033**</b>
Bremen	<b>0,100*</b>	<b>0,098*</b>	<b>0,098*</b>	<b>0,087*</b>	<b>0,068*</b>	0,048	0,048	0,037
Hessen	<b>0,028+</b>	<b>0,031+</b>	0,027	<b>0,028+</b>	<b>0,040**</b>	0,013	0,012	0,014
Rheinland-Pfalz	<b>0,063**</b>	<b>0,064**</b>	<b>0,060**</b>	<b>0,069**</b>	<b>0,068**</b>	<b>0,063**</b>	<b>0,062**</b>	<b>0,067**</b>
Baden-Württemberg	<b>0,100**</b>	<b>0,101**</b>	<b>0,095**</b>	<b>0,096**</b>	<b>0,093**</b>	<b>0,053**</b>	<b>0,053**</b>	<b>0,054**</b>
Bayern	<b>0,097**</b>	<b>0,103**</b>	<b>0,100**</b>	<b>0,100**</b>	<b>0,106**</b>	<b>0,081**</b>	<b>0,081**</b>	<b>0,085**</b>
Saarland	<b>0,051+</b>	<b>0,051+</b>	0,045	<b>0,055*</b>	<b>0,099**</b>	<b>0,071**</b>	<b>0,070**</b>	<b>0,073**</b>
Berlin	0,058	0,062	0,069	0,047	0,028	0,036	0,036	0,027
Brandenburg	<b>-0,035+</b>	-0,031	-0,026	-0,028	<b>-0,045**</b>	<b>-0,087**</b>	<b>-0,087**</b>	<b>-0,077**</b>
Mecklenburg-Vorpommern	0,011	0,011	0,012	0,014	-0,021	<b>-0,062**</b>	<b>-0,062**</b>	<b>-0,051**</b>
Sachsen	<b>0,049*</b>	<b>0,056**</b>	<b>0,053**</b>	<b>0,055**</b>	<b>0,039**</b>	-0,001	-0,002	0,001
Sachsen-Anhalt	0,022	0,025	0,025	0,028	0,007	<b>-0,031+</b>	<b>-0,031+</b>	-0,024
Thüringen	<b>0,036+</b>	<b>0,036+</b>	<b>0,037+</b>	<b>0,038*</b>	0,011	<b>-0,047**</b>	<b>-0,048**</b>	<b>-0,042**</b>
<b>Jahr, Ref.: 1999</b>								
2002		<b>0,059**</b>	<b>0,064**</b>	<b>0,063**</b>	<b>0,072**</b>	<b>0,075**</b>	<b>0,075**</b>	<b>0,075**</b>
2004		0,012	0,017	<b>0,020*</b>	<b>0,046**</b>	<b>0,047**</b>	<b>0,046**</b>	<b>0,046**</b>
2005		<b>0,041**</b>	<b>0,050**</b>	<b>0,044**</b>	<b>0,059**</b>	<b>0,038**</b>	<b>0,038**</b>	<b>0,038**</b>
2006		<b>0,056**</b>	<b>0,063**</b>	<b>0,054**</b>	<b>0,049**</b>	<b>0,026**</b>	<b>0,026**</b>	<b>0,026**</b>
2008		<b>0,056**</b>	<b>0,062**</b>	<b>0,055**</b>	<b>0,052**</b>	<b>0,034**</b>	<b>0,034**</b>	<b>0,034**</b>
2010		<b>0,030**</b>	<b>0,035**</b>	<b>0,031**</b>	<b>0,038**</b>	<b>0,020**</b>	<b>0,020**</b>	<b>0,020**</b>
<b>Männlich, Ref.: weiblich</b>			<b>0,096**</b>	<b>0,089**</b>	<b>0,096**</b>	<b>0,102**</b>	<b>0,102**</b>	<b>0,102**</b>
<b>Berufliche Ausbildung zuvor abgeschlossen, Ref.: nein</b>			<b>0,019*</b>	<b>0,042**</b>	<b>0,202**</b>	<b>0,156**</b>	<b>0,156**</b>	<b>0,154**</b>
<b>Alter zentriert</b>			<b>-0,008**</b>	<b>-0,006**</b>	<b>-0,009**</b>	<b>-0,009**</b>	<b>-0,009**</b>	<b>-0,009**</b>



<b>Bildung der Eltern, Ref.: akademischer Abschluss</b>								
Höchstens Hauptschulabschluss				-0,125**	-0,108**	-0,088**	-0,088**	-0,087**
Realschulabschluss				-0,113**	-0,102**	-0,082**	-0,082**	-0,081**
Hochschulreife				-0,076**	-0,068**	-0,052**	-0,052**	-0,052**
<b>Berufliche Stellung, Ref.: Oberschicht</b>								
Unterschicht				-0,100**	-0,074**	-0,028*	-0,029*	-0,028*
Untere Mittelschicht				-0,108**	-0,089**	-0,051**	-0,052**	-0,051**
Mittelschicht				-0,083**	-0,069**	-0,037**	-0,038**	-0,037**
Obere Mittelschicht				-0,049**	-0,041**	-0,014	-0,015	-0,014
<b>Staatsangehörigkeit Deutsch, Ref.: nicht deutsch</b>								
				-0,079**	-0,095**	-0,126**	-0,127**	-0,126**
<b>Art der Hochschulzugangsberechtigung, Ref.: allgemeine Hochschulreife</b>								
Fachgebundene Hochschulreife					-0,107**	-0,086**	-0,086**	-0,086**
Fachhochschulreife					-0,205**	-0,190**	-0,190**	-0,189**
Fachgebundene Fachhochschulreife					-0,303**	-0,291**	-0,290**	-0,289**
schulisch-theoretischer Teil der Fachhochschulreife					-0,202**	-0,184**	-0,182**	-0,182**
<b>Besuchte Schulform, Ref.: Gymnasium</b>								
Gesamtschule und Freie Waldorfschule					-0,068**	-0,036**	-0,036**	-0,037**
Abendschule und Kolleg					-0,021	0,014	0,013	0,010
Berufsbildende Schulen					-0,096**	-0,068**	-0,068**	-0,069**
<b>Abiturnote zentriert</b>								
						-0,017**	-0,016**	-0,016**
<b>Abiturnote, Ref.: 1,0 bis 1,9</b>								
2,0 bis 2,9							-0,009	-0,009
3,0 und schlechter							-0,036**	-0,037**
<b>Entfernung zur nächsten Hochschule</b>								
								-0,004**
Konstante	0,652	0,621	0,578	0,783	0,836	0,845	0,859	0,873
Varianz Kreis	0,002	0,002	0,002	0,002	0,001	0,001	0,001	0,001
Varianz Schule	0,020	0,019	0,018	0,015	0,007	0,008	0,008	0,008
Varianz Individuum	0,186	0,186	0,185	0,181	0,180	0,169	0,169	0,169
Fallzahl	54.277	54.277	54.277	54.277	54.277	54.277	54.277	54.277

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanels (1999-2010), eigene Berechnungen. + p<0.10, \* p<0.05, \*\* p<0.01.

All diese Merkmale, die mit der Studierneigung und so auch mit der Aufnahme eines Studiums zusammenhängen, sind unterschiedlich zwischen den Bundesländern verteilt. Damit können Bundesländerunterschiede auch über die unterschiedliche Zusammensetzung der Studienberechtigten erklärt werden (Kompositionseffekte). Diesbezüglich zeigt sich in Modell 1 in Tabelle 3, dass nur die Studienberechtigten in Brandenburg eine leicht niedrigere Studierneigung aufweisen als die Studienberechtigten in Nordrhein-Westfalen. Die Studienberechtigten in Schleswig-Holstein, Hamburg, Niedersachsen, Berlin, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt wollen genauso oft studieren wie die Befragten in Nordrhein-Westfalen. In den anderen acht Bundesländern zeigt sich eine höhere Studierneigung als in Nordrhein-Westfalen. Die Kontrolle auf die Jahre ändert wenig an diesem Bild. Einzig die niedrigere Studierneigung in Brandenburg unterscheidet sich nun nicht mehr signifikant von jener in Nordrhein-Westfalen. Auch die Variablen Geschlecht, Alter und berufliche Ausbildung haben keinen Einfluss auf die Bundesländerunterschiede (M3). Die Bildung der Eltern, die berufliche Stellung der Eltern und die Staatsangehörigkeit beeinflussen die Bundesländerunterschiede nur in geringem Maße (M4). Die Verteilung der Studienberechtigten auf verschiedene Schulformen und der Erwerb verschiedener Hochschulzugangsberechtigungen verändert die Bundesländerunterschiede ein Stück weit. So setzen sich die Studienberechtigten in Nordrhein-Westfalen nach diesen Merkmalen etwas ungünstiger zusammen als in Bremen, Brandenburg und Sachsen. Nur im Saarland ist die Zusammensetzung der SchülerInnen nach diesen Merkmalen noch etwas ungünstiger als in Nordrhein-Westfalen, wodurch die Differenz bei der Studierneigung zum Saarland sich etwas deutlicher darstellt.

Einer der wichtigsten Faktoren, der die Bundesländerunterschiede in der Studierneigung beeinflusst, ist die Abiturnote (M6 und M7). Hier zeigt sich, dass jene Studienberechtigten, die schlechte Abiturnoten erzielen, seltener ein Studium aufnehmen wollen. Über die Abiturnote lassen sich die Differenzen in der Studierneigung zwischen den Bundesländer in spürbarem Maße aufklären. In Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Thüringen ist die Studierneigung nun sogar niedriger als in Nordrhein-Westfalen, wenn man auf die Abiturnote kontrolliert. Die Unterschiede in der Studierneigung zwischen Nordrhein-Westfalen und Bremen, Hessen sowie Sachsen lassen sich durch die Abiturnote aufklären. Auch der Unterschied in der Studierneigung gegenüber Bayern, Baden-Württemberg und dem Saarland geht durch die Kontrolle der Abiturnote zum Teil deutlich zurück. Nur im Vergleich zu Rheinland-Pfalz und Berlin sind keine substanziellen Unterschiede zu beobachten. Einzig bei Niedersachsen liegt der Koeffizient für die Studierneigung nun etwas höher als in Nordrhein-Westfalen.

Tabelle 4: Durchschnittliche Abiturnoten im Bundesländervergleich

Bundesland	A DZHW-Studien- berechtigtenpanels 1999 bis 2010 ohne Kontrolle von Kovariaten (Abweichungen gegenüber NRW)	B DZHW-Panels 1999 bis 2010 mit Kontrolle von Kovariaten (Abweichungen gegenüber NRW)	C Abiturnoten im Ländervergleich der Jahre 2002-2011 (KMK)	D Abiturnoten im Ländervergleich der Jahre 2002 -2011 (KMK) (Abweichungen gegenüber NRW)
Schleswig-Holstein	-0,1	0,2	2,61	-0,2
Hamburg	<b>0,8</b>	<b>-0,8</b>	2,55	-0,8
Niedersachsen	<b>0,8</b>	<b>1,0</b>	2,69	0,5
Bremen	<b>-1,3</b>	<b>-1,1</b>	2,46	-1,7
Hessen	<b>-1,4</b>	<b>-1,4</b>	2,48	-1,6
Rheinland-Pfalz	<b>-0,5</b>	-0,3	2,61	-0,2
Baden-Württemberg	<b>-2,2</b>	<b>-2,1</b>	2,38	-2,5
Bayern	<b>-1,6</b>	<b>-1,3</b>	2,43	-2,1
Saarland	<b>-1,1</b>	<b>-1,7</b>	2,50	-1,3
Berlin	0,3	<b>0,6</b>	2,61	-0,2
Brandenburg	<b>-2,5</b>	<b>-2,4</b>	2,45	-1,8
Mecklenburg- Vorpommern	<b>-2,5</b>	<b>-2,2</b>	2,41	-2,2
Sachsen	<b>-2,4</b>	<b>-2,2</b>	2,45	-1,8
Sachsen-Anhalt	<b>-2,2</b>	<b>-2,0</b>	2,43	-2,1
Thüringen	<b>-3,6</b>	<b>-3,2</b>	2,31	-3,2
Nordrhein-Westfalen	2,45		2,63	

Quellen: DZHW-Studienberechtigtenpanels (1999 bis 2010), eigene Berechnungen und KMK (2013). Ergebnisse zu den DZHW-Studienberechtigtenpanels aus einem linearen Wahrscheinlichkeitsmodell im Mehrebenenendesign mit den Schulen auf der höheren Ebene.

KMK-Zahlen für 2002 und 2003 nur Gymnasien, ab 2004 auch Gesamtschulen, in einigen Bundesländern ab 2004 auch berufsbildende Schulen, Freie Waldorfschulen, Abendgymnasien und Kollegs. Ab 2006 in allen Bundesländern mit beruflichen Gymnasien. Fett gedruckte Werte zeigen statistisch signifikante Abweichungen an.

Wie man in Tabelle 4 sieht, sind die Abiturnoten in fast allen Bundesländern besser als in Nordrhein-Westfalen (Spalte B). Nur in Niedersachsen und Berlin sind die Abiturnoten etwas schlechter. Im Vergleich mit Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein zeigen sich keine bedeutsamen Differenzen. Im Gegensatz dazu sind die erzielten Abiturnoten vor allem in den neuen Bundesländern und Baden-Württemberg deutlich besser als in Nordrhein-Westfalen. So liegt der Abiturschnitt in Baden-Württemberg 0,21 Notenpunkte über dem in Nordrhein-Westfalen und in Thüringen sogar 0,32 Notenpunkte darüber. Diese Unterschiede decken sich relativ gut mit den Daten, die die KMK seit 2002 zu den Abiturnoten herausgibt (Spalten C und D) – und das, obwohl in die KMK-Statistik nicht die Personen mit Fachhochschulreife eingehen. Die relativen Bundesländerunterschiede bei den Abiturnoten aus den DZHW-Studienberechtigtenpanels (Spalte B) sind nahezu deckungsgleich mit den Bundesländerunterschieden aus den KMK-Statistiken (Spalte D).

Was lässt sich daraus ableiten? Erstens sind die durchschnittlichen Abiturnoten der Studienberechtigten in Nordrhein-Westfalen schlechter als in den meisten anderen Bundesländern. Zweitens entscheiden sich Studienberechtigte mit schlechten Abiturnoten seltener für ein Studium. Nimmt man die Koeffizienten aus Tabelle 3 (M6) als Basis, dann liegt die Studierneigung eines Studienberechtigten mit einer 1,0 rund 34 Prozent höher als die Studierneigung eines Studienberechtigten mit einer Abiturnote von 3,0. Dies ist nicht überraschend, weil die Abiturnote natürlich die Erfolgswahrscheinlichkeit für ein Studium beeinflussen sollte und Einser-AbiturientInnen ihre Fähigkeiten höher einschätzen. Allerdings scheint es dabei drittens so etwas wie eine bundesweite Norm der Abiturnote zu geben, die darüber entscheidet, ob sich Studienberechtigte als kompetent einschätzen, ein Studium erfolgreich zu absolvieren. Weil sich die Notenvergabe aber zwischen den Bundesländern stark unterscheidet, führt dies dazu, dass es in einigen Bundesländern mehr Studienberechtigte gibt, die sich für nicht kompetent einschätzen, ein Studium zu absolvieren. Laut den DZHW-Studienberechtigtenpanels haben in Nordrhein-Westfalen rund 28 Prozent aller Studienberechtigten eine 3,0 oder schlechter, in Thüringen hingegen nur 9 Prozent, in Mecklenburg-Vorpommern 11 Prozent und in Baden-Württemberg 16 Prozent (eigene Berechnungen). Damit gibt es in Nordrhein-Westfalen auch eine größere Gruppe von Studienberechtigten, die sich als ungeeignet für ein Studium halten. Das führt zu einer geringeren Studierneigung in diesem Bundesland.

Daran schließt sich natürlich die Frage an, ob Studienberechtigte in Nordrhein-Westfalen, aber auch in Niedersachsen, Berlin, Schleswig-Holstein und dem Saarland weniger qualifiziert sind als die Studienberechtigten in anderen Bundesländern, oder ob es nur Unterschiede in der

Benotungspraxis gibt. Diese Frage ist weitgehend unbeantwortet. Setzt man jedoch die Lesekompetenzen von GymnasiastInnen der 9. Klassen in den Bundesländern aus den PISA-E-Studien und den Ländervergleichsstudien des IQB mit den erzielten Abiturnoten in den Bundesländern drei Jahre später in Beziehung, so zeigt sich sogar eine leicht positive Korrelation von  $r=0.13$  (eigene Berechnungen für alle Jahre mit Kompetenzmessung auf Bundesländerebene). Das bedeutet, dass die besten Abiturnoten tendenziell in den Ländern zu finden sind, in denen die GymnasiastInnen drei Jahre zuvor schlechtere Lesekompetenzen hatten. Auch wenn ein solcher Vergleich aus vielen Gründen methodische Probleme aufweist, scheinen die Kompetenzen von AbiturientInnen in den Bundesländern nicht mit erzielten Abiturnoten in Zusammenhang zu stehen.

Die unterschiedlichen Abiturdurchschnitte in den Bundesländern scheinen eher auf Unterschiede in der Benotungspraxis zurückzuführen zu sein. Wie gezeigt wurde, hat die Abiturnote nicht nur Einfluss auf die Studierneigung der Studienberechtigten. Die Notenunterschiede zwischen den Bundesländern haben auch weitreichende Folgen für die Studienfachwahl. Wenn in einem Land bessere Abiturnoten vergeben werden, dann haben diese AbiturientInnen auch bessere Chancen, einen begehrten Studienplatz in einem Fach bzw. an einer Universität mit Numerus Clausus zu bekommen. Ursprünglich gab es für einige Studienfächer in Deutschland die Zentrale Vergabestelle für Studienplätze (ZVS). Für einige besonders begehrte Studienfächer wurden die Studienplätze deutschlandweit von der ZVS zentral vergeben. Hierbei wurden neben anderen Kriterien vor allem die Abiturnoten für die Vergabe der Studienplätze herangezogen. Dabei verglich man jedoch nicht alle AbiturientInnen Deutschlands miteinander, sondern nur die BewerberInnen aus dem gleichen Bundesland. Das heißt, ein bzw. eine Berliner BewerberIn konkurrierte nur mit BewerberInnen aus Berlin. Dadurch fielen die Unterschiede der Abiturnoten zwischen den Bundesländern bei der Vergabe der Studienplätze in begehrten Fächern nicht ins Gewicht. Die ZVS wurde jedoch 2004 abgeschafft bzw. ist heute als Stiftung für Hochschulzulassung (SfH) nur noch für einen kleinen Teil der Studienplätze zuständig. Lediglich in den medizinischen Fächern Humanmedizin, Pharmazie, Tiermedizin und Zahnmedizin werden auch heute noch einige Studienplätze via SfH vergeben. Konkret werden 20 Prozent der Studienplätze nach dem ursprünglichen Verfahren anhand der Abiturnote (je nach Bundesland) verteilt, 20 Prozent über Wartzeitregelungen und 60 Prozent über die Hochschulen selbst. Bei jenen StudienbewerberInnen, bei denen die SfH über den Studienzugang entscheidet, also Abiturnoten nach Bundesland verglichen werden, gibt es kaum Bundesländerunterschiede beim Zugang zu den entsprechenden Fächern (Braun und Dwenger 2009).

Ganz anders stellt sich die Situation für die BewerberInnen dar, die die Hochschulzulassung über die Hochschulen selbst erhalten. Während von den Berliner BewerberInnen 2006/07 nur 16 Prozent über das Hochschulzulassungsverfahren einen Platz in einem medizinischen Studienfach erhielten, waren es bei den BewerberInnen aus Thüringen rund 55 Prozent. Zudem korreliert die Wahrscheinlichkeit, einen medizinischen Studienplatz über ein Hochschulzulassungsverfahren zu bekommen, auf Bundesländerebene mit den durchschnittlichen Abiturnoten der BewerberInnen eines Bundeslandes mit knapp  $r=0,9$  sehr stark (Braun und Dwenger 2009). Aller Rhetorik zum Trotz, wonach die Hochschulen mehr Autonomie bei der Studienplatzvergabe verlangen, um geeignete Zugangsverfahren anzuwenden, stellt der Abiturschnitt das wichtigste Kriterium für die Studienplatzvergabe dar. Die nicht leistungsbezogenen Unterschiede der Abiturnoten zwischen den Bundesländern schränken somit die Studienchancen für begehrte Studienplätze ein. Es ist zudem zu erwarten, dass dies nicht nur für die medizinischen Studienplätze gilt, sondern für alle begehrten Studiengänge an begehrten Hochschulstandorten. Man könnte nun meinen, dass diese Ungleichheiten über zentrale Abiturprüfungen aller Bundesländer „korrigiert“ werden könnten.<sup>13</sup> Allerdings macht die Abiturprüfung nur einen Teil der gesamten Abiturnote aus. Zudem existieren im Hinblick auf einzubringende Kurse für die Abiturnote und die Berechnungsvarianten der Abiturnoten im Bundesländervergleich sehr unterschiedliche Regelungen. Die Tageszeitung „taz“ machte 2013 die Probe aufs Exempel, welche Konsequenzen aus den unterschiedlichen Notenschnitten in den Bundesländern hervorgehen (Kramer 2013). Es wurden zwei SchülerInnenvignetten – Dennis und Marie – erstellt und an die Kultusministerien gesendet mit der Bitte, die Abiturnote für den bzw. die jeweilige/n SchülerIn zu berechnen (Spalten S1 und S2 in Tabelle 5). Für diese beiden SchülerInnen wurden jeweils die Halbjahresleistungen und die Noten in der Abiturprüfung angegeben. Für die gleichen Leistungen haben beide SchülerInnen je nach Bundesland deutlich unterschiedliche Bewertungen erhalten. Dennis (S1) hatte eher gute Noten, aber auch ein paar Halbjahresleistungen unter fünf Punkten. Während er in Berlin, Hamburg und Hessen eine 1,9 bekommen hätte, wäre seine Abiturnote in Baden-Württemberg, Bayern und Thüringen nur eine 2,3 gewesen. In Sachsen-Anhalt wäre Dennis, der in allen anderen Bundesländern einen relativ guten Abschluss bekommen hätte, nicht einmal zur Abiturprüfung zugelassen worden.

---

<sup>13</sup> Mittlerweile ist angedacht bzw. schon teilweise umgesetzt, dass in mehreren Bundesländern ein gemeinsames Zentralabitur geschrieben wird. Langfristig wird angestrebt, dies auf alle Bundesländer auszuweiten.

*Tabelle 5: Abiturnoten in den Bundesländern bei gleicher Leistung*

	Abiturnote bei gleichen Noten	
	S1	S2
Baden-Württemberg	2,3	Kein Abitur
Bayern	2,3	Kein Abitur
Berlin	1,9	2,7
Brandenburg	2,2	Kein Abitur
Bremen	2,1	2,9
Hamburg	1,9	2,6
Hessen	1,9	2,8
Mecklenburg-Vorpommern	2,0	2,8
Niedersachsen	2,0	2,8
Nordrhein-Westfalen	2,0	2,7-2,8
Rheinland-Pfalz	2,0	2,9
Saarland	2,1	2,9
Sachsen	2,2	Kein Abitur
Sachsen-Anhalt	Kein Abitur	Kein Abitur
Schleswig-Holstein	2,1	2,9
Thüringen	2,3	Kein Abitur

Quelle: Kramer (2013).

Die schlechtere Schülerin Marie (S2) hätte in Hamburg ein Abitur mit einem Durchschnitt von 2,6 und in Berlin von 2,7 bekommen. Auch in acht weiteren Bundesländern hätte sie das Abitur erlangen können. In Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen wäre Marie aber nicht einmal zur Abiturprüfung zugelassen worden.

Es bleibt also festzuhalten: Die Abiturnoten in den Bundesländern werden nicht nach den gleichen Maßstäben vergeben und scheinen auch keine Kompetenzunterschiede zwischen den Studienberechtigten in den Bundesländern widerzuspiegeln. Auch wenn die durchschnittliche Abiturnote innerhalb eines Bundeslandes ein Maß ist, mit dem die Leistung aller AbiturientInnen dieses Bundeslandes verglichen werden kann, so ist sie es im bundesweiten Vergleich nicht. Da es unterschiedliche Bewertungspraxen in den Bundesländern gibt, ergeben sich unterschiedliche Wünsche, überhaupt ein Studium aufzunehmen, aber auch divergierende Chancen, ein bestimmtes Fach studieren zu können.

Ein weiterer Einflussfaktor, der Unterschiede in der Studierneigung aufklären kann, ist die lokale Abdeckung mit Hochschulen. In Tabelle 3 (M8) sieht man, dass die Entfernung zur nächsten Hochschule die Studierneigung beeinflusst. Je weiter die nächste Hochschule von der besuchten Schule entfernt liegt, desto seltener wollen die Studienberechtigten studieren. Dabei lässt sich vor allem die niedrige Studierneigung in den ostdeutschen Bundesländern aufklären. Denn die lokale Abdeckung mit Hochschulen ist besonders in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen weit weniger dicht als in den übrigen Bundesländern. Während von den nordrhein-westfälischen Studienberechtigten nur 15 Prozent weiter als 30 km von der

nächsten Hochschule entfernt zur Schule gehen, trifft dies in Brandenburg auf 42 Prozent aller Studienberechtigten zu, in Thüringen auf 47 Prozent und in Mecklenburg-Vorpommern auf 58 Prozent aller Studienberechtigten (siehe Tabelle 18). Auf den Punkt Hochschulentfernung gehen wir vertiefend in Abschnitt 5.3 ein.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Studierneigung in Nordrhein-Westfalen im Bundesländervergleich relativ gering ist. Das lässt sich nicht auf Unterschiede in der sozialen Zusammensetzung der Studienberechtigten zurückführen. Teilweise können Bundesländerunterschiede in der Studierneigung und die niedrige Studierneigung in Nordrhein-Westfalen durch die unterschiedlichen besuchten Schulen und die erworbenen Hochschulzugangszertifikate erklärt werden. Ein entscheidender Punkt für die zwischen den Bundesländern divergierende Studierneigung und die niedrige Studierneigung in Nordrhein-Westfalen ist die unterschiedliche Benotungspraxis in den einzelnen Bundesländern. Studienberechtigte wollen eher studieren, wenn sie eine gute Abiturnote erlangt haben und seltener bei schlechten Abiturnoten. Dadurch, dass sich die Abiturschnitte zwischen den Bundesländern deutlich unterscheiden, kommt es auch zu Unterschieden in der Studierneigung. Vor allem Länder mit schlechten Abiturdurchschnitten wie Nordrhein-Westfalen weisen deshalb eine vergleichsweise geringe Studierneigung auf. Ein Faktor, der in Nordrhein-Westfalen, aber auch in den Stadtstaaten die Studierneigung positiver beeinflussen sollte, ist die Entfernung zur nächsten Hochschule. Durch die relativ schlechte räumliche Abdeckung mit Hochschulen lässt sich teilweise die niedrige Studierneigung in Thüringen, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern erklären.

Über die Komposition der Studienberechtigten lassen sich Bundesländerunterschiede teilweise aufklären. Hier stechen vor allem die Unterschiede der Abiturnoten und die Entfernung zur nächsten Hochschule hervor. Die soziale Zusammensetzung der Studienberechtigten in den Bundesländern fällt jedoch nicht ins Gewicht. Aber auch nach Kontrolle individueller Merkmale der Studienberechtigten beobachten wir eine relativ hohe Studierneigung in Bayern, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und dem Saarland. Auf der anderen Seite ist die Studierneigung in Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg, Thüringen und Hamburg unterdurchschnittlich. In den übrigen Bundesländern liegen die Differenzen der Studierneigung im Vergleich zu Nordrhein-Westfalen unter 4 Prozentpunkten.

## **AV 2: Änderung der Studierneigung von ja (t1) zu nein (t2)**

In diesem Kontext muss man sich die Frage stellen, ob die verwendeten Prädiktoren die Studierneigung der Studienberechtigten nur in einer frühen Phase des Schulbesuchs



beeinflussen oder auch während des Entscheidungsprozesses am Ende der Schulzeit bzw. beim Übergang in die nachschulische Bildung. Gleiches gilt für Bundesländerunterschiede bei der Studierneigung. Sind diese zum Beispiel schon beim Eintritt in die Oberstufe festzustellen oder bilden sie sich während der Oberstufe bzw. am Ende der Oberschule heraus? Informationen darüber sind wichtig, um zu wissen, wann man gezielt Interventionen einsetzen sollte, um die Studierbereitschaft zu erhöhen. Die DZHW-Studienberechtigtenpanels 2005 bis 2010 bieten die Möglichkeit, zu untersuchen, wie sich die Studierneigung zwischen t1 (ein halbes Jahr vor Erlangung der Hochschulzugangsberechtigung) und t2 (ein halbes Jahr nach Erlangung der Hochschulzugangsberechtigung) verändert. Wie in Abschnitt 4.1 gezeigt, verändert noch ein substanzieller Teil der Studienberechtigten seine Einstellung zur Aufnahme eines Studiums während dieses einen Jahres.

In Tabelle 6 wollen wir für diejenigen Studienberechtigten, die zu t1 sagten, dass sie studieren wollen, untersuchen, welche Determinanten sie dann doch von einem Studium abhalten (t2) und inwieweit es dabei Bundesländerunterschiede gibt. Zunächst widmen wir uns den verschiedenen Determinanten. Hierbei gehen wir wieder ausschließlich auf die Ergebnisse in M8 ein. Es zeigt sich, dass Männer sich seltener gegen ein Studium entscheiden. Studienberechtigte, die bereits eine berufliche Ausbildung abgeschlossen haben, ändern ihre Meinung später seltener dahingehend, doch nicht zu studieren. Die Bildung der Eltern und die soziale Schicht haben nur einen geringen Einfluss auf eine solche Umentscheidung. Dennoch ist die Wahrscheinlichkeit, entgegen der ursprünglichen Absicht doch nicht studieren zu wollen, bei Personen, deren Eltern einen Realschulabschluss oder eine Hochschulreife haben, geringer als bei Akademikereltern und in den mittleren Schichten geringer als in der Oberschicht. Für Kinder der Unterschicht und Kinder, deren Eltern nur einen Hauptschulabschluss haben, zeigen sich hingegen keine signifikanten Differenzen. In berufsbildenden Schulen entscheiden sich die Studienberechtigten nachträglich eher gegen ein Studium, ebenso Personen mit Fachhochschulreife und besonders jene mit fachgebundener Fachhochschulreife. Auch hier hat die Abiturnote einen deutlichen Einfluss auf die Studierneigung. Personen mit schlechteren Noten entscheiden sich später eher gegen ein Studium. Die Entfernung zur nächsten Hochschule hat an dieser Stelle keinen Einfluss.

Auch bei den Personen, die nachträglich von einem Studium absehen, bestehen Bundesländerunterschiede. Eine solche Umentscheidung gegen ein Studium wird häufiger in Niedersachsen und Hamburg getroffen und seltener in Hessen, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg, Bayern, im Saarland und Thüringen (M2). Diese Differenzen lassen sich aber anders als die Studierneigung kaum über die verwendeten unabhängigen Variablen aufklären. Einzig der Unterschied zu Thüringen verschwindet unter Kontrolle der Abiturnote und wird gegenüber Baden-Württemberg deutlich geringer. Zudem weisen die Studienberechtigten in Mecklenburg-

Vorpommern unter Kontrolle der Abiturnote nun eine höhere Wahrscheinlichkeit auf, doch nicht studieren zu wollen.

Aus der Betrachtung der zweiten abhängigen Variable kann man erstens ableiten, dass einige Variablen, die die Studierneigung im Allgemeinen beeinflussen (AV1), auch bei der nachschulischen Bildungswahl einen entscheidenden Einfluss haben. Hierzu gehören das Geschlecht und die soziale Herkunft. Besondere Bedeutung kommt an diesem Übergang aber auch der Schule bzw. dem erworbenen Schulabschluss zu. Sowohl Personen aus beruflichen Schulen als auch Personen mit Fachhochschulreife (auch fachgebundene Fachhochschulreife und schulisch-theoretischer Teil der Fachhochschulreife) entscheiden sich zu diesem Zeitpunkt in stärkerem Maße gegen ein Studium. Einen sehr wichtigen Effekt hat hierbei auch die Abiturnote. Auf diese eher schulischen Faktoren gehen wir in Abschnitt 5.4 vertiefend ein. Die Entfernung zur nächsten Hochschule hat an dieser Stelle hingegen keinen Einfluss.

Zweitens kann man aus dieser Betrachtung den Schluss ziehen, dass sich ein Teil der Bundesländerunterschiede in der Studierneigung (AV1) erst am Übergang nach der Schule manifestiert. So entscheiden sich die Studienberechtigten in Hessen, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg, Bayern und dem Saarland seltener doch noch gegen ein Studium als in Nordrhein-Westfalen. Umgekehrt verhält es sich bei Studienberechtigten in Hamburg und Mecklenburg-Vorpommern. Diese Unterschiede konnte man auch schon bei der Studierneigung (AV1) feststellen. Dies ist ein Hinweis darauf, dass Bundesländerunterschiede teilweise auch erst zu einem relativ späten Zeitpunkt der Übergangsentscheidung entstehen.

Zuletzt wollen wir an dieser Stelle noch auf den Aspekt sozialer Ungleichheit eingehen. Man sieht in Tabelle 4 (M4 bis M6), dass der Einfluss der sozialen Herkunft (Bildung und soziale Schicht der Eltern) deutlich an Bedeutung verliert, wenn man auf die Schulform, die erworbene Art der Hochschulreife und die Abiturnote kontrolliert. Ohne Kontrolle dieser Variablen ist die Studierneigung von Kinder, deren Eltern höchstens einen Hauptschulabschluss haben, 12,5 Prozentpunkte niedriger als die von Akademikerkindern. Mit Kontrolle ist sie „nur“ 8,8 Prozentpunkte niedriger. In Bezug auf die Schichtvariable geht der Unterschied zwischen Unterschicht und Oberschicht sogar von 10 Prozentpunkten auf 2,8 Prozentpunkte zurück. Kinder aus niedrigeren Schichten befinden sich also deutlich seltener auf dem Gymnasium bzw. erwerben seltener die allgemeine Hochschulreife und erreichen zudem schlechtere Abiturnoten. Dies erklärt einen Großteil ihrer niedrigeren Studierneigung.

Tabelle 6: Veränderung der Studierneigung von t1 zu t2 für Studienberechtigte, die zu t1 angaben, dass sie studieren wollen (Mehrebenenmodell mit Kreisen und Schulen auf den höheren Ebenen)

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8
<b>Bundesland, Ref.: Nordrhein-Westfalen</b>								
Schleswig-Holstein	<b>0,037*</b>	0,029	<b>0,030+</b>	0,029	<b>0,031+</b>	<b>0,031+</b>	<b>0,031+</b>	<b>0,031+</b>
Hamburg	<b>0,062**</b>	<b>0,056**</b>	<b>0,055*</b>	<b>0,054*</b>	<b>0,062**</b>	<b>0,064**</b>	<b>0,079**</b>	<b>0,082**</b>
Niedersachsen	<b>0,026*</b>	<b>0,021+</b>	<b>0,021+</b>	0,020	0,017	0,017	0,009	0,007
Bremen	0,005	-0,002	-0,002	-0,003	0,001	-0,001	0,014	0,016
Hessen	<b>-0,040**</b>	<b>-0,043**</b>	<b>-0,043**</b>	<b>-0,042**</b>	<b>-0,041**</b>	<b>-0,045**</b>	<b>-0,037**</b>	<b>-0,037**</b>
Rheinland-Pfalz	<b>-0,030*</b>	<b>-0,038*</b>	<b>-0,037*</b>	<b>-0,041**</b>	<b>-0,042**</b>	<b>-0,044**</b>	<b>-0,044**</b>	<b>-0,044**</b>
Baden-Württemberg	<b>-0,034**</b>	<b>-0,035**</b>	<b>-0,034**</b>	<b>-0,034**</b>	<b>-0,034**</b>	<b>-0,039**</b>	<b>-0,020*</b>	<b>-0,019+</b>
Bayern	<b>-0,045**</b>	<b>-0,050**</b>	<b>-0,049**</b>	<b>-0,049**</b>	<b>-0,050**</b>	<b>-0,051**</b>	<b>-0,046**</b>	<b>-0,045**</b>
Saarland	<b>-0,044+</b>	<b>-0,055*</b>	<b>-0,054*</b>	<b>-0,054*</b>	<b>-0,058**</b>	<b>-0,068**</b>	<b>-0,059**</b>	<b>-0,058**</b>
Berlin	0,027	0,023	0,021	0,020	0,026	0,025	<b>0,030+</b>	<b>0,034*</b>
Brandenburg	0,003	-0,002	-0,002	-0,001	-0,006	-0,004	0,023	0,021
Mecklenburg-Vorpommern	0,024	0,020	0,020	0,020	0,016	0,020	<b>0,042*</b>	<b>0,039*</b>
Sachsen	0,002	-0,003	-0,002	-0,002	-0,007	-0,009	0,006	0,006
Sachsen-Anhalt	0,013	0,010	0,008	0,007	0,003	-0,000	0,010	0,009
Thüringen	-0,023	<b>-0,028+</b>	<b>-0,029+</b>	<b>-0,028+</b>	<b>-0,034*</b>	<b>-0,029+</b>	-0,002	-0,003
<b>Jahr, Ref.: 2005</b>								
2006		<b>-0,038**</b>	<b>-0,038**</b>	<b>-0,035**</b>	<b>-0,035**</b>	<b>-0,027**</b>	<b>-0,025*</b>	<b>-0,024*</b>
2008		<b>-0,035**</b>	<b>-0,034**</b>	<b>-0,033**</b>	<b>-0,033**</b>	<b>-0,023*</b>	<b>-0,020*</b>	<b>-0,019*</b>
2010		-0,001	0,001	0,001	-0,001	0,004	0,005	0,006
<b>Männlich, Ref.: weiblich</b>			<b>-0,033**</b>	<b>-0,036**</b>	<b>-0,034**</b>	<b>-0,039**</b>	<b>-0,042**</b>	<b>-0,042**</b>
<b>Berufliche Ausbildung zuvor abgeschlossen, Ref.: nein</b>				<b>0,029**</b>	<b>0,019*</b>	<b>-0,055**</b>	<b>-0,036**</b>	<b>-0,034**</b>
<b>Alter zentriert</b>				0,001	0,000	0,002	0,001	0,001
<b>Bildung der Eltern, Ref.: akademischer Abschluss</b>								
Höchstens Hauptschulabschluss					<b>0,029**</b>	<b>0,023*</b>	0,015	0,014
Realschulabschluss					<b>0,034**</b>	<b>0,031**</b>	<b>0,024**</b>	<b>0,024**</b>
Hochschulreife					<b>0,028**</b>	0,025*	<b>0,022*</b>	<b>0,023*</b>

**Berufliche Stellung, Ref.: Oberschicht**

Unterschicht	0,051**	0,039*	0,020	0,020
Untere Mittelschicht	0,063**	0,056**	0,036**	0,035**
Mittelschicht	0,047**	0,041**	0,025*	0,025*
Obere Mittelschicht	0,037**	0,034**	0,021*	0,022*
<b>Staatsangehörigkeit Deutsch, Ref.: nicht deutsch</b>	0,071**	0,076**	0,101**	0,100**

**Art der Hochschulzugangsberechtigung, Ref.: allgemeine Hochschulreife**

Fachgebundene Hochschulreife		0,005	-0,006	-0,007
Fachhochschulreife		0,074**	0,069**	0,068**
Fachgebundene Fachhochschulreife		0,319**	0,312**	0,308**
Schulisch-theoretischer Teil der Fachhochschulreife		0,130*	0,104+	0,103+

**Besuchte Schulform, Ref.: Gymnasium**

Gesamtschule und Freie Waldorfschule		0,020	-0,001	0,000
Abendschule und Kolleg		0,024	0,006	0,007
Berufsbildende Schulen		0,048**	0,029**	0,029**
<b>Abiturnote zentriert</b>			0,009**	0,010**

**Entfernung zur nächsten Hochschule**

Konstante	0,140	0,162	0,173	0,169	0,047	0,031	0,028	0,035
Varianz Kreis	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Varianz Schule	0,003	0,003	0,003	0,003	0,002	0,002	0,002	0,002
Varianz Individuum	0,108	0,108	0,107	0,107	0,107	0,106	0,103	0,103
Fallzahl	16.070	16.070	16.070	16.070	16.070	16.070	16.070	16.070

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanels (2005-2010), eigene Berechnungen. + p<0.10, \* p<0.05, \*\* p<0.01.

### **AV 3: Änderung der Studierneigung von nein (t1) zu ja (t2)**

Auf der anderen Seite gibt es noch eine Reihe von Studienberechtigten, die ein halbes Jahr vor Erlangung der Hochschulreife nicht studieren wollten und sich ein halbes Jahr danach doch für ein Studium entschieden haben. Auch diese Umentscheidung wird von einigen der bisher betrachteten unabhängigen Variablen beeinflusst (M8 in Tabelle 7). Männer ändern ihre Meinung deutlich öfter als Frauen dahingehend, doch zu studieren, Studienberechtigte höheren Alters hingegen seltener. Während die Bildung der Eltern auch an dieser Stelle noch einen Einfluss auf die Umentscheidung hat (bei Haupt- und Realschulabschluss seltener), zeigt sich für die soziale Schicht der Eltern kein Effekt. Personen nicht deutscher Staatsangehörigkeit entscheiden sich deutlich häufiger dafür, doch noch zu studieren.

Auch an dieser Stelle kommt dem erworbenen Abschluss, der besuchten Schule und der Abiturnote eine zentrale Bedeutung zu. Studienberechtigte mit einer Fachhochschulreife und einer fachgebundenen Fachhochschulreife und von beruflichen Schulen entscheiden sich deutlich seltener nachträglich noch für ein Studium. Zudem wollen Personen mit einem besseren Abitur später häufiger doch noch studieren.

Anders als bei der nachträglichen Entscheidung gegen ein Studium wird die nachträgliche Entscheidung für ein Studium durch die Entfernung zur nächsten Hochschule beeinflusst. Darauf gehen wir in Abschnitt 5.3 vertiefend ein.

In Bezug auf Bundesländerunterschiede lassen sich auch bei dieser abhängigen Variable einige Auffälligkeiten feststellen. So ist die spätere Umentscheidung für ein Studium in Hessen, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg, Bayern und Berlin wahrscheinlicher und in Brandenburg weniger wahrscheinlich als in Nordrhein-Westfalen (M8). Insgesamt können über die Komposition der Studienberechtigten nur wenige Differenzen erklärt werden.

Tabelle 7: Veränderung der Studierneigung von t1 zu t2 für Studienberechtigte, die zu t1 angaben, dass sie nicht studieren wollen (Mehrebenenmodell mit Kreisen und Schulen auf den höheren Ebenen)

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8
<b>Bundesland, Ref.: Nordrhein-Westfalen</b>								
Schleswig-Holstein	-0,011	-0,002	-0,005	0,005	0,002	-0,002	-0,001	0,002
Hamburg	0,064	<b>0,083+</b>	<b>0,087+</b>	<b>0,093+</b>	<b>0,089+</b>	<b>0,080+</b>	0,068	0,060
Niedersachsen	0,016	0,015	0,020	0,021	0,022	0,021	0,027	0,034
Bremen	0,078	0,067	0,063	0,053	0,045	0,041	0,025	0,016
Hessen	<b>0,060+</b>	<b>0,057+</b>	<b>0,056+</b>	0,051	0,051	<b>0,066*</b>	0,049	<b>0,052+</b>
Rheinland-Pfalz	<b>0,093**</b>	<b>0,093**</b>	<b>0,093**</b>	<b>0,099**</b>	<b>0,102**</b>	<b>0,098**</b>	<b>0,098**</b>	<b>0,100**</b>
Baden-Württemberg	0,032	0,034	0,035	0,038	0,038	<b>0,051*</b>	<b>0,042+</b>	<b>0,042+</b>
Bayern	<b>0,119**</b>	<b>0,122**</b>	<b>0,121**</b>	<b>0,129**</b>	<b>0,132**</b>	<b>0,147**</b>	<b>0,137**</b>	<b>0,138**</b>
Saarland	-0,009	0,003	0,002	-0,008	-0,002	0,047	0,032	0,031
Berlin	<b>0,079*</b>	<b>0,084*</b>	<b>0,086*</b>	<b>0,086*</b>	<b>0,083*</b>	<b>0,073*</b>	<b>0,078*</b>	<b>0,069+</b>
Brandenburg	<b>-0,088*</b>	<b>-0,077*</b>	<b>-0,069*</b>	<b>-0,070*</b>	<b>-0,064+</b>	<b>-0,062+</b>	<b>-0,069*</b>	<b>-0,059+</b>
Mecklenburg-Vorpommern	0,016	-0,005	-0,002	-0,009	-0,001	-0,022	-0,038	-0,023
Sachsen	0,051	<b>0,064+</b>	<b>0,069*</b>	<b>0,068*</b>	<b>0,073*</b>	<b>0,069*</b>	0,052	0,051
Sachsen-Anhalt	-0,027	-0,038	-0,032	-0,031	-0,021	-0,018	-0,024	-0,016
Thüringen	0,019	0,012	0,019	0,016	0,025	0,015	-0,018	-0,010
<b>Jahr, Ref.: 2005</b>								
2006		-0,020	-0,015	-0,026	-0,029	<b>-0,045+</b>	<b>-0,047+</b>	<b>-0,047+</b>
2008		<b>0,141**</b>	<b>0,141**</b>	<b>0,134**</b>	<b>0,129**</b>	<b>0,112**</b>	<b>0,118**</b>	<b>0,117**</b>
2010		<b>0,087**</b>	<b>0,086**</b>	<b>0,081**</b>	<b>0,079**</b>	<b>0,065**</b>	<b>0,069**</b>	<b>0,069**</b>
<b>Männlich, Ref.: weiblich</b>			<b>0,083**</b>	<b>0,093**</b>	<b>0,087**</b>	<b>0,093**</b>	<b>0,100**</b>	<b>0,100**</b>
<b>Berufliche Ausbildung zuvor abgeschlossen, Ref.: nein</b>				<b>-0,061**</b>	<b>-0,053**</b>	<b>0,045*</b>	0,027	0,024
<b>Alter zentriert</b>				<b>-0,006*</b>	<b>-0,006*</b>	<b>-0,008**</b>	<b>-0,010**</b>	<b>-0,010**</b>
<b>Bildung der Eltern, Ref.: akademischer Abschluss</b>								
Höchstens Hauptschulabschluss					<b>-0,066**</b>	<b>-0,056**</b>	<b>-0,056**</b>	<b>-0,054**</b>
Realschulabschluss					<b>-0,078**</b>	<b>-0,069**</b>	<b>-0,069**</b>	<b>-0,068**</b>
Hochschulreife					-0,017	-0,013	-0,015	-0,013

**Berufliche Stellung, Ref.:****Oberschicht**

Unterschicht						<b>-0,084+</b>	-0,075	-0,054	-0,053
Untere Mittelschicht						<b>-0,073+</b>	-0,068	-0,053	-0,053
Mittelschicht						<b>-0,072+</b>	<b>-0,069+</b>	-0,055	-0,056
Obere Mittelschicht						-0,054	-0,054	-0,043	-0,044
<b>Staatsangehörigkeit deutsch,</b>						<b>-0,108*</b>	<b>-0,122**</b>	<b>-0,139**</b>	<b>-0,135**</b>

**Ref.: nicht deutsch****Art der****Hochschulzugangsberechtigung,****Ref.: allgemeine Hochschulreife**

Fachgebundene Hochschulreife							-0,084	-0,082	-0,081
Fachhochschulreife							<b>-0,118**</b>	<b>-0,126**</b>	<b>-0,124**</b>
Fachgebundene							<b>-0,223**</b>	<b>-0,240**</b>	<b>-0,232**</b>
Fachhochschulreife									
Schulisch-theoretischer Teil der							-0,015	-0,025	-0,027
Fachhochschulreife									

**Besuchte Schulform, Ref.:****Gymnasium**

Gesamtschule und Freie							-0,035	-0,033	-0,037
Waldorfschule									
Abendschule und Kolleg							0,059	0,071	0,065
berufsbildende Schulen							<b>-0,051*</b>	<b>-0,048*</b>	<b>-0,048*</b>
<b>Abiturnote zentriert</b>								<b>-0,009**</b>	<b>-0,006**</b>

**Entfernung zur nächsten****Hochschule**

Konstante	0,254	0,182	0,156	0,168	0,,380	0,435	0,475	0,501
Varianz Kreis	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Varianz Schule	0,019	0,016	0,016	0,015	0,013	0,009	0,009	0,008
Varianz Individuum	0,18	0,18	0,18	0,18	0,18	0,18	0,18	0,18
Fallzahl	5.276	5.276	5.276	5.276	5.276	5.276	5.276	5.276

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanels (1999-2010), eigene Berechnungen; + p<0.10, \* p<0.05, \*\* p<0.01

## **Zusammenfassung**

Insgesamt kann man festhalten, dass es bei der Studierneigung zum Teil deutliche Bundesländerunterschiede gibt. Sie lassen sich durch soziökonomische Unterschiede hinsichtlich der Komposition der Studienberechtigten in den Bundesländern kaum aufklären. Eine zentrale Variable, auf die Bundesländerunterschiede bei der Studierneigung zurückgeführt werden können, ist die erzielte Abiturnote. Dadurch, dass es hierbei ausgeprägte Bundesländerunterschiede gibt und die Abiturnote zudem die Studierneigung vorhersagt, lässt sich die niedrige Studierneigung in Nordrhein-Westfalen teilweise erklären. Eine weitere relevante Variable für Bundesländerunterschiede in der Studierneigung ist die Entfernung zur nächsten Hochschule und damit die räumliche Abdeckung mit Hochschulen. Damit lässt sich die niedrigere Studierneigung in den neuen Bundesländern, besonders in Thüringen, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern, erklären.

Die Bundesländerunterschiede treten dabei teilweise erst beim Wechsel von der Schule in die nachschulischen Bildungsgänge auf. Ein großer Teil der Studienberechtigten entscheidet sich nachträglich für bzw. gegen ein Studium, obwohl die Meinung ein halbes Jahr vor Erlangung der Hochschulreife jeweils gegenteilig ausfiel. Dabei treten nachträgliche Entscheidungen für ein Studium (AV2) eher in den Bundesländern auf, die auch Allgemeinen eine hohe Studierneigung aufwiesen (AV1) und nachträgliche Entscheidungen gegen ein Studium seltener in jenen Bundesländern, die durch eine hohe Studierneigung gekennzeichnet sind. Es lässt sich festhalten, dass es Bundesländerunterschiede in der Studierneigung gibt, die überwiegend bereits ein halbes Jahr vor Erlangung der Hochschulreife feststellbar sind.



## 5.2 Regionale sozioökonomische Kontextfaktoren

Inwiefern sich regionale sozioökonomische Gegebenheiten auf die Studierneigung von Studienberechtigten auswirken, ist in Deutschland kaum erforscht. Bislang liegen nur drei Studien zum Einfluss der regionalen bzw. bundeslandspezifischen Arbeitslosigkeit und Einkommen auf die Studierneigung vor (Heine und Lörz 2007; Lauer 2002; Reimer 2011).

### Untersuchungsdesign

Für unsere Analyse haben wir auf Kreisebene den Individualdaten in den sieben Untersuchungsjahren sieben verschiedene sozioökonomische Indikatoren zugespielt: die Arbeitslosenquote, die Ausbildungsplatzsituation, das Bruttoinlandsprodukt je EinwohnerIn, den Anteil hoch qualifizierter Beschäftigter, die Studierenden je 1.000 EinwohnerInnen, die Einwohnerdichte je Quadratkilometer und die Beschäftigtenquote von Frauen in Relation zu Männern in Vollzeitäquivalenz. Die Informationen wurden aus datenschutzrechtlichen Gründen in 10 Quantile (bei einem Indikator nur 7) zusammengefasst. Die Perzentilgrenzen orientierten sich dabei an der Anzahl der Kreise und nicht an der Anzahl der Studienberechtigten.

Die DZHW-Studienberechtigtenpanels erfassen bei allen Befragten die Postleitzahl der Schule, an der sie die Studienberechtigung erlangt haben. So lassen sich die Befragten räumlich zuordnen. Allerdings entspricht der Schulort nicht immer dem Wohnort. Beispielsweise verfügt weder der Landkreis Bamberg noch der Landkreis Schweinfurt über ein Gymnasium, so dass die SchülerInnen dort in angrenzende Kreise ausweichen müssen. Doch können auch mit dem Schulort sozioökonomische Gegebenheiten abgebildet werden, denen die jeweiligen Studienberechtigten unterliegen. Zudem ähneln sich vermutlich die Rahmenbedingungen in benachbarten Kreisen.

Zunächst galt es, den rund 12.000 Gemeinden in Deutschland die entsprechenden Postleitzahlen zuzuweisen. Diese entnahmen wir einer Veröffentlichung des Statistischen Bundesamtes (StBA 2008). Allerdings besitzen etliche Gemeinden mehr als eine Postleitzahl – im Extremfall sind es rund 190 wie in Berlin. Diese Postleitzahlen recherchierten wir über verschiedene Internetdatenbanken nach (v.a. Lücking 2011). Letztlich wurden so alle Gemeinden dem jeweiligen Kreis zugeordnet. In dem von uns betrachteten Zeitraum gab es jedoch eine kleinere und zwei größere Kreisgebietsreformen. Deshalb griffen wir auf Informationen der Regionaldatenbank INKAR 2010 (Indikatoren und Karten zur Raum- und Stadtentwicklung in Deutschland und in Europa) des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR)

zurück. Die Datenbank weist die gewünschten Regionalinformationen für die Jahre ab 1995 in den Kreisgrenzen von 2010 aus. Diese Informationen spielten wir den Individualdaten der von uns untersuchten Jahrgänge zu. Insgesamt wurden damit Informationen zu 423 Kreisen berücksichtigt. Studienberechtigte aus 396 dieser Kreise wurden in den verwendeten Datensätzen erfasst, wobei 85 Kreise in den neuen Bundesländern liegen. Eine Übersicht der Kreisinformationen, die wir mit den Individualmerkmalen verknüpft haben, befindet sich in Tabelle A 1 im Anhang.

Zunächst untersuchen wir für Gesamtdeutschland, wie sozioökonomische Kontextfaktoren in einem Kreis die Studierneigung beeinflussen. Hierbei fanden wir einige Kreismerkmale, die eigentlich auf Ost-West-Unterschiede zurückzuführen sind.<sup>14</sup> Daher betrachten wir die alten und die neuen Bundesländer anschließend getrennt voneinander. Zusätzlich werden diese Modelle (gesamt, alte Bundesländer, neue Bundesländer) jeweils für Frauen und Männer berechnet. So erfassen wir mögliche Faktoren, über die sich sozioökonomische Gegebenheiten auf die Studierbereitschaft von Frauen und Männern auswirken.<sup>15</sup> Mit diesen Vorgaben haben wir lineare Mehrebenen-Wahrscheinlichkeitsmodelle geschätzt, bei denen Kreise und Schulen die höheren Ebenen darstellen.

Allerdings müssen wir bei diesem Vorgehen eine wesentliche Einschränkung berücksichtigen. Wir gehen davon aus, dass regionale sozioökonomische Faktoren dazu führen, dass sich die Studierneigung der Studienberechtigten systematisch voneinander unterscheidet. Doch die gleichen sozioökonomischen Faktoren können auch bewirken, dass sich die Jugendlichen schon vorab entweder für oder gegen die Studienberechtigung entschieden haben. So ist es möglich, dass sich SchülerInnen in Gebieten mit einer schlechten Ausbildungsplatzsituation bewusst dafür entscheiden, eine Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben, um ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz zu erhöhen. Analog wäre in Regionen mit einem guten Angebot an Ausbildungsplätzen eine Studienberechtigung weniger wichtig, um einen Ausbildungsplatz zu finden. Untersucht man nun, inwieweit das Ausbildungsplatzangebot die Studierneigung beeinflusst, sollten auch diese vorgelagerten Entscheidungen beachtet werden. Wenn beispielsweise das Ausbildungsplatzangebot positiv mit der Studierneigung zusammenhängt, so könnte dies darauf hindeuten, dass sich Jugendliche in Kreisen mit einem guten

---

<sup>14</sup> So besteht beispielsweise eine Korrelation zwischen der Arbeitslosenquote auf Kreisebene mit Ost/West von  $r = 0,67$ . Auch die Beschäftigtenquote der Frauen in Relation zu Männern (in Vollzeitäquivalenz) auf Kreisebene korreliert mit Ost/West in Höhe von  $r = 0,69$ .

<sup>15</sup> Wir nehmen an, dass die Beschäftigtenquote der Frauen im Verhältnis zu Männern – als Gleichberechtigungsindikator auf dem Arbeitsmarkt – die Männer nicht in ihrer Studierneigung tangiert. Für die Frauen ist hingegen ein positiver Zusammenhang zu erwarten, da die Investition in höhere Bildung in Kreisen mit einer höheren Frauenerwerbsquote sinnvoller erscheint.

Ausbildungsplatzangebot bewusst gegen eine Studienberechtigung entscheiden. Bei denjenigen, die dennoch eine Studienberechtigung erwerben, wäre die Studierneigung dann entsprechend hoch. Und Jugendliche in Kreisen mit einer schlechten Ausbildungsplatzsituation könnten die Studienberechtigung gerade mit der Motivation erlangen, ihre Chance auf einen Ausbildungsplatz zu verbessern. Hier würde die Studierneigung mit dem geringeren Ausbildungsplatzangebot zurückgehen.

Zusätzlich haben wir analysiert, ob die sozioökonomischen Gegebenheiten des Kreises sich auf die nachträgliche Umentscheidung (von t1 zu t2) gegen (AV2) bzw. für ein Studium (AV3) auswirken. Auch hierfür haben wir lineare Wahrscheinlichkeitsmodelle mit mehreren Ebenen berechnet.

## Ergebnisse

Für Gesamtdeutschland zeigt sich, dass die Studierneigung durch die Arbeitslosenquote des Kreises beeinflusst wird (M1 in Tabelle 8): Je mehr Menschen keine Arbeit haben, desto weniger Studienberechtigte beginnen ein Studium. In Kreisen mit einer Arbeitslosenquote unter 4,7 Prozent (1. Quantil) liegt die Studierneigung 6 Prozentpunkte höher als in Kreisen mit einer Arbeitslosenquote über 17,4 Prozent (10. Quantil).<sup>16</sup>

*Tabelle 8: Einfluss regionaler sozioökonomischer Merkmale auf die Studierneigung (lineare Wahrscheinlichkeitsmodelle mit Kreisen und Schulen auf den höheren Ebenen)*

	<b>M1</b>	<b>M2</b>	<b>M3</b>
	Gesamt	Alte Bundesländer	Neue Bundesländer
Arbeitslosenquote	<b>-0,006**</b>	<b>-0,005*</b>	<b>-0,013*</b>
Ausbildungsplätze	0,002	0,001	<b>0,008**</b>
Bruttoinlandsprodukt	0,003	<b>0,005*</b>	-0,004
Anteil hoch qualifizierte Beschäftigte	-0,001	0,000	0,001
Studierende	0,002	-0,001	0,006
Einwohnerdichte	0,003	-0,001	<b>0,008*</b>
Beschäftigtenquote Frauen zu Männern in Vollzeitäquivalenz	-0,002	-0,001	0,004
Konstante	0,712**	0,730**	0,630**
Varianz Kreis	0,002	0,002	0,001
Varianz Schule	0,008	0,009	0,003
Varianz Individuum	0,169	0,167	0,174
Fallzahl	54.304	40.920	13.384

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanels (1999–2010), eigene Berechnungen. + p<0.10, \* p<0.05, \*\* p<0.01. M1 kontrolliert auf Ost/West. M1 bis M3 kontrolliert auf Jahr, Geschlecht, Alter, zuvor abgeschlossene berufliche Ausbildung, Abiturnote, Bildung und berufliche Stellung der Eltern, Art der Hochschulzugangsberechtigung und besuchte Schulform.

<sup>16</sup> Die 6 Prozentpunkte ergeben sich durch Verzehnfachung des Koeffizienten.

Aus Tabelle 8 geht auch hervor, dass die Ergebnisse für Gesamtdeutschland die Unterschiede zwischen Ost und West verschleiern. So wirkt sich das Bruttoinlandsprodukt nur in den alten Bundesländern positiv auf die Studierneigung aus. Der Befund passt zu Ingleharts (1980, 1989) These, wonach Menschen unter Bedingungen wirtschaftlicher Sicherheit zunehmend nach Selbstverwirklichung streben. In den neuen Bundesländern fällt die Arbeitslosenquote deutlich stärker ins Gewicht als in den alten Bundesländern. Hier ist zudem die Ausbildungsplatzdichte relevant für die Studierneigung. Je mehr Ausbildungsplätze zur Verfügung stehen, desto mehr Studienberechtigte entscheiden sich für ein Studium. Auf den ersten Blick scheint es unlogisch, dass die Studierneigung in den Gebieten am höchsten ist, in denen ausreichend viele Lehrstellen vorhanden sind. Doch möglicherweise empfinden die Studienberechtigten gerade in diesen Kreisen das ökonomische Risiko eines nicht erfolgreichen Studiums als weniger hoch, da sie gegebenenfalls noch einen Ausbildungsplatz bekämen. In den neuen Bundesländern spielt außerdem die Einwohnerdichte eine Rolle für die Studierneigung. In städtischen Gebieten sind Studienberechtigte eher geneigt, ein Studium zu beginnen. Dies kann auch mit der Entfernung zur nächsten Hochschule in Zusammenhang stehen (siehe Abschnitt 5.3).

*Tabelle 9: Einfluss regionaler sozioökonomischer Merkmale auf die Studierneigung von Frauen  
(lineare Wahrscheinlichkeitsmodelle mit Kreisen und Schulen auf den höheren Ebenen)*

	<b>M1</b>	<b>M2</b>	<b>M3</b>
	Gesamt	Alte Bundesländer	Neue Bundesländer
Arbeitslosenquote	<b>-0,007**</b>	<b>-0,007**</b>	-0,011
Ausbildungsplätze	<b>0,004**</b>	0,003	<b>0,011**</b>
Bruttoinlandsprodukt	0,003	<b>0,006*</b>	-0,004
Anteil hoch qualifizierte Beschäftigte	-0,002	-0,000	-0,001
Studierende	<b>0,005*</b>	0,003	<b>0,007+</b>
Einwohnerdichte	<b>0,004+</b>	0,001	<b>0,007+</b>
Beschäftigtenquote Frauen zu Männern in Vollzeitäquivalenz	<b>-0,005*</b>	<b>-0,005**</b>	0,009
Konstante	0,717**	0,736**	0,562**
Varianz Kreis	0,002	0,002	0,001
Varianz Schule	0,005	0,006	0,001
Varianz Individuum	0,178	0,175	0,185
Fallzahl	33.976	24.965	9.011

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanels (1999–2010), eigene Berechnungen. +  $p < 0.10$ , \*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ . M1 kontrolliert auf Ost/West. M1 bis M3 kontrolliert auf Jahr, Alter, zuvor abgeschlossene berufliche Ausbildung, Abiturnote, Bildung und berufliche Stellung der Eltern, Art der Hochschulzugangsberechtigung und besuchte Schulform.

Betrachtet man die Ergebnisse getrennt für Frauen und Männer, zeigen sich deutliche Unterschiede (Tabelle 9 und Tabelle 10). So wirkt sich für die gesamte Bundesrepublik nicht nur die Arbeitslosenquote auf die Studierneigung der Frauen aus, sondern auch die

Ausbildungsplatz- und die Einwohnerdichte. Zudem planen Frauen in jenen Kreisen eher ein Studium, in denen es mehr Studierende je 1.000 EinwohnerInnen gibt. Entgegen unseren Erwartungen verzichten sie umso schneller auf ein Studium, je größer die Beschäftigtenquote von Frauen gegenüber Männern ist. Die Überlegung dahinter könnte sein, dass ein Studium für den Arbeitsmarkteintritt weniger notwendig erscheint, wenn die Zugangschancen relativ gleich verteilt sind. Betrachtet man alte und neue Bundesländer getrennt, so ist dieser Zusammenhang jedoch nur in Westdeutschland signifikant. Auch Arbeitslosenquote und Bruttoinlandsprodukt sind nur in den westdeutschen Kreisen ausschlaggebend, nicht aber in den ostdeutschen. Wie im Gesamtmodell für beide Geschlechter (Tabelle 8) hängt die Studierneigung in den neuen Bundesländern bei Frauen von der Ausbildungsplatz- und Einwohnerdichte ab; außerdem ist hier die Hochschuldichte (Studierende je 1.000 EinwohnerInnen) relevant.

Bei den Männern finden sich deutlich weniger Zusammenhänge zwischen Studierneigung und regionalen sozioökonomischen Faktoren. Für Gesamtdeutschland wirkt sich einzig die Arbeitslosenquote auf die Studierneigung von Männern aus (M1 in Tabelle 10). Bei getrennter Betrachtung ist der Effekt allerdings nur in den neuen Bundesländern festzustellen. Zudem besteht tendenziell ein Einfluss des Bruttoinlandsprodukts in den alten Bundesländern (auf einem Signifikanzniveau von 90 Prozent).

*Tabelle 10: Einfluss regionaler sozioökonomischer Merkmale auf die Studierneigung von Männern  
(lineare Wahrscheinlichkeitsmodelle mit Kreisen und Schulen auf den höheren Ebenen)*

	<b>M1</b> Gesamt	<b>M2</b> Alte Bundesländer	<b>M3</b> Neue Bundesländer
Arbeitslosenquote	<b>-0,006*</b>	-0,002	<b>-0,017+</b>
Ausbildungsplätze	0,001	0,002	0,003
Bruttoinlandsprodukt	0,003	<b>0,005+</b>	-0,003
Anteil hoch qualifizierte Beschäftigte	-0,001	-0,000	0,007
Studierende	-0,001	-0,003	0,002
Einwohnerdichte	0,003	-0,002	0,008
Beschäftigtenquote Frauen zu Männern in Vollzeitäquivalenz	0,000	0,001	-0,011
Konstante	0,787**	0,780**	0,921**
Varianz Kreis	0,002	0,002	0,001
Varianz Schule	0,011	0,012	0,005
Varianz Individuum	0,149	0,149	0,149
Fallzahl	20.328	15.955	4.373

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanels (1999-2010), eigene Berechnungen. +  $p < 0.10$ , \*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ . M1 kontrolliert auf Ost/West. M1 bis M3 kontrolliert auf Jahr, Alter, zuvor abgeschlossene berufliche Ausbildung, Abiturnote, Bildung und berufliche Stellung der Eltern, Art der Hochschulzugangsberechtigung und besuchte Schulform.

Insgesamt zeigt sich, dass Frauen durch regionale sozioökonomische Gegebenheiten stärker in ihrer Studierneigung beeinflusst werden als Männer. Allerdings bleibt unklar, welche konkreten Mechanismen die regionalen sozioökonomischen Gegebenheiten mit der Studierneigung verbinden. Eventuell führen einige Indikatoren auch zu höheren kreisspezifischen Studienberechtigtenquoten. Zudem fanden sich für die Ausbildungsplatzdichte sowie die Beschäftigtenquote von Frauen gegenüber Männern Effekte, die wir so nicht erwartet hatten.

Neben der Studierneigung haben wir auch untersucht, wie regionale sozioökonomische Gegebenheiten mit der nachträglichen Umentscheidung gegen ein Studium zusammenhängen. Den Entschluss, doch nicht zu studieren, fassen Studienberechtigte eher, wenn die wirtschaftliche Situation – gemessen über Arbeitslosenquote und Bruttoinlandsprodukt – ungünstig ist und je größer die Beschäftigtenquote von Frauen im Verhältnis zu Männern ist (M1 in Tabelle 11). Diese Effekte finden sich in gleicher oder ähnlicher Höhe auch bei getrennter Betrachtung der alten Bundesländer. In den neuen Bundesländern ist der Effekt der Beschäftigtenquote von Frauen in Relation zu Männern zwar größer, aber nur tendenziell bedeutsam (Signifikanzniveau von 90 Prozent). Außerdem wird die Umentscheidung gegen ein Studium dort unwahrscheinlicher, je größer der Anteil hoch qualifizierter Beschäftigter ist.

*Tabelle 11: Einfluss regionaler sozioökonomischer Merkmale auf die Veränderung der Studierneigung von t1 (ja) zu t2 (nein) (lineare Wahrscheinlichkeitsmodelle mit Kreisen und Schulen auf den höheren Ebenen)*

	<b>M1</b> Gesamt	<b>M2</b> Alte Bundesländer	<b>M3</b> Neue Bundesländer
Arbeitslosenquote	<b>0,005**</b>	<b>0,005*</b>	0,009
Ausbildungsplätze	-0,002	-0,001	-0,003
Bruttoinlandsprodukt	<b>-0,004+</b>	<b>-0,005*</b>	0,003
Anteil hoch qualifizierte Beschäftigte	-0,001	-0,001	<b>-0,017**</b>
Studierende	0,002	0,002	0,002
Einwohnerdichte	-0,001	-0,001	0,001
Beschäftigtenquote Frauen zu Männern in Vollzeitäquivalenz	<b>0,004**</b>	<b>0,004*</b>	<b>0,014+</b>
Konstante	0,123**	0,107**	0,110
Varianz Kreis	0,000	0,000	0,000
Varianz Schule	0,002	0,002	0,000
Varianz Individuum	0,104	0,100	0,113
Fallzahl	16.083	12.268	3.815

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanels (2005–2010), eigene Berechnungen. +  $p < 0.10$ , \*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ . M1 kontrolliert auf Ost/West. M1 bis M3 kontrolliert auf Jahr, Geschlecht, Alter, zuvor abgeschlossene berufliche Ausbildung, Abiturnote, Bildung und berufliche Stellung der Eltern, Art der Hochschulzugangsberechtigung und besuchte Schulform.

Die Ergebnisse für das umgekehrte Szenario der nachträglichen Entscheidung für ein Studium sind Tabelle 12 zu entnehmen. Je höher die Arbeitslosenquote, desto unwahrscheinlicher ist eine spätere Entscheidung für ein Studium und je höher die Einwohnerdichte, desto wahrscheinlicher eine Umentscheidung (allerdings nur auf einem Signifikanzniveau von 90 Prozent). Bei der getrennten Betrachtung von alten und neuen Bundesländern finden sich keinerlei Effekte mehr, was angesichts der Fallzahlen nicht verwunderlich ist.

*Tabelle 12: Einfluss regionaler sozioökonomischer Merkmale auf die Veränderung der Studierneigung von t1 (nein) zu t2 (ja) (lineare Wahrscheinlichkeitsmodelle mit Kreisen und Schulen auf den höheren Ebenen)*

	<b>M1</b> Gesamt	<b>M2</b> Alte Bundesländer	<b>M3</b> Neue Bundesländer
Arbeitslosenquote	<b>-0,009*</b>	-0,007	-0,001
Ausbildungsplätze	0,000	0,003	0,001
Bruttoinlandsprodukt	0,005	0,008	-0,001
Anteil hoch qualifizierte Beschäftigte	-0,003	-0,005	0,013
Studierende	0,003	0,001	0,009
Einwohnerdichte	<b>0,008+</b>	0,006	0,005
Beschäftigtenquote Frauen zu Männern in Vollzeitäquivalenz	-0,002	-0,004	0,020
Konstante	0,332**	0,318**	-0,021
Varianz Kreis	0,001	0,002	0,000
Varianz Schule	0,010	0,010	0,006
Varianz Individuum	0,176	0,178	0,170
Fallzahl	5.282	3.893	1.389

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanels (2005–2010), eigene Berechnungen. +  $p < 0.10$ , \*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ . M1 kontrolliert auf Ost/West. M1 bis M3 kontrolliert auf Jahr, Geschlecht, Alter, zuvor abgeschlossene berufliche Ausbildung, Abiturnote, Bildung und berufliche Stellung der Eltern, Art der Hochschulzugangsberechtigung und besuchte Schulform.

Nachfolgend untersuchen wir nur ein Ergebnis vertiefend und fragen<sup>17</sup>: Warum wirkt sich die Arbeitslosenquote in einem Kreis negativ auf die Studierneigung der Studienberechtigten aus? Nach Inglehart (1989) bilden sich in Gebieten mit einer schwierigen Arbeitsmarktlage andere Wertvorstellungen heraus als in solchen mit einer günstigen Arbeitsmarktsituation. Er postuliert in Anknüpfung an die Maslow'sche Bedürfnispyramide (Maslow 1943), dass zunächst grundlegende materielle Bedingungen gewährleistet sein müssen, bevor Menschen nach Werten wie Selbstverwirklichung streben. In Regionen mit hoher Arbeitslosigkeit wird die materielle Sicherheit tendenziell untergraben. Deshalb entwickeln Menschen dort eher materialistische Wertvorstellungen, bei denen ökonomische Sicherheit und ökonomische Erträge im

<sup>17</sup> Dies stellt eine bewusst selektive Auswahl dar, weil nicht alle Ergebnisse mit bestehenden Ansätzen zu erklären sind bzw. empirisch auf Mechanismen hin geprüft werden können.

Vordergrund stehen. In Gebieten mit niedriger Arbeitslosigkeit hingegen ist das Bedürfnis nach materieller Sicherheit meist befriedigt. Hier bilden die Menschen eher postmaterialistische Werte aus, streben also vor allem nach Selbstverwirklichung.

Dass materialistische und postmaterialistische Wertvorstellungen die Studierneigung beeinflussen, konnten Heine und Lörz (2007) nachweisen. Materialistische Werte (bei Heine und Lörz die extrinsische Motivation) wirken sich negativ auf die Studienaufnahme aus, postmaterialistische Werte dagegen positiv (bei Heine und Lörz die intrinsische Motivation).

Wir wollen deshalb prüfen, ob in Kreisen mit einer hohen Arbeitslosenquote tatsächlich vorrangig materialistische Wertvorstellungen von den Studienberechtigten vertreten werden. Hierzu greifen wir auf folgende vier Items zurück, die Motive für den nachschulischen Werdegang abbilden:<sup>18</sup>

- in leitende Position gelangen
- einen hohen sozialen Status erreichen
- Wunsch nach sicherer beruflicher Zukunft
- günstige Berufs- und Einkommenschancen

Die vier Items wurden zu einem additiven Index verknüpft (Cronbachs Alpha = 0,86). Dabei steht der Wert 1 für „keine materialistischen Werte“ und 6 für „stark materialistische Werte“. Um den Effekt der kreisspezifischen Arbeitslosenquote auf die Ausprägung dieser Wertvorstellung zu messen, haben wir lineare Wahrscheinlichkeitsmodelle mit mehreren Ebenen für Gesamtdeutschland, die alten und neuen Bundesländer geschätzt (Tabelle 13).<sup>19</sup> Zugleich wurde auf andere sozioökonomische Merkmale des Kreises kontrolliert.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass materialistische Wertvorstellungen in Deutschland umso häufiger vertreten werden, je höher die Arbeitslosenquote eines Kreises ausfällt (M1 in Tabelle 13). In den neuen Bundesländern ist dieser Effekt wesentlich stärker ausgeprägt als in den alten Bundesländern (M2 und M3 in Tabelle 13).

---

<sup>18</sup> Die Items wurden ursprünglich auf einer Skala von 1 für „sehr bedeutend“ bis 6 für „bedeutungslos“ bewertet. Wir haben sie invertiert, so dass 1 „bedeutungslos“ und 6 „sehr bedeutend“ repräsentiert.

<sup>19</sup> Die größte Bedeutung für die Ausbildung von Wertvorstellungen haben die sozioökonomischen Gegebenheiten in der Adoleszenz. Diese konnten wir den Daten nicht zuspielen. Wir sind auf die Kreismerkmale zum Zeitpunkt der Erlangung der Studienberechtigung angewiesen. Zwar treten leichte Verschiebungen der Arbeitslosenquoten in den Kreisen im betrachteten Zeitraum auf, allerdings kaum Verschiebungen der Kreise in ihrer Reihung. Die Arbeitslosenquote in den einzelnen Kreisen mag zwar steigen oder sinken, aber Kreis A hat zu beiden Zeitpunkten eine niedrigere Arbeitslosenquote als Kreis B.



*Tabelle 13: Einfluss regionaler sozioökonomischer Merkmale auf materialistische Werteinstellungen  
(lineare Wahrscheinlichkeitsmodelle mit Kreisen und Schulen auf den höheren Ebenen)*

	<b>M1</b>	<b>M2</b>	<b>M3</b>
	Gesamt	Alte Bundesländer	Neue Bundesländer
Arbeitslosenquote	<b>0,013**</b>	<b>0,008*</b>	<b>0,046**</b>
Ausbildungsplätze	-0,003	-0,000	0,000
Bruttoinlandsprodukt	-0,002	<b>-0,006+</b>	<b>0,023**</b>
Anteil hoch qualifizierte Beschäftigte	0,003	-0,006	-0,015
Studierende	<b>-0,007+</b>	-0,000	-0,012
Einwohnerdichte	-0,002	<b>0,015**</b>	<b>-0,025**</b>
Beschäftigtenquote Frauen zu Männern in Vollzeitäquivalenz	<b>-0,010**</b>	<b>-0,009**</b>	-0,017
Konstante	4,321**	4,218**	4,529**
Varianz Kreis	0,005	0,003	0,004
Varianz Schule	0,015	0,011	0,024
Varianz Individuum	0,967	0,963	0,970
Fallzahl	52.216	39.328	12.888

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanels (1999-2010), eigene Berechnungen. +  $p < 0.10$ , \*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ . M1 kontrolliert auf Ost/West. M1 bis M3 kontrolliert auf Jahr, Geschlecht, Alter, zuvor abgeschlossene berufliche Ausbildung, Abiturnote, Bildung und berufliche Stellung der Eltern, Art der Hochschulzugangsberechtigung und besuchte Schulform.

Wir halten fest: Mit steigender Arbeitslosenquote vertreten Studienberechtigte zunehmend materialistische Wertvorstellungen, welche die Studierneigung negativ beeinflussen (Heine und Lörz 2007). Das heißt, dass die Studienberechtigten in Kreisen mit schlechten Arbeitsmarktaussichten seltener studieren wollen.

Welche Mechanismen dazu führen, dass sich auch andere regionale sozioökonomische Faktoren auf die Studierneigung auswirken, muss künftige Forschung klären. Allerdings lassen sich aus den dargestellten Zusammenhängen wichtige Rückschlüsse auf Bundesländerunterschiede in der Studierneigung ziehen.

### **Implikationen für Bundesländerunterschiede**

Wir wissen nun, welche sozioökonomischen Merkmale in den Kreisen die Studierneigung beeinflussen. Nachfolgend werfen wir einen genauen Blick auf die unterschiedliche Verteilung dieser Merkmale in den Bundesländern und leiten daraus ab, wie es zu einer länderspezifischen Studierneigung kommt. Die Verteilung der einzelnen Merkmale ist in Tabelle A 2 bis Tabelle A 8 im Anhang festgehalten. In den letzten beiden Spalten haben wir jeweils den Anteil für das 1. und 2. Quantil sowie das vorletzte und letzte Quantil aufsummiert. So lassen sich die Werte für die Bundesländer besser miteinander vergleichen. Auf die drei Stadtstaaten gehen wir nicht weiter ein, da diese sowohl ein Bundesland als auch einen Kreis darstellen.

In Tabelle A 2 ist die Verteilung der Studienberechtigten nach kreisspezifischer Arbeitslosenquote in den einzelnen Bundesländern abgebildet. Die neuen Bundesländer weisen vergleichsweise hohe Arbeitslosenquoten auf<sup>20</sup>, die zu einer Verringerung der Studierneigung in diesen Ländern beitragen. In Baden-Württemberg und Bayern dagegen wohnen die Studienberechtigten zu 44 bis 53 Prozent in Kreisen mit einer niedrigen Arbeitslosenquote (1. und 2. Quantil). In Nordrhein-Westfalen stammen die Studienberechtigten nur zu 3,6 Prozent aus solchen Kreisen.

Ausbildungsplatzdichte und Studierneigung hängen in den neuen Bundesländern eng zusammen, wobei große Unterschiede zwischen den fünf Ländern bestehen. So ist speziell in den Kreisen Brandenburgs eine niedrige Ausbildungsplatzdichte zu verzeichnen, aus denen aber 79 Prozent der Studienberechtigten kommen (1. und 2. Quantil in Tabelle A 3). In den anderen neuen Bundesländern liegt der Wert unter 50 Prozent der Studienberechtigten.

In Tabelle A 4 zeigt sich, dass in Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und Bayern besonders viele Studienberechtigte aus Kreisen kommen, die eine hohe Wirtschaftskraft gemessen am Bruttoinlandsprodukt aufweisen.<sup>21</sup> Im Gegensatz dazu finden sich in Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein kaum Studienberechtigte in Kreisen mit einer hohen Wirtschaftskraft.<sup>22</sup> Da die Studierneigung in den alten Bundesländern mit der Wirtschaftskraft eines Kreises steigt, ist so auch die höhere Studierneigung in den drei erstgenannten Bundesländern zu erklären.

Für die Länderunterschiede ist auch relevant, dass Frauen sich mehr als Männer durch sozioökonomische Kontextfaktoren beeinflussen lassen. Dies gilt auch im Hinblick auf andere Faktoren (siehe Abschnitt 5.5).

Regionale sozioökonomische Kontextfaktoren spielen also für die unterschiedliche Studierneigung in den Bundesländern eine Rolle. Diese sollte jedoch angesichts des Varianzanteils der Kreisebene aus Tabelle 8 nicht überbewertet werden.

---

<sup>20</sup> 69 oder mehr Prozent im 9. und 10. Quantil.

<sup>21</sup> Über 35 Prozent in den obersten beiden Quantilen.

<sup>22</sup> Nur rund 16 Prozent in den obersten beiden Quantilen.

## 5.3 Entfernung zur nächsten Hochschule

Nachdem wir in Abschnitt 5.1. angerissen haben, dass auch die Hochschulentfernung die Studierneigung der Studienberechtigten beeinflusst, wollen wir diesen Zusammenhang hier differenzierter betrachten und uns auch teilweise den Mechanismen nähern, die dafür verantwortlich sind. Die Hochschulentfernung kann sich theoretisch über mehrere Pfade auf die Studierneigung der Studienberechtigten auswirken (siehe Abschnitt 3.2.3).

Um dies zu untersuchen, beziehen wir uns nicht einfach auf die nächstgelegene Hochschule in einem Bundesland. So stellen die Hamburger Hochschulen den nächstgelegenen Hochschulstandort für einige Studienberechtigte in Schleswig-Holstein dar, ebenso wie die Hochschulen in Nordrhein-Westfalen für Studienberechtigte aus dem nördlichen Rheinland-Pfalz usw. Wir haben uns bei der Untersuchung des Einflusses der nächstgelegenen Hochschule nicht nur auf die Hochschule konzentriert, sondern auch auf die Entfernung zur nächsten Universität und zur nächsten Fachhochschule. Für Studienberechtigte mit einer Fachhochschulreife stellt beispielsweise nicht die nächstgelegene Universität den Bezugsrahmen dar, da sie dort ohnehin nicht studieren können. Des Weiteren kann es sein, dass weder die nächste Universität noch die nächste Fachhochschule den jeweiligen Kontext bilden, wenn man dort nicht das gewünschte Fach studieren kann. Dieses Matching zwischen den Studienwünschen der Studienberechtigten und der nächstgelegenen Hochschule, wo dieser Wunsch realisiert werden kann, ist mit den vorliegenden Daten nicht codierbar. Deshalb haben wir neben den genannten drei Entfernungsvariablen auch noch die Entfernung zur nächsten Universität mit mehr als 10.000 StudentInnen und der nächsten Fachhochschule mit mehr als 5.000 StudentInnen verwendet. An solchen Hochschulen sollte ein breiteres Fächerangebot vorhanden sein als an Hochschulen mit weniger StudentInnen. Für diese beiden Entfernungskindikatoren zeigte sich jedoch kein Zusammenhang mit der Studierneigung. Auf die Darstellung dieser Ergebnisse haben wir daher verzichtet.

Wie wirkt sich die Hochschulentfernung auf die Studierneigung der Studienberechtigten aus? In Tabelle 14 sind die Ergebnisse zu dieser Frage dargestellt. Die Hochschulentfernung ist dabei aus datenschutzrechtlichen Gründen in 5 km-Schritten codiert worden. Für Gesamtdeutschland zeigt sich ohne Kontrolle von Kovariaten, dass die Studierneigung um 0,64 Prozentpunkte sinkt, wenn die Entfernung der Hochschule zum Schulort um 5 km ansteigt (M1). Das heißt auch, dass die Studierneigung für Studienberechtigte, die 50 km von der nächsten Hochschule entfernt wohnen bzw. zur Schule gehen, 6,4 Prozentpunkte niedriger ist als bei Studienberechtigten, die

höchstens 5 km weit weg von der nächsten Hochschule wohnen. Allerdings verringert sich der Einfluss der Entfernung zur nächsten Hochschule statistisch signifikant (t-Test nicht gezeigt), wenn die Kovariaten ins Modell eingehen (M2). Das heißt auch, dass sich die Studienberechtigten räumlich ungleich verteilen. Hier haben weitere Analysen ergeben (nicht gezeigt), dass insbesondere die Bildung der Eltern den Unterschied zwischen den Koeffizienten in M1 und M2 erklärt. Besonders Kinder aus Akademikerfamilien leben häufiger in der Nähe von Hochschulen als Nicht-Akademikerkinder. Dadurch, dass letztere ohnehin seltener ein Studium aufnehmen (M2), verändert sich auch der Einfluss der Hochschulentfernung auf die Studierneigung. Wir wollen an dieser Stelle nicht auf alle Kovariaten aus M2 eingehen, da auf diese bereits weiter oben eingegangen wurde. Es zeigt sich jedoch, dass jene Studienberechtigten, für die die örtliche Nähe eine wichtige Rolle beim nachschulischen Werdegang darstellt, seltener studieren gehen. Der Studierendenanteil in einem Kreis spielt keine Rolle für die Studierneigung. Das spricht eher gegen Spill-Over-Effekte, die durch die Präsenz einer Hochschule zu erwarten wären.

In Modell 3 haben wir mittels Interaktionstermen analysiert, welche Gruppen sich besonders durch eine größere Entfernung zur nächsten Hochschule vom Studium abhalten lassen. Es zeigen sich keine differenzierten Effekte für die Art der Hochschulreife, die Bildung und soziale Schicht der Eltern. Das Fehlen differenzierten Effekte für die soziale Schicht der Eltern weist darauf hin, dass in Bezug auf die Hochschulentfernung ökonomische Überlegungen bei der Studienaufnahme eine untergeordnete Rolle spielen könnten.

Im Gegensatz dazu finden sich jedoch unterschiedliche Einflüsse für die Wichtigkeit der örtlichen Bindung, die Abiturnote und nach Geschlecht. Vor allem die Studienberechtigten, die eine örtliche Bindung als wichtig für den nachschulischen Werdegang ansehen, gehen mit steigender Hochschulentfernung seltener studieren gehen als Studienberechtigte, die die örtliche Bindung als nicht so wichtig einschätzen. Dies deutet darauf hin, dass besonders jene Studienberechtigten, die die „emotionalen“ Kosten eines Umzugs als hoch einschätzen, nicht studieren gehen wollen, wenn sie zu weit von einer Hochschule entfernt wohnen bzw. zur Schule gehen.

Eine weitere Gruppe, die sich in stärkerem Maße durch die Entfernung zur nächsten Hochschule vom Studieren abhalten lässt, sind Studienberechtigte mit einer unterdurchschnittlichen Abiturnote (2,4 und schlechter). Die Studierneigung dieser Gruppe sinkt mit zunehmender Entfernung der Hochschule deutlich stärker als die Studierneigung der Gruppe mit einem überdurchschnittlichen Abitur. Es ist darauf hinzuweisen, dass die metrische Abiturnote in allen Modellen kontrolliert wurde. Insgesamt deuten diese Ergebnisse nur mittelbar auf finanzielle Aspekte hin, über die die Entfernung zur nächsten Hochschule die Studierneigung beeinflusst. Studienberechtigte mit unterdurchschnittlichen Abiturnoten gehören zu den

Studienberechtigten, die im Allgemeinen ihre Erfolgsaussichten für ein Studium als geringer einschätzen sollten. Die Investitionen in ein Studium wären für diese Studienberechtigten mit einem höheren finanziellen Risiko verknüpft, weshalb sich die Hochschulentfernung besonders stark auf ihre Studierneigung auswirkt.

Ferner sehen wir, dass die Hochschulentfernung die Studierneigung von Männern weniger stark beeinflusst als die von Frauen. Die stärkere Beeinflussung weiblicher Studienberechtigter durch strukturelle Faktoren haben wir bereits im vorhergehenden Abschnitt beobachtet. Sie wird auch in Abschnitt 5.5 noch einmal differenziert thematisiert werden.

Durch die Ungleichheit in der räumlichen Verteilung der Hochschulen zwischen Ost- und Westdeutschland, auf die wir noch eingehen werden, ist eine differenzierte Analyse beider Landesteile sinnvoll. Immerhin könnten die gefundenen Effekte auf unbeobachtete Merkmale zurückzuführen sein, die vor allem Ost-West-Unterschiede anzeigen. Insgesamt ähneln sich die Ergebnisse in Ost- (M7 bis M9) und Westdeutschland (M4 bis M6). Allerdings gibt es auch einige Unterschiede. So ist die Differenz des Einflusses der Hochschulentfernung zwischen den Modellen ohne Kovariaten (M4 und M7) in Ostdeutschland im Vergleich zu den Modellen mit allen Kovariaten (M5 und M8) deutlich größer als in Westdeutschland. Das heißt, im Osten gibt es weitere individuelle Merkmale, die den Einfluss der Hochschulentfernung stärker moderieren als im Westen. Zudem ist der negative Einfluss der Hochschulentfernung auf die Studierneigung im Osten weniger stark ausgeprägt als im Westen (M5 und M8) – allerdings unterscheidet er sich nicht statistisch signifikant vom westdeutschen (t-Test nicht gezeigt).

Ost-West-Unterschiede zeigen sich des Weiteren bei der Betroffenheit verschiedener Gruppen. Nur in Westdeutschland hat die Hochschulentfernung einen differenzierten Einfluss auf die Studierneigung von Frauen und Männern sowie für Personen, für die die örtliche Bindung einen wichtigen Aspekt bei der Entscheidung über den nachschulischen Werdegang darstellt. Während auch im Osten für Frauen und Männern in Tendenz ein differenzieller Einfluss der Hochschulentfernung festzustellen ist, zeigt sich dies in Bezug auf Personen, denen die örtliche Bindung wichtig ist, nicht.

Eine Gruppe lässt sich jedoch in beiden Landesteilen gleichermaßen mit steigender Hochschulentfernung überproportional von einem Studium abhalten: jene AbiturientInnen mit einer unterdurchschnittlichen Abiturnote.

Tabelle 14: Einfluss der Entfernung zur nächsten Hochschule auf die Studierneigung (lineares Mehrebenen-Wahrscheinlichkeitsmodell mit Schulen auf der höheren Ebene)

	Gesamtdeutschland			Westdeutschland			Ostdeutschland		
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9
<b>Entfernung zur nächsten Hochschule</b>	<b>-0,0064**</b>	<b>-0,0039**</b>	0,0016	<b>-0,0054**</b>	<b>-0,0046**</b>	0,0011	<b>-0,0079**</b>	<b>-0,0034*</b>	-0,0011
<b>Männlich, Ref.: weiblich</b>		<b>0,1151**</b>	<b>0,0969**</b>		<b>0,1037**</b>	<b>0,0877**</b>		<b>0,1501**</b>	<b>0,1372**</b>
<b>Fachhochschulreife, Ref.: allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife</b>		<b>-0,1777**</b>	<b>-0,1757**</b>		<b>-0,1852**</b>	<b>-0,1783**</b>		<b>-0,1757**</b>	<b>-0,1543**</b>
<b>Nicht-Akademikerkind, Ref.: Akademikerkind</b>		<b>-0,0681**</b>	<b>-0,0672**</b>		<b>-0,0722**</b>	<b>-0,0664**</b>		<b>-0,0642**</b>	<b>-0,0639**</b>
<b>Soziale Schicht, Ref.: Oberschicht</b>									
Unterschicht		<b>-0,0381**</b>	-0,0153		-0,0121	-0,0150		<b>-0,1109**</b>	<b>-0,0735+</b>
Untere Mittelschicht		<b>-0,0597**</b>	<b>-0,0463**</b>		<b>-0,0325**</b>	-0,0225		-0,1261**	-0,1437**
Mittelschicht		<b>-0,0416**</b>	<b>-0,0377**</b>		<b>-0,0284**</b>	<b>-0,0288*</b>		<b>-0,0838**</b>	<b>-0,0998**</b>
Obere Mittelschicht		<b>-0,0160**</b>	-0,0080		-0,0070	-0,0055		<b>-0,0578**</b>	<b>-0,0533+</b>
<b>Unterdurchschnittliches Abitur, Ref.: überdurchschnittliches Abitur</b>		-0,0071	<b>0,0169*</b>		<b>-0,0170*</b>	0,0050		-0,0190	0,0120
<b>Wichtigkeit örtliche Bindung für die Ausbildungswahl (metrisch)</b>		<b>-0,0141**</b>	<b>-0,0107**</b>		<b>-0,0161**</b>	<b>-0,0113**</b>		<b>-0,0068**</b>	-0,0048
<b>StudentInnenanteil im Kreis, Ref.: über 71,3 StudentInnen pro 1.000 EinwohnerInnen</b>									
Unter 0,2 StudentInnen pro 1.000 EinwohnerInnen		0,0078	0,0068		-0,0025	-0,0035		0,0073	0,0072
0,2 bis 12,7 StudentInnen pro 1.000 EinwohnerInnen		0,0094	0,0091		-0,0131	-0,0137		0,0288	0,0299
Über 12,7 bis 71,3 StudentInnen pro 1.000 EinwohnerInnen		0,0032	0,0024		-0,0019	-0,0026		<b>0,0277+</b>	<b>0,0270+</b>
<b>Interaktionsterme</b>									
Entfernung * Fachhochschulreife			-0,0005			-0,0017			-0,0046
Entfernung * Nicht-Akademikerkind			-0,0003			-0,0014			-0,0001
Entfernung * Wichtigkeit örtliche Bindung			<b>-0,0008*</b>			<b>-0,0012**</b>			-0,0004
Entfernung * unterdurchschnittliches Abitur			<b>-0,0055**</b>			<b>-0,0051**</b>			<b>-0,0062**</b>
Entfernung * Unterschicht			-0,0056			0,0005			-0,0067
Entfernung * untere Mittelschicht			-0,0033			-0,0024			0,0034
Entfernung * Mittelschicht			-0,0014			-0,0001			0,0031
Entfernung * obere Mittelschicht			-0,0023			-0,0005			-0,0010
Entfernung * Mann			<b>0,0042**</b>			<b>0,0038**</b>			0,0027
Konstante	0,7232	0,9131	0,8887	0,7225	0,9804	0,9564	0,7177	0,9628	0,9473
Schule	0,0216	0,0010	0,0997	0,0225	0,1033	0,1028	0,0095	0,0550	0,0549
Individual	0,1792	0,1615	0,4016	0,1736	0,3980	0,3978	0,1962	0,4107	0,4103
Fallzahl	51.995	51.995	51.995	39.162	39.162	39.162	12.833	12.833	12.833

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanels (1999-2010), eigene Berechnungen. + p<0.10, \* p<0.05, \*\* p<0.01. M1 kontrolliert auf das Jahr der Erhebung. M2 bis M4 zusätzlich kontrolliert auf zuvor abgeschlossene Berufsausbildung, Staatsangehörigkeit, Schulform, Alter, Note der Hochschulzugangsberechtigung und Einwohnerdichte des Kreises.

Ein weiterer Unterschied zwischen Ost- und Westdeutschland ist die unterschiedliche Distanz, ab der die Hochschulentfernung die Studierneigung negativ beeinflusst. Dies haben wir in Tabelle 15 in nicht linearen Modellen festgehalten. Während Studienberechtigte in Westdeutschland (M2) bereits ab einer Entfernung von 10 bis 20 km zur nächsten Hochschule seltener studieren gehen wollen, ist dies für Ostdeutschland (M3) nicht festzustellen. In Westdeutschland unterscheiden sich die Koeffizienten der Kategorien 10 bis 20 km und 20 bis 40 km nicht signifikant voneinander. Erst ab 40 km Entfernung ist dort eine noch niedrigere Studierneigung zu beobachten. Im Osten ist ein signifikant negativer Einfluss der Hochschulentfernung erst ab 40 km festzustellen. Dies weist zumindest für Westdeutschland darauf hin, dass nicht allein Kostengründe für die mit steigender Hochschulentfernung sinkende Studierneigung verantwortlich sein können. Vor allem die niedrigere Studierneigung in einem Bereich von 10 bis 20 km spricht gegen diese Argumentation. In den meisten Regionen Westdeutschlands sollte es weder mit erhöhten emotionalen und monetären Kosten verbunden sein, wenn die nächste Hochschule 10 bis 20 km entfernt liegt. Eine Studienaufnahme an dieser Hochschule muss nicht mit einem Umzug verbunden sein, die Semestertickets der Hochschulen decken diese Entfernungen im Allgemeinen über den öffentlichen Nahverkehr ab und auch das gewohnte Umfeld muss nicht verlassen werden. Die Ergebnisse deuten eher darauf hin, dass die Mechanismen dieses Zusammenhangs im Bereich fehlender Informationen zu sehen sind. Dass sich eine Hochschulentfernung von über 40 km in Westdeutschland stärker auswirkt als bei kürzeren Entfernungen und ein negativer Effekt der Hochschulentfernung auf die Studierneigung in Ostdeutschland überhaupt erst ab dieser Entfernung festzustellen ist, spricht hingegen auch für erwartete höhere Kosten einer Studienaufnahme.

*Tabelle 15: Einfluss der Entfernung zur nächsten Hochschule auf die Studierneigung (lineares Mehrebenen-Wahrscheinlichkeitsmodell mit Schulen auf der höheren Ebene)*

	Gesamtdeutschland M1	Westdeutschland M2	Ostdeutschland M3
<b>Hochschulentfernung, Ref.: 0 bis 10 km</b>			
10 bis 20 km	<b>-0,0274**</b>	<b>-0,0425**</b>	0,0064
20 bis 40 km	<b>-0,0197*</b>	<b>-0,0317**</b>	-0,0245
Über 40 km	<b>-0,0520**</b>	<b>-0,0647**</b>	<b>-0,0391*</b>
Konstante	0,9077	0,9730	0,9540
Varianz Schulebene	0,0997	0,1026	0,0544
Varianz Individualebene	0,4018	0,3980	0,4107
Fallzahl	51.995	39.162	12.833

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanels (1999–2010), eigene Berechnungen. +  $p < 0.10$ , \*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ . Alle Modelle kontrolliert auf Jahr der Befragung, zuvor abgeschlossene Berufsausbildung, Staatsangehörigkeit, Schulform, Alter, Geschlecht, Note der Hochschulzugangsberechtigung, Bildung und soziale Schicht der Eltern, Art der Hochschulzugangsberechtigung sowie Einwohnerdichte und StudentInnenanteil des Kreises.

Wir haben uns weiterhin gefragt, ob bei der Hochschulabdeckung die Entfernungen zu Universitäten oder Fachhochschulen die größere Rolle für die Studierneigung spielt und ob sich Personen mit Fachhochschulreife stärker durch die nächste Fachhochschule in ihren Studienwünschen beeinflussen lassen. Die Korrelation zwischen der Entfernung zur nächsten Universität und der Entfernung zur nächsten Fachhochschule liegt auf der Individualebene bei  $r=0,42$  (West  $r=0,40$  und Ost  $r=0,45$ ).

In Tabelle 16 zeigt sich, dass die Entfernung zur nächsten Fachhochschule einen Einfluss auf die Studierneigung hat, die Entfernung zur nächsten Universität hingegen nicht. Das gilt für Gesamtdeutschland (M1), Westdeutschland (M3) und Ostdeutschland (M6). Die Koeffizienten sind dabei durchgehend niedriger als für die allgemeine Entfernung zur nächsten Hochschule in Tabelle 14. Bei aller Vorsicht, die bei derartigen statistischen Vergleichen geboten sind, unterscheiden sich die Koeffizienten für die Hochschulentfernung aus Tabelle 14 nicht statistisch signifikant von jenen für Entfernung zur nächsten Fachhochschule in Tabelle 16 (t-Tests nicht gezeigt).

Des Weiteren zeigt sich im Vergleich der Modelle 5 und 6 für Ostdeutschland, dass die Entfernung zur nächsten Universität ohne Kontrolle von Kovariaten einen Einfluss hat, mit Kontrolle dieser jedoch nicht. Dies weist also vor allem in Bezug auf die räumliche Verteilung der Studienberechtigten im Osten darauf hin, dass sich in der „Universitätsperipherie“ Studienberechtigte mit Merkmalen befinden, die ein Studium im Allgemeinen unwahrscheinlicher werden lassen.

In Hinblick auf verschiedene Gruppen, die sich durch die Entfernung zur nächsten Universität oder Fachhochschule beeinflussen lassen, zeigen sich sehr differenzierte Effekte. Wie man erwarten konnte, beeinflusst die Entfernung zur nächsten Universität Personen mit Fachhochschulreife weniger in ihrer Studierneigung oder umgekehrt formuliert Personen mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife stärker in ihrer Studierneigung (M2). Dies lässt sich jedoch weder in West- noch in Ostdeutschland separat beobachten. Allerdings hat die Entfernung zur nächsten Fachhochschule bei Personen mit Fachhochschulreife im Westen einen stärkeren Effekt auf die Studierneigung. Im Osten ist dies nicht zu beobachten.

Für Personen, denen die örtliche Bindung beim nachschulischen Werdegang wichtig ist, ist ein stärkerer Einfluss der nächsten Fachhochschule zu beobachten (M2 und M4) – jedoch nicht in Ostdeutschland (M7). Personen mit einem unterdurchschnittlichen Abitur wollen seltener studieren. Dies gilt sowohl mit steigender Entfernung zur nächsten Universität als auch zur nächsten Fachhochschule. Das zeigt sich für Gesamtdeutschland, ist aber auch tendenziell in Ost- und Westdeutschland festzustellen. Im Osten ist jedoch eine signifikante Interaktion von unterdurchschnittlichem Abitur und Entfernung zur nächsten Fachhochschule zu beobachten.



Im Hinblick auf Geschlechterungleichheiten sind die Ergebnisse uneinheitlich. In Westdeutschland lassen sich Frauen stärker durch die Entfernung zur nächsten Universität in ihrer Studienabsicht beeinflussen. Im Osten lassen sich Frauen stärker durch die Entfernung zur nächsten Fachhochschule beeinflussen.

Tabelle 16: Einfluss der Entfernung zur nächsten Universität und Fachhochschule auf die Studierneigung (lineares Mehrebenen-Wahrscheinlichkeitsmodell mit Schulen auf der höheren Ebene)

	Gesamtdeutschland		Westdeutschland		Ostdeutschland		
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
<b>Entfernung zur nächsten Universität</b>	0,0005	0,0003	0,0010	0,0009	<b>-0,0036**</b>	-0,0005	0,0009
<b>Entfernung zur nächsten Fachhochschule</b>	<b>-0,0029**</b>	-0,0000	<b>-0,0035**</b>	0,0004	<b>-0,0031**</b>	<b>-0,0031**</b>	-0,0017
<b>Männlich, Ref.: weiblich</b>	<b>0,1152**</b>	<b>0,0952**</b>	<b>0,1038**</b>	<b>0,0923**</b>	<b>0,1506**</b>	<b>0,1255**</b>	<b>0,1506**</b>
<b>Fachhochschulreife, Ref.: allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife</b>	<b>-0,1777**</b>	<b>-0,1834**</b>	<b>-0,1847**</b>	<b>-0,1781**</b>		<b>0,1506**</b>	<b>0,1255**</b>
<b>Unterdurchschnittliches Abitur, Ref.: überdurchschnittliches Abitur</b>	-0,0074	<b>0,0201*</b>	<b>-0,0172*</b>	0,0027		-0,0096	0,0257
<b>Wichtigkeit örtliche Bindung für die Ausbildungswahl (metrisch)</b>	<b>-0,0141**</b>	<b>-0,0101**</b>	<b>-0,0161**</b>	<b>-0,0103**</b>		<b>-0,0070**</b>	-0,0050
<b>Interaktionsterme</b>							
Entfernung Universität * Fachhochschulreife		<b>0,0028*</b>		0,0016			-0,0003
Entfernung Fachhochschule * Fachhochschulreife		-0,0021		<b>-0,0031+</b>			-0,0010
Entfernung Universität * Wichtigkeit örtliche Bindung		-0,0000		-0,0001			-0,0002
Entfernung Fachhochschule * Wichtigkeit örtliche Bindung		<b>-0,0007*</b>		<b>-0,0010**</b>			-0,0001
Entfernung Universität * unterdurchschnittliches Abitur		<b>-0,0022*</b>		-0,0017			-0,0023
Entfernung Fachhochschule * unterdurchschnittliches Abitur		<b>-0,0024**</b>		-0,0018			<b>-0,0043**</b>
Entfernung Universität * Mann		<b>0,0021*</b>		<b>0,0019+</b>			0,0006
Entfernung Fachhochschule * Mann		0,0013		0,0001			<b>0,0033+</b>
Konstante	0,9153	0,9008	0,9806	0,9588	0,7232	0,9736	0,9569
Varianz Schulebene	0,0995	0,0991	0,1025	0,1018	0,0990	1,0030	0,0540
Varianz Individualebene	0,4018	0,4017	0,3981	0,3980	0,4429	1,1838	0,4104
Fallzahl	51.995	51.995	39.162	39.162	12.833	12.833	12.833

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanels (1999-2010), eigene Berechnungen. + p<0.10, \* p<0.05, \*\* p<0.01. M1 bis M4 und M6 und M7 kontrolliert auf Jahr der Befragung, zuvor abgeschlossene Berufsausbildung, Staatsangehörigkeit, Schulform, Alter, Geschlecht, Note der Hochschulzugangsberechtigung, Bildung und soziale Schicht der Eltern, Art der Hochschulzugangsberechtigung sowie die Einwohnerdichte und StudentInnenanteil des Kreises.

Zu klären ist, ob sich die Hochschulentfernung erst am Ende der Schulzeit auf die Studienentscheidung auswirkt oder sie bereits zu einem früheren Zeitpunkt beeinflusst. Um dies zu untersuchen, haben wir analysiert, ob die nachträgliche Umentscheidung (von t1 zu t2) gegen ein Studium (AV2) und die nachträgliche Umentscheidung (von t1 zu t2) für ein Studium (AV3) durch die Entfernung zur nächsten Hochschule beeinflusst werden (Tabelle 17).

Mit steigender Hochschulentfernung bleiben Studienberechtigte, die zu t1 studieren wollten, zu t2 tendenziell seltener bei ihrer Entscheidung. Gleichzeitig entscheiden sich jene Studienberechtigten, die zu t1 nicht studieren wollten, sich zu t2 seltener doch noch für ein Studium, je weiter sie von der nächsten Hochschule entfernt wohnen. Allerdings sind die gefunden Effekte allesamt nicht signifikant.

*Tabelle 17: Einfluss der Hochschulentfernung auf die Entscheidung für und gegen ein Studium von t1 zu t2 (lineares Mehrebenenmodell mit Kreisen und Schulen auf den höheren Ebenen)*

		Gesamtdeutschland M1	Westdeutschland M2	Ostdeutschland M3
Einfluss der Hochschulentfernung auf die Umentscheidung von ja zu nein von t1 zu t2	$\beta$	0,0005	0,0005	0,0014
	Fallzahl	15.635	11.933	3.702
Einfluss der Hochschulentfernung auf die Umentscheidung von nein zu ja von t1 zu t2	$\beta$	-0,0032	-0,0030	-0,0048
	Fallzahl	5.006	3.689	1.317

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanels (2005-2010). Kontrolliert auf Staatsangehörigkeit, Erhebungsjahr, zuvor abgeschlossene Berufsausbildung, Art der Hochschulreife, besuchte Schulform, Bildung der Eltern, soziale Schicht der Eltern, Alter, Abiturnote, Anteil von StudentInnen im Kreis.

In Tendenz findet man bei der Umentscheidung für und gegen ein Studium einen Effekt der Hochschulentfernung, der darauf hindeutet, dass die Hochschulentfernung die Studierneigung auch am Ende der Schulzeit beeinflusst. Allerdings sind diese Effekte jeweils nicht statistisch signifikant. Auch für weitere Untergruppen (wie in den vorhergehenden Tabellen) finden sich keine nennenswerten Effekte der Hochschulentfernung auf die Umentscheidung. Dies bedeutet, dass sich die Hochschulentfernung bereits im Schulverlauf, vielleicht erst in der gymnasialen Oberstufe, auf die Studienwünsche der Studienberechtigten auswirkt. Der Einfluss der

Hochschulentfernung für den Zeitraum um den Erwerb der Hochschulreife, zu dem sich die Studienberechtigten in stärkerem Maße Gedanken darüber machen, an welcher Hochschule sie studieren wollen, zeigt sich nur tendenziell.

### **Implikationen für Bundesländerunterschiede**

Was bedeuten die gefundenen Zusammenhänge nun für Bundesländerunterschiede bei der Studierneigung? In Tabelle 18 wird deutlich, dass es deutliche Unterschiede bei der räumlichen Abdeckung mit Hochschulen zwischen den Bundesländern gibt. Wir hätten für diese Darstellung gerne auf amtliche Daten zurückgegriffen. Allerdings existieren keine Angaben über Studienberechtigte nach Postleitzahl-Gebieten. Daher ist hier die Verteilung der Studienberechtigten aus den DZHW-Studienberechtigtenpanels von 1999 bis 2010 nach der Entfernung zur nächsten Hochschule angegeben<sup>23</sup>. Zur besseren Interpretierbarkeit haben wir dabei den Anteil von Studienberechtigten in dem jeweiligen Bundesland angegeben, der mehr als 30 km vom nächsten Hochschulstandort entfernt seine Studienberechtigung erworben hat. Unter den Studienberechtigten in den Stadtstaaten ist die nächste Hochschule für keine Person über 30 km entfernt. Auch in Nordrhein-Westfalen, dem Saarland und Baden-Württemberg ist die regionale Abdeckung mit Hochschulen gut. Unter den alten Bundesländern verzeichnen Schleswig-Holstein und Niedersachsen die ungünstigste Hochschulabdeckung. Von den neuen Bundesländern hat nur Sachsen eine Hochschulabdeckung auf westdeutschem Niveau. Dagegen befinden sich in Sachsen-Anhalt 38 Prozent der Studienberechtigten über 30 km von der nächsten Hochschule entfernt, in Brandenburg 42 Prozent, in Thüringen 47 Prozent und in Mecklenburg-Vorpommern sogar 58 Prozent.

Diese relativen Bundesländerunterschiede finden sich auch bei der Entfernung zur nächsten Universität und zur nächsten Fachhochschule auf höherem Niveau wieder. Allerdings ist in Bayern und Rheinland-Pfalz die Abdeckung mit Universitäten im Vergleich zur Entfernung zu den Hochschulen relativ schlecht. Dafür haben beide Länder eine mittlere Abdeckung mit Fachhochschulen, wodurch die Hochschulabdeckung insgesamt relativ gut ist. Bei den Fachhochschulen weisen wieder Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen eine relativ schlechte Abdeckung auf. In Mecklenburg-Vorpommern ist die nächste Fachhochschule für 80 Prozent der Studienberechtigten über 30 km entfernt. Unter den alten Bundesländern ist die schlechte Abdeckung mit Fachhochschulen in Niedersachsen herauszustellen.

---

<sup>23</sup> Die Entfernung zur nächsten Hochschule bezeichnet die Entfernung zur nächsten Universität oder Fachhochschule.

Vielleicht liegt in der geringen Fachhochschuldichte in Ostdeutschland auch ein Grund, warum hier der Anteil von Personen, die eine Fachhochschulreife erwerben, deutlich niedriger ist als in den westdeutschen Bundesländern. Über die ostdeutschen Bundesländer hinweg lag der Anteil der Personen, die eine Fachhochschulreife erwarben, zwischen 2000 und 2012 bei rund 7,1 Prozent. Die Quote betrug in den westdeutschen Bundesländern im gleichen Zeitraum 14,2 Prozent und ist damit exakt doppelt so hoch (StBA 2013, eigene Berechnungen). Unseres Wissens nach existiert keine Studie darüber, inwieweit das Vorhandensein einer Fachhochschule die Aufnahme eines derartigen Bildungsgangs beeinflusst. Allerdings könnte man die Hypothese aufstellen, um die niedrige Quote von Personen mit einer Fachhochschulreife in den ostdeutschen Bundesländern zu erklären.

*Tabelle 18: Anteil von Studienberechtigten mit über 30 km Entfernung zur nächsten Hochschule*

	Zur nächsten Hochschule	Zur nächsten Universität	Zur nächsten Fachhochschule
Schleswig-Holstein	34	39	37
Hamburg	0	0	0
Niedersachsen	33	39	<b>59</b>
Bremen	0	16	0
Nordrhein-Westfalen	15	25	25
Hessen	25	31	34
Rheinland-Pfalz	27	47	29
Baden-Württemberg	17	34	22
Bayern	25	<b>61</b>	30
Saarland	14	28	18
Berlin	0	0	0
Brandenburg	<b>42</b>	<b>60</b>	<b>58</b>
Mecklenburg-Vorpommern	<b>58</b>	<b>78</b>	<b>80</b>
Sachsen	26	38	32
Sachsen-Anhalt	38	<b>59</b>	39
Thüringen	<b>47</b>	<b>64</b>	<b>53</b>

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanels (1999-2010), eigene Berechnungen. Die jeweiligen Extremwerte sind fett dargestellt.

Diese Bundesländerunterschiede bei der räumlichen Abdeckung mit Hochschulen sind historisch gewachsen (vor allem auch die Ost-West-Unterschiede) und hängen zudem damit zusammen, wie stark urbanisiert ein Bundesland ist. Hier ist vor allem auf den unterschiedlich starken Urbanisierungsgrad und die damit verbundene räumliche Verteilung von größeren Städten hinzuweisen, die wohl eine Grundvoraussetzung für eine Hochschulneugründung ist. Nichtsdestotrotz sind die Studienberechtigten in einigen Bundesländern durch die unterschiedliche Hochschulabdeckung strukturell benachteiligt.

## **Zusammenfassung**

Insgesamt finden wir einen Rückgang der Studierneigung von rund 2,8 Prozent für jene Studienberechtigten, die zwischen 10 und 20 km von der nächsten Hochschule entfernt leben. Spiess und Wrohlich (2010) finden für diese Entfernung einen Rückgang der Studienaufnahme um rund 3 Prozent. Im Bereich von 35 km finden Spiess und Wrohlich einen Rückgang der Studienaufnahme um etwa 6 Prozent. Hier sind unsere Vergleichswerte etwas niedriger. Allerdings sinkt die Studierneigung ab einer Entfernung von 40 km um 5 Prozent im Vergleich zu Studienberechtigten, die 0 bis 10 km entfernt leben. Für alle Bereiche der Hochschulentfernung zeigen sich deutliche Ost-West-Unterschiede.

In Bezug auf unsere Annahmen konnten wir nicht nachweisen, dass Studienberechtigte aus niedrigeren sozialen Schichten bzw. ohne akademischen Hintergrund sich von der Hochschulentfernung stärker in ihrer Studienentscheidung beeinflussen lassen. Das spricht eher dagegen, dass monetäre Kosten als Mechanismus, über den die Hochschulentfernung die Studierneigung beeinflusst, eine große Rolle spielen. Gegen einen alleinigen Einfluss monetärer Kosten spricht auch der Befund, dass die Studierneigung in Westdeutschland bereits ab einer Entfernung von 10 bis 20 km niedriger ist als in einem Bereich von 0 bis 10 km. In diesem Radius sollten monetäre, aber auch emotionale Kosten nicht von Bedeutung sein.

Dass sich gerade Studienberechtigte mit einer unterdurchschnittlichen Abiturnote stärker durch die Hochschulentfernung vom Studium abhalten lassen, spricht eher für einen indirekten Einfluss monetärer Kosten. Besonders Studienberechtigte, deren Nutzenfunktion für ein Studium aus eingeschätzten Kosten, Ertrag und Erfolgswahrscheinlichkeit sich ungünstiger darstellt (hier speziell die Erfolgswahrscheinlichkeit), lassen sich stärker durch die Veränderungen weiterer Aspekte die dieser Nutzenfunktion beeinflussen (hier die Kosten über eine steigende Hochschulentfernung)<sup>24</sup>. Dieses Argument wird des Weiteren dadurch gestärkt, dass sich besonders Frauen durch eine große Hochschulentfernung (vor allem in Westdeutschland) von einem Studium abhalten lassen. Auch Frauen stellen eine Gruppe dar, die eine ungünstigere Nutzenfunktion für das Studium aufweist, weil sie vor allem Kosten höher und Erträge sowie Erfolgswahrscheinlichkeit niedriger einschätzen. Auch bei ihnen führt die Steigerung der Kosten durch die Hochschulentfernung in stärkerem Maße dazu, dass eine Entscheidung für ein Studium weniger „rational“ ist.

Der Mechanismus emotionaler Kosten, der sich hinter der Hochschulentfernung verbirgt, konnte klar herausgestellt werden. Für Personen, bei denen die örtliche Bindung einen bedeutenden Aspekt der nachschulischen Bildungswahl darstellt, ist der negative Einfluss der Hochschulentfernung größer als bei Personen, denen die örtliche Bindung weniger wichtig ist.

---

<sup>24</sup> Die Ertragskomponente der Nutzenfunktion spielt hierbei keine Rolle.

Dass die Studierneigung in Westdeutschland bereits ab 10 bis 20 km zur nächsten Hochschule sinkt, spricht wie bereits erwähnt gegen Kostenargumente. Dieser Befund weist eher darauf hin, dass es bereits ab dieser Entfernung weniger Informationen über das Studium an der nächstgelegenen Hochschule gibt bzw. diese aufgrund der größeren Entfernung seltener wahrgenommen werden. Warum dies in Ostdeutschland nicht zu beobachten ist, kann in dieser Studie nicht geklärt werden.

Spill-Over-Effekte über den Anteil der Studierenden in einem Kreis hatten keinen Einfluss auf die Studierneigung. Dies deckt sich mit den Befunden von Spiess und Wrohlich (2010). Allerdings mag dieser Indikator auch ein relativ grobes Maß sein, um die Präsenz von Studierenden und Hochschulpersonal zu messen. Zudem könnte die Kreisebene eine zu große räumliche Einteilung sein.

Dass die Entfernung zur nächsten Fachhochschule und nicht die nächste Hochschule den Bezugsrahmen für Studienberechtigte mit einer Fachhochschulreife bildet, konnte nur für Westdeutschland bestätigt werden. Die Ergebnisse deuten sowohl für Studienberechtigte mit Fachhochschulreife als auch für Studienberechtigte mit allgemeiner Hochschulreife darauf hin, dass die räumliche Abdeckung mit Hochschulen wichtiger für die Studienentscheidung ist als die Nähe zur Hochschule, die für das jeweilige Hochschulzugangszertifikat den Bildungsweg vorzeichnet. Aus den differenzierten Berechnungen nach der Entfernung zur nächsten Universität bzw. zur nächsten Fachhochschule hat sich weiter ergeben, dass der Fachhochschulabdeckung in Ost- und Westdeutschland ein deutlich höherer Einfluss bei der Studienentscheidung zukommt als der Abdeckung mit Universitäten. Dies hatten Spiess und Wrohlich (2010) genau umgekehrt festgestellt.

Ein weiterer Befund dieser Studie ist, dass sich ostdeutsche Studienberechtigte tendenziell weniger stark in ihrer Studierneigung durch die Hochschulentfernung beeinflussen lassen. Im Bereich von 10 bis 20 km ist die Studierneigung in Westdeutschland signifikant niedriger als im Bereich von 0 bis 10 km. Ostdeutsche Studienberechtigte weisen in diesem Bereich noch keine niedrigere Studierneigung auf.

In dieser Studie zeigte sich ein weiterer Ost-West-Unterschied: Im Osten wird die Zusammensetzung der Studienberechtigten mit steigender Entfernung zur nächstgelegenen Universität ungünstiger. Das heißt auch, dass der Einfluss der nächstgelegenen Universität auf die Studierneigung verschwindet, sobald man auf Individualvariablen kontrolliert. Diese sozialstrukturell ungleiche Verteilung findet man in Westdeutschland nicht in solch bedeutsamem Umfang.

Weiterhin zeigt sich, dass die Hochschulentfernung die Unterschiede der Studierneigung zwischen den deutschen Bundesländern beeinflusst. Dies resultiert daraus, dass es starke

Bundesländerunterschiede in der regionalen Abdeckung mit Hochschulen gibt. Während die Abdeckung in Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg und Thüringen bei den Hochschulen, vor allem aber bei den Fachhochschulen, relativ ungünstig ist, leben Studienberechtigte in Nordrhein-Westfalen relativ nah an der nächsten Hochschule. Dies führt dazu, dass die Entfernung zur nächsten Hochschule bzw. Fachhochschule in den drei genannten ostdeutschen Bundesländern für deutlich mehr Studienberechtigte ein Hinderungsgrund bei der Studienaufnahme ist. In Mecklenburg-Vorpommern wohnen 80 Prozent aller Studienberechtigten weiter als 30 km von der nächsten Hochschule entfernt, im Saarland hingegen nur 18 Prozent, in Baden-Württemberg 22 und in Nordrhein-Westfalen 25 Prozent. Es gibt also eine regional unterschiedlich starke Betroffenheit, was die Distanz zur nächsten Hochschule betrifft. Allerdings ist diese historisch gewachsene regionale Ungleichheit kaum auflösbar.

Aus der regionalen Abdeckung mit Fachhochschulen lässt sich unter Umständen eine weitere Bildungsungleichheit zwischen Ost- und Westdeutschland erklären. Über die Bundesländer hinweg lag der Anteil der Personen, die eine Fachhochschulreife erwarben, in den ostdeutschen Bundesländern zwischen 2000 und 2012 bei rund 7,1 Prozent. Diese Quote lag in den westdeutschen Bundesländern im gleichen Zeitraum bei 14,2 Prozent und ist damit doppelt so hoch (StBA 2013, eigene Berechnungen). Vielleicht liegt in der ungünstigeren Abdeckung mit Fachhochschulen in Ostdeutschland auch ein Grund dafür, dass hier der Anteil von Personen, die eine Fachhochschulreife erwerben, deutlich niedriger ist als in den westdeutschen Bundesländern. Wenn sich keine Fachhochschule im regionalen Umfeld befindet, mag es weniger erstrebenswert erscheinen, eine Fachhochschulreife zu erwerben. Unserem Wissens nach existiert jedoch keine Studie, die darüber Auskunft gibt, inwieweit das Vorhandensein einer Fachhochschule die Aufnahme eines Bildungsganges, der zur Fachhochschulreife führt, beeinflusst. Allerdings könnte das die niedrige Quote von Personen mit einer Fachhochschulreife in den ostdeutschen Bundesländern erklären.

Die Ergebnisse dieses Abschnitts haben drei Limitationen. Zum Ersten haben wir nicht den tatsächlichen Übergang ins Studium gemessen, sondern nur die Studierneigung. Dadurch könnten sich auch die abweichenden Effektstärken der Hochschulentfernung gegenüber Spiess und Wrohlich (2010) erklären lassen. Allerdings bemerken die beiden Autorinnen, dass der Einfluss der Hochschulentfernung mit der Dauer nach Erwerb der Hochschulreife abnimmt. Somit hätte man bezüglich der Studierneigung einen relativ starken Einfluss der Hochschulentfernung erwarten können. Eine zweite Limitation ist die nicht zu beantwortende Frage, an welcher Hochschule das Studium schlussendlich aufgenommen wurde. Allerdings unterscheidet sich diese Fragestellung deutlich von der hier aufgeworfenen, da bei jener nach



dem tatsächlich besuchten Hochschulort auch andere theoretische Mechanismen angeführt werden müssten. Schließlich haben wir drittens bei unserer Untersuchung nicht die Fahrtzeit zur nächsten Hochschule verwenden können, sondern nur die Luftlinienentfernung. Zwischen beiden Maßen können teilweise unterschiedliche Entfernungen für einzelne Studienberechtigte festzustellen sein.

Insgesamt leistet diese Studie jedoch eine deutliche Ergänzung im Hinblick auf bisherige Untersuchungen, die den Einfluss der Hochschulentfernung auf die Studienaufnahme bzw. Studierneigung analysieren. Dies gilt erstens für bestimmte Gruppen und zweitens für die Entfernung zu verschiedenen Hochschultypen. Zudem thematisieren wir in diesem Artikel den unterschiedlichen Einfluss der Hochschulabdeckung auf die Studierneigung in Ost- und Westdeutschland wie auch die unterschiedliche Abdeckung mit Hochschulen in den deutschen Bundesländern.

## 5.4 Peer-Effekte

Zahlreiche Studien haben gezeigt, dass die Studierneigung je nach Schulform und Schulabschluss variiert. Dies zeigten auch die Ergebnisse aus Tabelle 3 in Abschnitt 5.1. Die schulformspezifischen Unterschiede bei der Studierneigung wollen wir in diesem Abschnitt stärker in den Blick nehmen. Tabelle 19 ist zunächst zu entnehmen, wie sich die Studierneigung nach Schulformen und Schulabschlüssen unterscheidet (M1). Hierbei zeigt sich zum einen, dass SchülerInnen der Gesamtschulen und berufsbildenden Schulen die niedrigste Studierneigung aufweisen. Zum anderen wird deutlich, dass SchülerInnen mit fachgebundener Fachhochschulreife und schulisch-theoretischem Teil der Fachhochschulreife eine deutlich geringere Studierneigung haben als SchülerInnen mit einer allgemeinen Hochschulreife. Allerdings verfügen in unserem Sample nur 1,5 Prozent aller Studienberechtigten über einen solchen Abschluss. Eine geringere Studierneigung haben auch SchülerInnen mit einer Fachhochschulreife.

Die schultypspezifischen Unterschiede, die im Fokus dieses Abschnitts stehen, verringern sich, sobald die soziale Herkunft der SchülerInnen berücksichtigt wird (M2). Dadurch nähert sich die Studierneigung von GesamtschülerInnen der von GymnasiastInnen ein wenig an. Deutlicher zeigt sich dies für AbsolventInnen berufsbildender Schulen im Vergleich zu GymnasiastInnen. Für SchülerInnen der Abendgymnasien wird hingegen die Studierneigung größer als für GymnasiastInnen. Offensichtlich holt diese Schülergruppe – unabhängig von der sozialen Herkunft – gezielt die Hochschulreife nach, um anschließend zu studieren. Unter Kontrolle der sozialen Herkunft sind die Unterschiede zwischen den Schulformen also nicht mehr so ausgeprägt.

Kontrolliert man auf zusätzliche individuelle Merkmale, ergibt sich ein sehr deutlicher Effekt der Abiturnote, der nicht nur die Schulunterschiede verringert, sondern auch den Effekt der sozialen Herkunft deutlich abschwächt (M 4). Anscheinend gibt es einen schultypspezifischen Notendurchschnitt, der sich auf die Studierneigung der SchülerInnen sehr stark auswirkt. Daraus kann man generell schließen, dass die SchülerInnen in bestimmten Schulen entweder mehr oder weniger geneigt sind, ein Studium zu beginnen, weil sie aus bestimmten Elternhäusern stammen und durch einen hohen oder niedrigen schultypspezifischen Notendurchschnitt ihre Studierfähigkeit entsprechend höher oder geringer einschätzen. Die variierende Studierneigung je nach Schulabschluss wird dadurch jedoch nicht beeinflusst.

Die soziale Herkunft der SchülerInnen und die Note können somit teilweise die unterschiedliche Studierneigung je nach Schultyp erklären. Nichtsdestotrotz bleiben weiterhin unerklärte

Unterschiede offen. Wir vermuten, dass neben der hier aufgezeigten Rolle der sozialen Zusammensetzung eine Beeinflussung seitens der MitschülerInnen diese Unterschiede zusätzlich erklären könnte.

*Tabelle 19: Lineare Wahrscheinlichkeitsmodelle zum Effekt schultypspezifische Studierneigung*

	M1	M2	M3	M4
<b>Besuchte Schulform, Ref.:</b>				
<b>Gymnasium</b>				
Gesamtschule	-0,116**	-0,104**	-0,102**	-0,061**
Abendschule und Kolleg	0,021	0,048*	-0,011	0,023
Berufsbildende Schule	-0,096**	-0,070**	-0,094**	-0,061**
<b>Art der Hochschulzugangsberechtigung, Ref.: allgemeine HS-Reife</b>				
Fachgebundene HS-Reife	-0,014	-0,009	-0,044	-0,018
Fachhochschulreife	-0,129**	-0,122**	-0,180**	-0,161**
Fachgebundene FH-Reife	-0,418**	-0,409**	-0,474**	-0,461**
Schulisch-theoretischer Teil der FH-Reife	-0,320**	-0,300**	-0,325**	-0,290**
<b>Bildung der Eltern, Ref.:</b>				
<b>Universität</b>				
Höchstens Hauptschulabschluss		-0,055**	-0,053**	-0,027*
Realschulabschluss		-0,090**	-0,081**	-0,062**
Hochschulreife		-0,041**	-0,041**	-0,029**
<b>Berufliche Stellung, Ref.:</b>				
<b>Oberschicht</b>				
Unterschicht		-0,134**	-0,140**	-0,099**
Mittelschicht		-0,109**	-0,107**	-0,071**
Obere Mittelschicht		-0,070**	-0,066**	-0,040**
<b>Abiturnote (zentriert)</b>				
				-0,018**
Konstante	0,786	0,902	0,866	0,815
Fallzahl	20.299	20.299	20.299	20299

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanels (2005-2010), eigene Berechnungen. + p<0.10, \* p<0.05, \*\* p<0.01. Ab M3 kontrolliert auf Alter, Geschlecht, abgeschlossene Berufsausbildung, Migrationshintergrund und Jahr.

Konkret gehen wir davon aus, dass das soziale Umfeld, in dem die Studienberechtigung erworben wird, also die Peergroup – in diesem Fall die MitschülerInnen –, die individuelle Studierneigung beeinflusst. Wir erwarten, dass ein hoher Anteil an Akademikerkindern in einer Schule die Studierneigung der einzelnen SchülerInnen positiv beeinflusst. Zudem sollte mit steigendem Anteil an MitschülerInnen, die ein Studium planen, auch die individuelle

Studierneigung zunehmen. Der Einfluss der Peers sollte sich besonders bei Nicht-Akademikerkindern bemerkbar machen.<sup>25</sup>

### **Untersuchungsdesign**

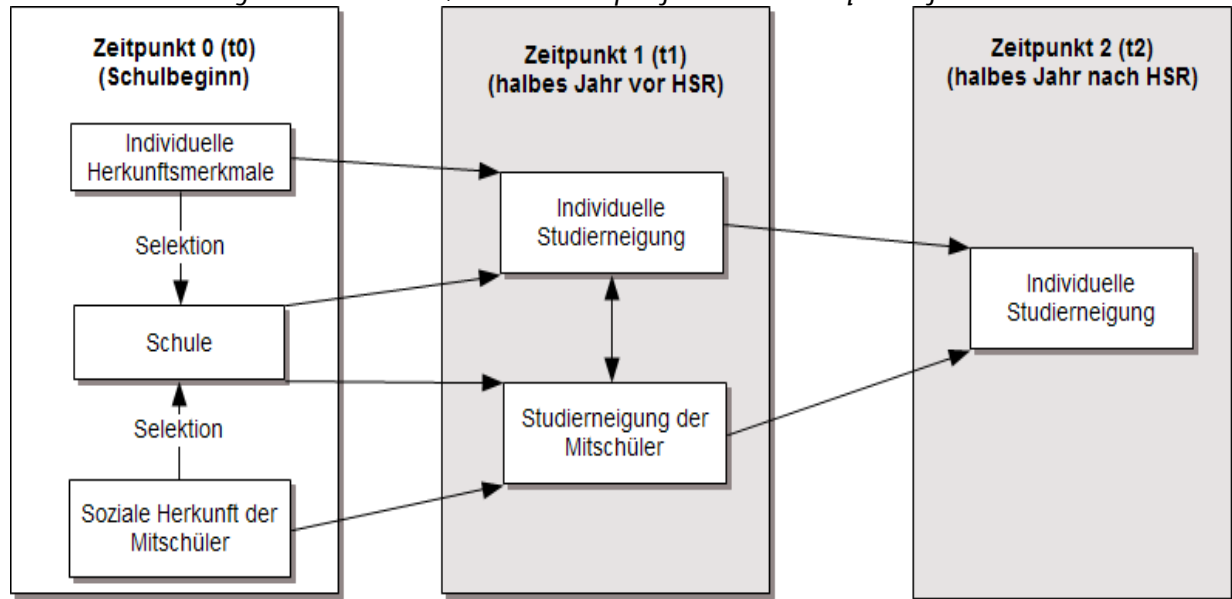
Um den Einfluss der Peergroup zu untersuchen, verwenden wir die abhängigen Variablen AV2 und AV3. Wir untersuchen also, ob die Peergroup die nachträgliche (von t1 zu t2) Entscheidung gegen ein Studium (AV2) oder die nachträgliche Entscheidung für ein Studium (AV3) beeinflusst. Dieser Zeitvergleich erlaubt es uns zum einen, mögliche Selektionseffekte zu kontrollieren. Denn die SchülerInnen könnten bereits beim Eintritt in die jeweilige Schule ähnliche Einstellungen zum Studium gehabt haben (siehe t0 in Abbildung 9). Die SchülerInnen würden so von vornherein ähnliche Einstellungen aufweisen und sie sich nicht erst innerhalb der Schule über die Peers aneignen. Eine Analyse der Veränderung der Studierneigung nach Schuleintritt schließt diese Möglichkeit aus. Zum werden durch die Operationalisierung weitere Mechanismen kontrolliert, die die Studierneigung aller SchülerInnen nach Schuleintritt beeinflussen könnten. Hier ist beispielsweise auf Informationsveranstaltungen zum Studium hinzuweisen, die in bestimmten Schulen stattfinden, in anderen aber nicht. So könnten auch nach dem Schuleintritt alle SchülerInnen der Schule mit Informationsveranstaltung eine höhere Studierneigung aufweisen als SchülerInnen einer Schule ohne ein solches Angebot. Dementsprechend ist anzunehmen, dass die Schule die Studierneigung durch Informationsveranstaltungen bis in die Oberstufe beeinflusst. Durch die Messung der Studierneigung ein halbes Jahr vor Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung können diese Schuleffekte kontrolliert werden, da davon auszugehen ist, dass in der Abiturvorbereitungszeit Informationsveranstaltungen nur in geringem Ausmaß stattfinden.

Generell nehmen wir an, dass mit dem statistischen Zusammenhang zwischen der Zusammensetzung der Peergroup und der Veränderung der individuellen Studierneigung von t1 zu t2 der Einfluss der MitschülerInnen abgebildet wird. Ferner gehen wir davon aus, dass der Kontakt mit den MitschülerInnen auch mit dem Verlassen der Schule über einen gewissen Zeitraum weiter bestehen bleibt. Allerdings können wir nicht darauf kontrollieren, inwieweit ein Kontakt zu den MitschülerInnen tatsächlich aufrechterhalten wird.

---

<sup>25</sup> Hierbei darf die Rolle der Schule nicht vernachlässigt werden. So ist anzunehmen, dass eine Studienaufnahme an Gymnasien öfter thematisiert wird als an berufsbildenden Schulen.

Abbildung 9: Mechanismus, der zu schulspezifischen Studierquoten führen könnte



Quelle: Eigene Darstellung.

## Unabhängige Variablen

Wir definieren die Peergroup als Umfeld eines/einer SchülerIn, das auf den gleichen Jahrgang innerhalb einer Schule (nicht Klasse!) begrenzt ist. Diese Betrachtungsweise scheint uns sinnvoll, da SchülerInnen der Sekundarstufe II im deutschen Bildungssystem überwiegend nicht im Klassenverband verbleiben, sondern je nach Schwerpunktfächern innerhalb eines Jahrgangs zwischen den Kursen wechseln und somit in Kontakt mit SchülerInnen des ganzen Jahrgangs treten.<sup>26</sup>

Für die Peergroup haben wir zwei Variablen codiert: den Anteil von Akademikerkindern in einer Schule und den Anteil von MitschülerInnen, die ein Studium planen (t1). Zu den Akademikerkindern zählen wir Befragte mit mindestens einem Elternteil, der einen Universitäts- oder Fachhochschulabschluss besitzt. Die Akademikerkinder wurden für die jeweilige Schule aufsummiert und durch die Anzahl der befragten SchülerInnen der Schule dividiert.<sup>27</sup> Den Anteil der SchülerInnen, die ein Studium planen, haben wir über die Studierneigung zu t1 gemessen (0=Studium nicht angestrebt; 1=Studium angestrebt). Für die jeweilige Schule wurde aufsummiert, wie viele SchülerInnen ein Studium planen und dieser Wert durch die Anzahl der befragten SchülerInnen der Schule dividiert.<sup>28</sup> Da sowohl das Geschlecht als auch der Migrationshintergrund die individuelle Studierneigung beeinflussen,

<sup>26</sup> Bei der Konstruktion der Schulzusammensetzung eines Jahrgangs haben wir alle Schulen ausgeschlossen, in denen weniger als 10 SchülerInnen an der Befragung teilgenommen haben.

<sup>27</sup> Diese Variable hat einen Mittelwert von 0,63, ein Minimum 0 von und ein Maximum von 1.

<sup>28</sup> Diese Variable hat einen Mittelwert von 0,62, ein Minimum 0 von und ein Maximum von 1.

haben wir als Kontrollvariablen den Frauenanteil<sup>29</sup> und den MigrantInnenanteil<sup>30</sup> der MitschülerInnen codiert. Bei der Codierung der Peergroup-Zusammensetzung wurden die Informationen über die/den jeweilige/n Befragte/n nicht berücksichtigt.<sup>31</sup> Die so definierten Variablen streuen im Wertebereich von 0 für „0 Prozent Akademikerkinder“ bis 1 für „100 Prozent Akademikerkinder“ beziehungsweise 0 für „0 Prozent streben ein Studium an“ bis 1 für „100 Prozent streben ein Studium an“.

## Ergebnisse

Wie Tabelle 20 zeigt, verzichteten AbsolventInnen von berufsbildenden Schulen zum Zeitpunkt t2 häufiger entgegen ihren ursprünglichen Plänen auf ein Studium (M1). Zudem entscheiden sich Studienberechtigte mit einer allgemeinen Hochschulreife seltener nachträglich gegen ein Studium. Berücksichtigt man den Anteil der MitschülerInnen, die zu t1 ein Studium planten, so wird bei steigendem Anteil die nachträgliche Entscheidung gegen ein Studium unwahrscheinlicher (M2). Zudem nehmen die genannten Schul- und Abschlussunterschiede durch die Kontrolle der Peergroup-Merkmale stark ab (die Koeffizienten werden deutlich kleiner und überwiegend statistisch nicht signifikant). Der Anteil der Akademikerkinder auf der Schule hat hingegen keinen Einfluss auf die nachträgliche Entscheidung gegen ein Studium (M3). Allerdings wirkt sich der AkademikerInnenanteil negativ auf die nachträgliche Entscheidung für ein Studium aus, wenn man auf den Anteil studiergeneigter Peers kontrolliert (M4). Der unerwartete Effekt des Akademikeranteils hat jedoch keine Auswirkung auf den Effekt der studiergeneigten Peers. Gleiches gilt für weitere mögliche Einflussfaktoren (wie den Frauenanteil oder MigrantInnenanteil an der Schule – nicht gezeigt). Darüber hinaus wird die Entscheidung gegen ein Studium wahrscheinlicher, wenn sich die tatsächliche Note nach Schulabschluss gegenüber der erwarteten Note vor Schulabschluss verschlechtert oder zumindest nicht verändert hat (M5).

Ähnliche Ergebnisse erhält man für die nachträgliche Entscheidung für ein Studium (Tabelle 21). AbsolventInnen von Gesamtschulen und berufsbildenden Schulen entscheiden sich nachträglich seltener für ein Studium (M1). Dagegen ist der nachträgliche Wunsch, ein Studium aufzunehmen, für SchülerInnen mit einer allgemeinen Hochschulreife am größten. Kontrolliert man nun den

---

<sup>29</sup> Diese Variable hat einen Mittelwert von 0,54, ein Minimum 0 von und ein Maximum von 1.

<sup>30</sup> Diese Variable hat einen Mittelwert von 0,15, ein Minimum 0 von und ein Maximum von 0,9.

<sup>31</sup> Wenn der bzw. die Befragte selbst ein Akademikerkind war, wurde für ihn die Peergroup folgendermaßen berechnet:  $(\text{Anzahl Akademikerkinder} - 1) / (\text{Anzahl aller SchülerInnen} - 1)$ . Für jedes Nicht-Akademikerkind wurde die Formel  $(\text{Anzahl Akademikerkinder} / (\text{Anzahl aller SchülerInnen} - 1))$  herangezogen.

Anteil der MitschülerInnen, die zu t1 ein Studium planten, so beeinflussen dieser die nachträgliche Entscheidung für ein Studium deutlich positiv (M2). Steigt der Anteil von MitschülerInnen, die studieren wollen, um 10 Prozent an, dann ist die nachträgliche Entscheidung für ein Studium über 4 Prozentpunkte höher. Auch hier verringern sich die Schulform- und Abschlussunterschiede unter Kontrolle des Anteils studiergereifter Peers. Sie können also durch die Peergroup mehrheitlich aufgeklärt werden.

*Tabelle 20: Lineare Wahrscheinlichkeitsmodelle zu Peer-Effekten auf die nachträgliche Entscheidung gegen ein Studium (Mehrebenenmodelle mit Schulen auf der höheren Ebene)*

	M1	M2	M3	M4	M5
<b>SCHULFORM &amp; ABSCHLUSS</b>					
<b>Besuchte Schulform, Ref.:</b>					
<b>Gymnasium</b>					
Gesamtschule	0,016	-0,012	0,017	-0,011	-0,010
Abendschule und Kolleg	0,008	0,009	0,009	0,017	0,013
Berufsbildende Schule	<b>0,028**</b>	-0,001	<b>0,029**</b>	0,009	0,016
<b>Art der Hochschulzugangsberechtigung, Ref.: allgemeine HS-Reife</b>					
Fachgebundene HS-Reife	-0,024	-0,022	-0,024	-0,020	-0,021
Fachhochschulreife	<b>0,054**</b>	<b>0,028*</b>	<b>0,055**</b>	<b>0,028*</b>	<b>0,032*</b>
Fachgebundene FH-Reife	<b>0,315**</b>	<b>0,256**</b>	<b>0,315**</b>	<b>0,255**</b>	<b>0,242**</b>
Schulisch-theoretischer Teil der FH-Reife	0,089	0,038	0,089	0,039	0,051
<b>PEERS</b>					
Anteil SchülerInnen, die Studium planen		<b>-0,237**</b>		<b>-0,250**</b>	<b>-0,238**</b>
Anteil Akademikerkinder			0,005	<b>0,060*</b>	<b>0,066**</b>
<b>LEISTUNG</b>					
<b>Abiturnote (zentriert)</b>	<b>0,009**</b>	<b>0,009**</b>	<b>0,009**</b>	<b>0,009**</b>	<b>0,009**</b>
<b>Notenveränderung t1-&gt;t2, Ref.: bessere Note erzielt</b>					
Keine Notenveränderung					<b>0,014+</b>
Schlechtere Note erzielt					<b>0,026*</b>
<b>Note im Vergleich zu Peers, Ref.: weit überdurchschnittlich</b>					
Überdurchschnittlich					-0,006
Durchschnittlich					-0,017
Unterdurchschnittlich					-0,009
Weit unterdurchschnittlich					0,014
Konstante	0,110	0,317	0,107	0,289	0,218
Varianz Schule	0,003	0,002	0,003	0,002	0,004
Varianz Individuum	0,101	0,101	0,101	0,101	0,105
Fallzahl	14.683	14.683	14.683	14.683	14.683

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanels (2005-2010), eigene Berechnungen. + p<0.10, \* p<0.05, \*\* p<0.01. Ab M2 kontrolliert auf Bildung der Eltern, Schicht, Alter, Geschlecht, absolvierte berufliche Bildung, Migrationshintergrund, Jahr und Hochschulentfernung. In M5 zusätzlich kontrolliert auf Frauen- und MigrantInnenanteil an der Schule.

Der Anteil von Akademikerkindern an einer Schule hat wiederum keinen Effekt auf die nachträgliche Entscheidung für ein Studium (M3). Zudem bleibt der positive Effekt der studiergeneigten SchülerInnen unter Kontrolle des Anteils der Akademikerkinder erhalten (M4).

*Tabelle 21: Lineare Wahrscheinlichkeitsmodelle zu Peer-Effekten auf die nachträgliche Entscheidung für ein Studium (Mehrebenenmodelle mit Schulen auf der höheren Ebene)*

Entscheidung für ein Studium	M1	M2	M3	M4	M5
<b>SCHULFORM &amp; ABSCHLUSS</b>					
<b>Besuchte Schulform, Ref.:</b>					
<b>Gymnasium</b>					
Gesamtschule	<b>-0,069*</b>	-0,014	<b>-0,063*</b>	-0,015	-0,020
Abendschule und Kolleg	0,046	-0,016	0,056	-0,018	-0,028
Berufsbildende Schule	<b>-0,046*</b>	0,018	-0,031	0,016	0,012
<b>Art der Hochschulzugangsberechtigung, Ref.: allgemeine HS-Reife</b>					
Fachgebundene HS-Reife	-0,066	-0,049	-0,060	-0,050	-0,057
Fachhochschulreife	<b>-0,124**</b>	<b>-0,063**</b>	<b>-0,119**</b>	<b>-0,064**</b>	<b>-0,062**</b>
Fachgebundene FH-Reife	<b>-0,158+</b>	-0,083	<b>-0,152+</b>	-0,083	-0,085
Schulisch-theoretischer Teil der FH-Reife	-0,063	0,046	-0,059	0,046	0,045
<b>PEERS</b>					
Anteil SchülerInnen, die Studium planen		<b>0,431**</b>		<b>0,433**</b>	<b>0,442**</b>
Anteil Akademikerkinder			0,091	-0,013	0,004
<b>LEISTUNG</b>					
Abiturnote (zentriert)	<b>-0,009**</b>	<b>-0,010**</b>	<b>-0,009**</b>	<b>-0,010**</b>	<b>-0,007**</b>
<b>Notenveränd. t1-&gt;t2, Ref.: bessere Note erzielt</b>					
Keine Notenveränderung					0,005
Schlechtere Note erzielt					0,007
<b>Note im Vergleich zu Peers, Ref.: weit überdurchschnittlich</b>					
Überdurchschnittlich					0,003
Durchschnittlich					-0,017
Unterdurchschnittlich					-0,032
Weit unterdurchschnittlich					-0,058
Konstante	0,391	0,021	0,336	0,027	-0,004
Varianz Schule	0,010	0,007	0,010	0,007	0,020
Varianz Individuum	0,178	0,178	0,178	0,178	0,184
Fallzahl	4.780	4.780	4.780	4.780	4.780

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanels (2005-2010), eigene Berechnungen. + p<0.10, \* p<0.05, \*\* p<0.01.

Ab M2 kontrolliert auf Bildung der Eltern, Schicht, Alter, Geschlecht, abgeschlossene Berufsausbildung, Migrationshintergrund, Jahr und Hochschulentfernung. In M5 zusätzlich kontrolliert auf Frauen- und MigrantInnenanteil an der Schule.



Auch verschiedene Abiturnotenkonstellationen verändern den Peer-Effekt nicht. So hat die Veränderung der Abiturnote von t1 und t2 (zu t1 stand diese noch nicht abschließend fest) keinen Einfluss auf den Peer-Effekt, ebenso wenig wie die relative Abiturnote des/der Befragten in seiner/ihrer Schule (M5).

Wir fassen kurz zusammen: Die Einstellung der Peergroup zur Studienaufnahme wirkt sich auf die individuelle Studierneigung aus. Dadurch lassen sich schulformspezifische Unterschiede teilweise erklären. Die soziale Herkunft der MitschülerInnen zeigt keinen eigenständigen Effekt auf die Studierbereitschaft der einzelnen SchülerInnen.

Insgesamt bestätigen die Ergebnisse unsere Annahmen, wonach die Einstellung unter den MitschülerInnen die individuelle Studierneigung beeinflusst. Dass mit einem hohen Anteil an Akademikerkindern in einer Schule auch die individuelle Studierbereitschaft zunimmt, konnten wir allerdings nicht belegen. Ebenfalls konnten wir nicht nachweisen, dass mit einem höheren Anteil von studiergeneigten MitschülerInnen und von Akademikerkindern die Studierneigung vor allem bei Nicht-Akademikerkindern steigt (nicht gezeigt). Wir schließen daraus, dass die schulformspezifischen Unterschiede in der Studierneigung auch durch die in der Schule verbreitete Einstellung der SchülerInnen zustande kommen, also durch die Peergroup.

### **Schlussbemerkung**

Die individuelle Studierneigung hängt mit der besuchten Schulform und dem erworbenen Schulabschluss zusammen. Bislange ging man eher davon aus, dass sich diese Unterschiede durch Selbstselektionen der SchülerInnen in verschiedene Schulformen ergeben (siehe Abschnitt 3.1.4). In diesem Abschnitt haben wir versucht, eine alternative Erklärung anzubieten. Wir wollten zeigen, dass sowohl die soziale Zusammensetzung an der Schule als auch die Studierneigung der MitschülerInnen die individuelle Studierneigung beeinflussen und sich daraus Schulformunterschiede bei der Studierneigung ableiten.

Wir konnten nachweisen, dass die individuelle Studierneigung durch (ehemalige) MitschülerInnen begünstigt wird, wenn diese selbst ein Studium planen. Die Berechnungen zeigen, dass sich Studienberechtigte zwischen t1 (ein halbes Jahr vor Erlangen der Studienberechtigung) und t2 (ein halbes Jahr nach Verlassen der Schule) umso häufiger nachträglich für ein Studium und umso seltener dagegen entscheiden, je mehr MitschülerInnen in ihrer Schule zu t1 studieren wollten. Dabei verringern sich die Schulformunterschiede deutlich, wenn man die Einstellung der MitschülerInnen berücksichtigt. Für den Einfluss des Anteils von Akademikerkindern in der Schule konnten wir keine Effekte finden.

Generell konnte in diesem Abschnitt gezeigt werden, dass die Studierneigung der Peergroup innerhalb der Schule einen wichtigen Einfluss auf die Studierneigung der einzelnen Studienberechtigten ausübt. Hierbei konnte jedoch nicht auf potenzielle Selektions- und unbeobachtete Schuleffekte kontrolliert werden.

Die gefundenen Ergebnisse verweisen jedoch auf die Notwendigkeit verstärkter Forschung zur Studierneigung von SchülerInnen innerhalb einer Schule. Die Schule scheint ein wichtiger Sozialisationsraum zu sein, der die Studierneigung der SchülerInnen beeinflusst. Diese Sozialisationsprozesse wirken sich zudem durch die Peergroup innerhalb der Schule als Multiplikator auf die einzelnen SchülerInnen aus (siehe Abbildung 9). Daher sollte untersucht werden, wie genau die Schule auf die Studierneigung Einfluss nimmt.

### **Implikationen für die Studierbereitschaft im Bundesländervergleich**

Die Ergebnisse dieses Abschnittes verweisen nicht nur auf eine Ursache für die unterschiedlich ausgeprägte Studierneigung in den verschiedenen Schulformen. Über die Peer-Effekte lassen sich auch Bundesländerunterschiede bei der Studierneigung erklären. Im Folgenden untersuchen wir, wie die Studierneigung der SchülerInnen in den einzelnen Bundesländern ein halbes Jahr vor Erlangen der Studienberechtigung ausfällt. Hierfür haben wir zunächst die durchschnittliche Studierneigung für die einzelnen Schulen zu t1 gebildet. Anschließend haben wir diese in sieben Quantile zerlegt. In Tabelle 22 ist festgehalten, wie sich die Studienberechtigten in den Bundesländern zu t1 auf diese Quantile verteilen. In den letzten beiden Spalten haben wir zum Zweck der Übersichtlichkeit die Anteile für die unteren und oberen drei Quantile aufsummiert.

Dabei zeigt sich ein deutliches Ost-West-Gefälle. In den alten Bundesländern – vor allem in Bayern und Baden-Württemberg – befinden sich die SchülerInnen zu t1 überwiegend in Schulen mit einer hohen durchschnittlichen Studierneigung. Die SchülerInnen in den neuen Bundesländern gehen hingegen eher auf Schulen, in denen die durchschnittliche Studierneigung niedrig ist. Dies trifft insbesondere auf Sachsen-Anhalt, Thüringen und Brandenburg zu. Allerdings befinden sich auch die SchülerInnen in Hamburg, Bremen, Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen überwiegend in Schulen, an denen zu t1 eine niedrige Studierneigung festzustellen ist.

Außerdem ist erkennbar, dass es sich bei den Bundesländern mit hohen Anteilen studiergeneigter SchülerInnen gleichzeitig um Bundesländer handelt, die hohe Studienaufnahmequoten aufweisen (Bayern und Baden-Württemberg). Und umgekehrt:

Bundesländer mit einem geringen Anteil studierwilliger SchülerInnen haben auch entsprechend niedrige Studienaufnahmequoten (Brandenburg und Nordrhein-Westfalen).

*Tabelle 22: Anteil der SchülerInnen, die ein halbes Jahr vor dem HZB-Erwerb studieren wollen, nach durchschnittlicher Studierneigung in den Schulen und Bundesländern (in Quantilen)*

Quantile der durchschnittlichen Studierneigung in den Schulen	1	2	3	4	5	6	7	MIN (1+2+3)	MAX (5+6+7)
<b>Sachsen-Anhalt</b>	20	31	21	13	7	5	2	<b>73</b>	<b>14</b>
<b>Thüringen</b>	10	18	23	30	11	5	3	<b>50</b>	<b>19</b>
<b>Hamburg</b>	13	22	25	18	5	6	11	<b>60</b>	<b>22</b>
<b>Brandenburg</b>	27	18	18	15	13	3	5	<b>63</b>	<b>22</b>
<b>Bremen</b>	21	20	20	15	17	4	4	<b>61</b>	<b>24</b>
<b>Schleswig-Holstein</b>	10	21	21	20	10	14	5	<b>52</b>	<b>28</b>
<b>Nordrhein-Westfalen</b>	22	15	14	19	14	11	6	<b>51</b>	<b>30</b>
Mecklenburg-Vorp.	9	27	15	16	21	2	11	50	33
Sachsen	5	17	23	19	13	10	12	45	36
Niedersachsen	10	19	20	14	17	11	9	49	37
Rheinland-Pfalz	7	12	14	31	14	14	9	33	37
Berlin	5	22	24	9	12	18	11	51	40
Saarland	29	6	9	12	14	9	21	44	44
Hessen	9	16	15	11	18	23	8	40	49
<b>Baden-Württemberg</b>	<b>8</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>12</b>	<b>21</b>	<b>25</b>	<b>14</b>	<b>28</b>	<b>60</b>
<b>Bayern</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>15</b>	<b>20</b>	<b>23</b>	<b>27</b>	<b>16</b>	<b>69</b>
Bundesrepublik Deutschland	13	15	16	16	15	14	11	44	40

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanels (2005–2010), eigene Berechnungen.

Soweit sind die Ergebnisse nicht unerwartet. Dadurch, dass die Studierneigung der Peergroup zu t1 einen eigenständigen Einfluss auf die Studienaufnahme bzw. die Studierneigung zu t2 hat, werden die gezeigten Bundesländerunterschiede jedoch weiter verstärkt. Die Unterschiede zwischen Bayern und Baden-Württemberg auf der einen Seite und Sachsen-Anhalt, Thüringen, Hamburg, Brandenburg, Bremen, Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen auf der anderen Seite treten durch die Peer-Einflüsse zu t2 noch stärker zutage als zu t1. Die in Tabelle 22 dargestellten Bundesländerunterschiede werden in diesem kurzen Zeitraum also weiter verstärkt.

## 5.5 Individualebene: Geschlecht

An verschiedenen Stellen dieser Untersuchung wurde bereits darauf eingegangen, dass Frauen inzwischen häufiger als Männer unter den Hochschulzugangsberechtigten zu finden sind, jedoch im Vergleich deutlich seltener ein Studium aufnehmen bzw. aufnehmen wollen.

In diesem Teil der Studie untersuchen wir, wieso Frauen eher auf ein Studium verzichten als Männer. Dabei gehen wir auf drei Aspekte ein, die den Geschlechterunterschied bei der Studierneigung erklären könnten. Wir betrachten (1) die Zusammensetzung von studienberechtigten Frauen und Männern hinsichtlich ihres sozioökonomischen Hintergrunds, (2) die von beiden Geschlechtern eingeschätzten Kosten, Erträge und Erfolgswahrscheinlichkeit eines Studiums und (3) ihre Berufs- und Lebensziele.

### Untersuchungsdesign

Für die Analyse der geschlechtsspezifischen Studierneigung wurden in einem ersten Schritt diejenigen Itembatterien identifiziert, die Rückschlüsse auf die individuellen Entscheidungsprozesse der Studienberechtigten zulassen. Konkret handelt es sich um die Items zu:

- Berufs- und Lebenszielen (*Skala: 1 sehr stark – 5 überhaupt nicht*),
- Gründen und Motiven für den nachschulischen Werdegang (*Skala: 1 sehr bedeutend – 6 bedeutungslos*) sowie
- zur subjektiven Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Kenntnisse (*Skala: 1 in hohem Maße – 5 gar nicht*).

Um die Daten besser interpretieren zu können, wurden die Skalen für diese Items umcodiert, sodass hohe Werte eine hohe Einstufung bzw. Zustimmung bedeuten. Zudem wurden die Items zu den Berufs- und Lebenszielen jeweils mittels Faktoranalyse analysiert und die hoch ladenden Items zu Indizes zusammengefasst. Auf diese Weise lassen sich die Ergebnisse übersichtlicher darstellen und Motivstrukturen besser abbilden. Im Folgenden werden sie kurz skizziert.

Für die Berufs- und Lebensziele ergaben sich zwei Konstrukte: (1) Wichtigkeit von ‚Karriere und Gehalt‘ sowie (2) Wichtigkeit von ‚Sichere Arbeit und Familie‘. Die zugehörigen Items sowie die Gütemaße der Faktoranalyse sind in Tabelle A 11 im Anhang einsehbar.

Um der These nachzugehen, dass Frauen und Männer die erwarteten Kosten, Erträge und Erfolgswahrscheinlichkeit eines Studiums unterschiedlich bewerten, greifen wir auf die

Vorarbeit aus bestehenden Studien zurück. Insbesondere mit den von Heine und Lörz (2007) verwendeten Konstrukten lassen sich die Erträge und Kosten gut erfassen. Aus den Items zu Gründen und Motiven für den nachschulischen Werdegang ergeben sich folgende Dimensionen:

- Kosten
- Monetäre Erträge
- Nicht-monetäre Erträge
- Erfolgswahrscheinlichkeit

Die Items und die Gütemaße der Faktoranalyse für monetäre und nicht-monetäre Erträge sowie für die Kosten befinden sich in Tabelle A 9 im Anhang. Die Items und die Modellierung der Erfolgswahrscheinlichkeit werden in Tabelle A 10 im Anhang beschrieben.

Mit Hilfe dieser Konstrukte wurden die Einflüsse auf die Studierneigung von Frauen und Männern ermittelt. An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass die insgesamt zugrunde liegenden Fallzahlen für Frauen und Männer sich nicht entsprechend der Mehrheitsverhältnisse der Hochschulzugangsberechtigten gestalten (63% Frauen und 37% Männer im DZHW-Datensatz gegenüber der amtlichen Statistik (StBA 2013): 53% Frauen und 47% Männer). Männliche Studienberechtigte nehmen also deutlich seltener an den DZHW-Studienberechtigtenpanels teil.

## **Ergebnisse**

In Tabelle 23 sind die ersten Ergebnisse unserer Analysen festgehalten. In der zweiten Spalte (Geschlechterdifferenz) wurde zunächst dargestellt, wie sich Frauen und Männer bei den von uns untersuchten unabhängigen Variablen unterscheiden. Dazu führten wir eine lineare Mehrebenenanalyse<sup>32</sup> mit der abhängigen Variable „Geschlecht“ und der jeweils dargestellten unabhängigen Variablen durch. So zeigen wir, wie sich Frauen und Männer in der jeweiligen unabhängigen Variable unterscheiden. In Tabelle 23 gehen wir dabei zunächst auf die eher allgemeinen soziodemografischen Merkmale ein.

Es lässt sich feststellen, dass Frauen häufiger bessere Noten erhalten, öfter an allgemeinbildenden Schulen vertreten sind und häufiger die allgemeine Hochschulreife erwerben als Männer. Dies deckt sich auch mit allgemeinen Befunden zu Geschlechterungleichheiten im Bildungssystem (Helbig 2012). Grundsätzlich wirken sich all diese Merkmale zudem positiv auf die Studienaufnahme aus (siehe Abschnitt 5.1). Auf der anderen Seite kommen studienberechtigte Männer in unserem Analysesample deutlich häufiger als Frauen aus höheren Sozialschichten und Akademikerfamilien. Zudem haben Männer öfter

---

<sup>32</sup> Mehrebenenmodelle mit den Schulen auf der höheren Ebene.

eine Berufsausbildung vor dem Studium absolviert, was die Studienaufnahme ebenfalls positiv beeinflusst (siehe Abschnitt 5.1).

*Tabelle 23: Einfluss der Individualmerkmale auf die Studierneigung bei Männern und Frauen*

<b>Kontrollvariablen</b>	<b>Geschlechter- differenz</b>	<b>Einfluss auf die Studienaufnahme</b>		
		<b>Mann</b>	<b>Frau</b>	<b>t-Test</b>
Alter	Mann**	<b>-0,018**</b>	-0,002	<b>**</b>
Abiturnote	Frau**	<b>-0,010**</b>	<b>-0,014**</b>	n.s.
Vorherige Berufsausbildung	Mann**	<b>0,167**</b>	<b>0,121**</b>	<b>*</b>
<b>Schichtzugehörigkeit</b>				
Unterschicht	n.s.	0,008	<b>-0,050**</b>	<b>+</b>
Untere Mittelschicht	Frau*	-0,019	<b>-0,060**</b>	<b>+</b>
Mittelschicht	Frau**	<b>-0,034**</b>	<b>-0,038**</b>	n.s.
Obere Mittelschicht	Mann**	-0,015	<b>-0,017+</b>	n.s.
Oberschicht	Mann**	Ref.	Ref.	
<b>Bildung der Eltern</b>				
Höchstens Hauptschulabschluss	n.s.	<b>-0,051**</b>	<b>-0,042**</b>	n.s.
Realschulabschluss	Frau**	<b>-0,041**</b>	<b>-0,063**</b>	<b>+</b>
Abitur	n.s.	<b>-0,033**</b>	<b>-0,025**</b>	n.s.
Hochschulabschluss	Mann**	Ref.	Ref.	
<b>Reifeart</b>				
Allgemeine Hochschulreife	Frau**	Ref.	Ref.	
Fachgebundene Hochschulreife	n.s.	-0,028	<b>-0,086**</b>	n.s.
Fachhochschulreife	Mann**	<b>-0,132**</b>	<b>-0,186**</b>	<b>*</b>
Fachgebundene FH-Reife	n.s.	<b>-0,189**</b>	<b>-0,316**</b>	<b>+</b>
Schulisch-theoret. Teil der FH-Reife	n.s.	<b>-0,185**</b>	<b>-0,081**</b>	<b>*</b>
<b>Schulform</b>				
Gymnasium	Frau**	Ref.	Ref.	
Gesamtschule	Frau**	<b>-0,071**</b>	<b>-0,029*</b>	n.s.
Abendschule / Kolleg	n.s.	0,026	<b>-0,042*</b>	n.s.
Berufsbildende Schule	Mann**	<b>-0,045**</b>	<b>-0,064**</b>	n.s.
Fallzahl	48.305	17.994	30.311	48.305

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanels (1999-2010), eigene Berechnungen. +  $p < 0.1$ , \*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ .

Die dritte und vierte Spalte zeigen wiederum, wie sich die unabhängigen Variablen auf die Studierneigung von Frauen und Männern auswirken<sup>33</sup>. In Spalte 5 wurde zudem ein t-Test berechnet, um zu messen, ob die einzelnen Koeffizienten zwischen Männern und Frauen statistisch signifikant voneinander abweichen. Grob gesagt zeigt sich, dass positive Merkmale einer Geschlechtergruppe nicht zwangsläufig zu einer erhöhten Studierneigung ebendieser führen. Das heißt, wenn die eine Geschlechtergruppe stärker durch studienfördernde Merkmale gekennzeichnet ist (wie aus Spalte 2 hervorgeht), erhöhen diese Merkmale kaum die

<sup>33</sup> Diese Berechnungen wurden als lineare Mehrebenenanalysen durchgeführt – unter Kontrolle der Kosten, Erträge, Erfolgswahrscheinlichkeit sowie der Berufs- und Lebensziele.

Studierneigung dieser Gruppe. Vielmehr ist zu beobachten, dass der Einfluss individueller Merkmale bei Männern weniger ausschlaggebend als bei Frauen ist. Denn die Koeffizienten für Männer sind häufiger nicht signifikant. Zudem wirken sich einige studienhindernde Eigenschaften bei Frauen stärker negativ auf die Studierneigung aus als bei Männern. Dies ist vor allem bei der Schichtzugehörigkeit und der Reifeart zu beobachten. Man erkennt also, dass sich Frauen durch hindernde Merkmale eher von einem Studium abhalten lassen als Männer. Generell könnte man vermuten, dass die Studienaufnahme für Männer eine selbstverständliche Folge des Erwerbs einer Hochschulzugangsberechtigung ist, während sich Frauen bei der Studienentscheidung stärker von Einstellungen und soziodemografischen Merkmalen leiten lassen.

Wie unterscheiden sich Frauen und Männer bezüglich ihrer Einschätzung von Kosten, Nutzen und Erfolgswahrscheinlichkeit eines Studiums? Wir hatten erwartet, dass Frauen die Kosten eines Studiums höher und die Erträge sowie Erfolgswahrscheinlichkeit niedriger einschätzen als Männer. Spalte 2 in Tabelle 24 verdeutlicht, dass diese Annahme nur teilweise zutrifft. Frauen bewerten zwar die monetären und nicht-monetären Erträge sowie die Erfolgswahrscheinlichkeit niedriger als Männer. Allerdings rechnen Männer mit höheren Kosten für ein Studium.

Des Weiteren hatten wir vermutet, dass sich diese Faktoren in stärkerem Maße negativ auf die Studierneigung von Frauen auswirken. Hierzu stellen wir fest, dass beide Geschlechter sich vorzugsweise gegen ein Studium entscheiden, wenn sie dafür mit hohen Kosten rechnen – bei Frauen ist dieser Effekt jedoch stärker als bei Männern. Zudem streben Männer und Frauen eher ein Studium an, wenn sie die monetären Erträge und die Erfolgswahrscheinlichkeit eines Studiums als hoch empfinden. Diese Effekte sind bei Frauen überraschenderweise stärker als bei Männern. Hohe nicht-monetäre Ertragsaussichten hingegen machen die Studierneigung bei Männern weniger wahrscheinlich. Entsprechend unserer Annahme können wir lediglich feststellen, dass sich die Kosteneinschätzung insbesondere bei der Studierneigung von Frauen stärker negativ bemerkbar macht. Demgegenüber begünstigen höhere monetäre Erträge und Erfolgsaussichten die Studierneigung bei Frauen stärker als bei Männern.

Des Weiteren hatten wir erwartet, dass Frauen und Männer verschiedene Berufs- und Lebensziele verfolgen und Frauen deshalb seltener studieren. Wie Tabelle 24 zeigt, gleichen sich die Geschlechter in diesem Punkt jedoch stark. Männer geben zwar das Ziel ‚Karriere und Gehalt‘ häufiger an als Frauen, aber bei beiden führt dieses Motiv zu einer niedrigeren Studienaufnahmewahrscheinlichkeit. Ebenfalls leicht negativ wirken sich die langfristigen Pläne, einen sicheren Arbeitsplatz und Zeit für die Familie zu haben, auf die Studierneigung aus. Hierbei unterscheiden sich die Effekte für Frauen und Männer nicht. Die häufig geäußerte

Annahme, dass sich insbesondere Frauen einen sicheren Arbeitsplatz und Zeit für die Familie wünschen und daher eher auf ein Studium verzichten, kann hier nicht bestätigt werden.

*Tabelle 24: Einfluss der Motive für den nachschulischen Werdegang auf die Studierneigung bei Männern und Frauen*

Unabhängige Variablen	Geschlechter- differenz	Einfluss auf die Studierneigung		
		Mann	Frau	t-Test
Kosten	Mann**	-0,059**	-0,089**	**
Monetäre Erträge	Mann**	0,018**	0,035**	*
Nicht-monetäre Erträge	Mann**	-0,018**	0,001	**
Relative Berufsaussichten (Erfolgswahrscheinlichkeit)	Mann**	0,079**	0,096**	**
<b>Berufs- und Lebensziele</b>				
Karriere / Gehalt	Mann**	-0,018**	-0,022**	n.s.
Sichere Arbeit / Familie	Frau**	-0,011**	-0,017**	n.s.
Fallzahl	48.305	17.994	30.311	48.305

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanels (1999-2010), eigene Berechnungen. +  $p < 0.1$ , \*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ . Unter Kontrolle der Kontrollvariablen aus Tabelle 23 und des Erhebungsjahres.

Wir fassen zusammen: Unsere bisherigen Analysen belegen, dass die Unterschiede in der Studierneigung von Frauen und Männern auf verschiedene Merkmale zurückführen sind, die sich zwischen den Geschlechtern unterscheiden und sich zudem verschieden stark auf die Studierneigung auswirken. Dabei fällt auf, dass der Einfluss individueller Merkmale bei Männern weniger ausschlaggebend ist als bei Frauen. Diese lassen sich bei der Studienentscheidung stärker von ihrer Herkunft und Einstellungen leiten, wohingegen diese Eigenschaften bei Männern eine geringere oder gar keine Rolle spielen. Für Männer könnte die Studienaufnahme eine selbstverständliche Konsequenz des Erwerbs einer Hochschulzugangsberechtigung sein, während Frauen sich stärker mit der Studienentscheidung auseinanderzusetzen scheinen, da ihre individuellen Merkmale deutlichere Effekte zeigen.

Wir vermuten, dass die niedrigere Studierneigung bei Frauen aus einer ungünstigen Zusammensetzung weiblicher Studienberechtigter hervorgeht. Diese These wird durch die zahlenmäßige Überlegenheit der Frauen gegenüber den Männern unter den Studienberechtigten gestützt. Mehr Männer als Frauen lassen sich schon früher innerhalb des Bildungssystems von einem möglichen Studium abhalten bzw. scheitern in der Schule auf dem Weg zur Hochschulreife, wohingegen für Frauen anscheinend erst hier eine starke Stratifizierungshürde vorliegt. Deshalb wollen wir in einem weiteren Schritt drei Szenarien aufzeigen, in denen wir die Zusammensetzung der Geschlechtergruppen zu kontrollieren versuchen. Konkret möchten wir prüfen, wie sich die Studierneigung von Frauen und Männern verändert, wenn die



Voraussetzungen zur Studienaufnahme entweder durchschnittlich, besonders günstig oder besonders ungünstig sind.

Dazu haben wir jeweils drei Mustertypen von Frauen und Männern konstruiert. Für den durchschnittlichen Mustertyp wurden die Werte der unabhängigen Variablen zentriert und anschließend mittels linearer Mehrebenenanalysen stufenweise die Studierneigung für die jeweilige Männer- und Frauengruppe berechnet. Für den zweiten Mustertyp wurden die Werte der unabhängigen Variablen von Frauen und Männern um eine halbe Standardabweichung (bei metrischen Variablen) vom Durchschnitt negativ verändert bzw. bei kategorialen Variablen eine Referenzkategorien verwendet, die sich negativ auf die Studierneigung auswirken. Beispielsweise wurden die Werte für Kosten um eine halbe Standardabweichung erhöht, für Erträge um eine halbe Standardabweichung gesenkt und bei der sozialen Herkunft wurde die Unterschicht als Referenzkategorie gewählt. Dadurch beeinflussen alle unabhängigen Variablen die Studierneigung eher negativ. Nach diesem Verfahren wurde ebenfalls der dritte Mustertyp entworfen, nur dass hier die Abweichung in die entgegengesetzte Richtung erfolgte. Folglich wirken die Werte der unabhängigen Variablen tendenziell begünstigend auf eine Studienaufnahme.

Mithilfe dieser Operationalisierung berechnen wir Modelle für verschiedene unabhängige Variablen. Die Konstante repräsentiert dabei die Höhe der Studierneigung, die sich ergibt, wenn alle unabhängigen Variablen durchschnittlich sind, negativ abweichen oder positiv abweichen (bei kategorialen Variablen sind es die Referenzkategorien). Daran können wir erkennen, wie sich die Studierneigung zwischen den Geschlechtergruppen unterscheidet, wenn sie durch negative, positive oder durchschnittliche Merkmale gekennzeichnet sind.

Die Befunde aus Tabelle 25 veranschaulichen eindrucksvoll, wie stark sich die Wahrscheinlichkeit einer Studienaufnahme bei Frauen und Männern verändert, wenn durchschnittliche, negative oder positive Bedingungen vorausgesetzt werden. Ohne Kontrolle weiterer Variablen liegt die Studierneigung von Männern bei 79,5, die von Frauen bei 69,2 Prozent (M1). Die Studierneigung der Frauen in Relation zu den Männern entspricht in diesen Modellen 87 Prozent. Betrachtet man den positiven und durchschnittlichen Mustertyp, dann steigt die Studierneigung der Frauen gegenüber den Männern von Modell 1 zu Modell 4 auf jeweils 100 Prozent. Im Gegensatz dazu sinkt die relative Studierneigung der Frauen beim negativen Mustertyp auf 59,6 Prozent.

Frauen und Männer unterscheiden sich also in ihrer Studierneigung bei durchschnittlich und positiv angenommenen Werten gar nicht voneinander. Geht man jedoch von negativen Werten aus, zeigt sich eine beachtliche Differenz zwischen den Geschlechtern.

Tabelle 25: Vergleich der drei Mustertypen hinsichtlich der Studierneigung

	<b>M1</b>		<b>M2</b>		<b>M3</b>		<b>M4</b>	
<b>Positive Werte</b> <sup>34</sup>	Mann	Frau	Mann	Frau	Mann	Frau	Mann	Frau
Vorhergesagte Studierwahrscheinlichkeit	79,5	69,2	90,4	88,1	91,5	89,7	96,7	97,1
Relative Studierwahrscheinlichkeit	<b>87%</b>		<b>97,5%</b>		<b>98%</b>		<b>100%</b>	
<b>Durchschnittswerte</b> <sup>35</sup>	Mann	Frau	Mann	Frau	Mann	Frau	Mann	Frau
Vorhergesagte Studierwahrscheinlichkeit	79,5	69,2	70,8	69,2	71	69	69,9	69,9
Relative Studierwahrscheinlichkeit	<b>87%</b>		<b>97,7%</b>		<b>97,2%</b>		<b>100%</b>	
<b>Negative Werte</b> <sup>36</sup>	Mann	Frau	Mann	Frau	Mann	Frau	Mann	Frau
Vorhergesagte Studierwahrscheinlichkeit	79,5	69,2	57,3	35,1	56,9	33,9	44,8	26,7
Relative Studierwahrscheinlichkeit	<b>87%</b>		<b>61,3%</b>		<b>59,6%</b>		<b>59,6%</b>	

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanels (1999–2008); eigene Berechnungen.

Modell 1: Kontrolliert auf Alter und Jahrgänge (jeweils zentriert).

Modell 2: Zusätzlich kontrolliert auf Abiturnote, abgeschlossene Berufsausbildung, besuchte Schule, Reifeart sowie Bildung und Schicht der Eltern.

Modell 3: Zusätzlich kontrolliert auf Berufs- und Lebensziele.

Modell 4: Zusätzlich kontrolliert auf Kosten, Erträge und Erfolgswahrscheinlichkeit.

Betrachten wir dies genauer. Der relative Abstand zwischen den Geschlechtern verringert sich bei unterstellten positiven und durchschnittlichen Individualmerkmalen (soziale Herkunft und schulische Voraussetzungen) bereits um über 10 Prozentpunkte (M1 zu M2). Ergänzt man Kosten, Erträge und Erfolgswahrscheinlichkeit (M3 zu M4), so gleicht sich die Studierwahrscheinlichkeit der Frauen der von Männern an. Somit wird der Geschlechterunterschied insbesondere dann reduziert, wenn sich Rahmenbedingungen (Individualvariablen) sowie Kosten, Erträge und Erfolgswahrscheinlichkeit angleichen.

Betrachtet man dagegen die relative Studierwahrscheinlichkeit, wenn eher ungünstige Gegebenheiten unterstellt werden (Unterschicht, Fachhochschulreife, hohe Kosten, niedrige

<sup>34</sup> Referenzkategorien: Durchschnittswerte plus eine halbe Standardabweichung in die Richtung, die Studium positiv voraussagt für Kosten, Erträge, Erfolgswahrscheinlichkeit sowie Berufs- und Lebensziele; Anteil der Frauen unter den Studienberechtigten in einem Landkreis; Bildung der Eltern: Hochschulabschluss; Schicht: Oberschicht; Schule: Gymnasium; Abschluss: allgemeine Hochschulreife.

<sup>35</sup> Referenzkategorien: Durchschnittswerte für Kosten, Erträge, Erfolgswahrscheinlichkeit, Berufs- und Lebensziele sowie Anteil der Frauen unter den Studienberechtigten in einem Landkreis; Bildung der Eltern: allgemeine Hochschulreife; Schicht: Mittelschicht; Schule: Gesamtschule; Abschluss: allgemeine Hochschulreife.

<sup>36</sup> Referenzkategorien: Durchschnittswerte plus eine halbe Standardabweichung in die Richtung, die Studium negativ voraussagt für Kosten, Erträge, Erfolgswahrscheinlichkeit sowie Berufs- und Lebensziele; Anteil der Frauen unter den Studienberechtigten in einem Landkreis; Bildung der Eltern: max. Hauptschulabschluss; Schicht: Unterschicht; Schule: berufsbildende Schule; Abschluss: Fachhochschulreife.

Erfolgswahrscheinlichkeit usw.), reduziert sich die Studierwahrscheinlichkeit von Frauen gegenüber der von Männern stark. Sie sinkt von 87 Prozent (M1) auf 59,6 Prozent (M4). Unterdurchschnittliche Voraussetzungen führen somit nicht nur generell zu einer geringeren Studierneigung, sondern auch zu einem erheblichen Gefälle zwischen Männern und Frauen. Bereits unter Kontrolle der sozialen Herkunft und der schulischen Merkmale (M1 zu M2) reduziert sich die relative Studierwahrscheinlichkeit der Frauen auf 61 Prozent. Berücksichtigt man auch Lebensziele, Kosten, Erträge und Erfolgswahrscheinlichkeit, so geht sie auf 59,6 Prozent zurück (M4).

Wir fassen die Ergebnisse aus Tabelle 25 zusammen: Bei positiven und durchschnittlichen Voraussetzungen unterscheiden sich Frauen und Männer gar nicht in ihrer Studierneigung. Die deutlichen Geschlechterunterschiede ergeben sich durch jene Gruppe von Frauen, die mit eher ungünstigen Gegebenheiten für das Studium gekennzeichnet sind. Wenn Frauen studienhemmende Merkmale aufweisen ist die Wirkung dieser Merkmale deutlich stärker als bei vergleichbaren Männern.

Insgesamt sprechen diese Ergebnisse auch dafür, dass sich die Gruppe der studienberechtigten Frauen und die Gruppe der studienberechtigten Männer deutlich voneinander unterscheiden. Dies bringt uns zu der Frage, inwieweit es überhaupt sinnvoll ist, die Studierneigung bzw. Übergangsquoten ins Studium von Männern und Frauen miteinander zu vergleichen. Die höheren Frauenanteile unter den Studienberechtigten führen dazu, dass sich für die zusätzlichen weiblichen Studienberechtigten kein männliches Gegenüber mehr findet. Dass die Studierneigung der Männer dadurch höher ist als bei den Frauen, kann daher nicht verwundern. Würde die Anzahl der männlichen Studienberechtigten steigen, würde sich wahrscheinlich auch die Gruppenzusammensetzung angleichen und den Geschlechterunterschied in der Studierneigung verringern.

### **Schlussbemerkung**

In diesem Kapitel konnten wir zeigen, dass sich die Gruppe der studienberechtigten Frauen heterogener zusammensetzt als die der studienberechtigten Männer. Insgesamt unterscheiden sich beide Gruppen nicht nur in ihrer sozialen Zusammensetzung voneinander. Studienberechtigte Frauen werden auch durch allgemeine Faktoren stärker in ihrer Studierneigung beeinflusst. Wir konnten zeigen, dass Frauen und Männer eine etwa gleich große Studierneigung aufweisen, wenn die Vorbedingungen für ein Studium mindestens durchschnittlich sind bzw. bewertet werden. Werden diese jedoch als schlecht wahrgenommen bzw. sind diese ungünstig, weicht die weibliche Studierneigung merklich von der männlichen

ab. Dies bekräftigen auch Ergebnisse aus anderen Kapiteln unseres Berichts, wonach Frauen stärker von der Hochschulentfernung und von regionalen sozioökonomischen Kontextfaktoren beeinflusst werden als Männer.

Dieser Unterschied ist unserer Ansicht nach vor allem auf jene Frauengruppe zurückzuführen, die sich mit einer eher ungünstigen Ausgangslage für ein Studium konfrontiert sieht. Somit scheint für Frauen die hier analysierte Übergangsschwelle ausschlaggebend für die Studienentscheidung zu sein, wohingegen Männer eher als Frauen schon früher innerhalb des Bildungssystems scheitern. Für Männer ist die Aufnahme des Studiums eine logische Konsequenz des Erwerbs der Hochschulreife, wohingegen studienberechtigte Frauen die Möglichkeit eines Studiums stärker reflektieren bzw. von ungünstigen Herkunftsmerkmalen am Studium gehindert werden. Daher stellten wir uns die Frage, ob man überhaupt die Studierneigung und die Übergangsquoten ins Studium von Männern und Frauen miteinander vergleichen kann. Somit verbirgt sich hinter den niedrigen Übergangsquoten der Frauen weniger ein frauenspezifischen Problem, sondern eher eines von Studienberechtigten mit ungünstigen Voraussetzungen. Da derzeit aber mehr Frauen als Männer zu dieser Gruppe gehören, entsteht der Eindruck, Frauen zeigten aufgrund geschlechtstypischer Merkmale eine geringere Studierneigung als Männer. Eine Förderung der Entscheidung für ein Studium sollte daher unabhängig vom Geschlecht der Zielgruppe darauf zielen, Hürden für ein Studium abzuschwächen, wie sie durch eine niedrige soziale Schicht, Fachhochschulreife, hohe Kosten und niedrige Ertragserwartungen entstehen.

## 5.6 Individualebene: Migrationshintergrund

Das vorliegende Kapitel befasst sich mit der Frage, ob systematische Unterschiede in der Studierneigung zwischen Studienberechtigten mit und ohne Migrationshintergrund existieren. Bisherigen Studien zufolge (Heine et al. 2010; Heine et al. 2007a, 2008; Kristen et al. 2008) nehmen Studienberechtigte mit Migrationshintergrund häufiger ein Studium auf als jene ohne Migrationshintergrund. Dies mag auf den ersten Blick verwundern, wurde doch bislang stets von einem negativen Effekt des Migrationshintergrundes auf die Bildungschancen ausgegangen.

Vor dem Hintergrund der systematischen Schlechterstellung von MigrantInnen scheint ihre höhere Bereitschaft, ein Studium aufzunehmen, jedoch nicht mehr so erstaunlich. Im Gegenteil: MigrantInnen, die es geschafft haben, die Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben, lassen sich die Chance auf ein Studium nicht mehr nehmen.

Nachfolgend wollen wir dieses Phänomen näher untersuchen. Wir prüfen dazu, wie hoch der Anteil an MigrantInnen unter den Studienberechtigten in den 16 Bundesländern ist und inwiefern sich Studienberechtigte mit und ohne Migrationshintergrund in den für das Studium relevanten Merkmalen unterscheiden. Anschließend führen wir multivariate Analysen durch, in denen wir den Effekt des Migrationshintergrunds unter Kontrolle anderer Merkmale messen.

### Untersuchungsdesign

Unter Studienberechtigten mit Migrationshintergrund verstehen wir all jene, bei denen mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde. Weil die Migrationsbiografie in der Studienberechtigtenbefragung 1999 noch nicht erhoben wurde, konnten lediglich die DZHW-Studienberechtigtenpanels 2002, 2004, 2005, 2006, 2008 und 2010 verwendet werden. Diese sechs Jahrgänge wurden in einen gemeinsamen Datensatz überführt, wodurch sich ein Sample von 36.213 Studienberechtigten ergibt (davon 5.006 MigrantInnen).

Um den Einfluss des Migrationshintergrundes auf die Studierneigung zu untersuchen, wurden sieben aufeinander aufbauende lineare Wahrscheinlichkeitsmodelle mit mehreren Ebenen berechnet. Ausgehend von dem Basismodell, das ausschließlich den Migrationshintergrund berücksichtigt, wurden stufenweise die für die Studierneigung relevanten Individualmerkmale – Abiturnote, soziale Herkunft, schullaufbahnbezogene Merkmale – mit in die Analysen einbezogen.<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> In allen sieben Modellen wurde stets auf die Jahre kontrolliert, um Periodeneffekte einzufangen.

Außerdem haben wir analysiert, wie ein Migrationshintergrund mit der nachträglichen Umentscheidung (von t1 zu t2) gegen ein Studium (AV2) bzw. für ein Studium (A3) zusammenhängt. Dabei haben wir die gleichen Individualmerkmale wie in den Modellen zur Studierneigung kontrolliert.

## Ergebnisse

In einem ersten Schritt untersuchen wir, wie hoch der Anteil an Studienberechtigten mit Migrationshintergrund in den einzelnen Bundesländern ist und wie viele von ihnen sich für ein Studium entscheiden.

*Tabelle 26: Prozentuale Verteilung von Studienberechtigten (mit Studierneigung) ohne und mit Migrationshintergrund in den Bundesländern*

	<b>Ohne Migrationshintergrund</b>		<b>Mit Migrationshintergrund</b>	
	Studien- berechtigte	Studier- neigung	Studien- berechtigte	Studier- neigung
Schleswig-Holstein	90 %	67 %	10 %	75 %
Hamburg	76 %	63 %	24 %	69 %
Niedersachsen	87 %	69 %	13 %	75 %
Bremen	74 %	74 %	26 %	70 %
Nordrhein-Westfalen	80 %	68 %	20 %	69 %
Hessen	81 %	73 %	19 %	79 %
Rheinland-Pfalz	85 %	76 %	15 %	76 %
Baden-Württemberg	83 %	76 %	17 %	75 %
Bayern	87 %	78 %	13 %	83 %
Saarland	85 %	72 %	15 %	73 %
Berlin	82 %	68 %	18 %	79 %
Brandenburg	97 %	65 %	3 %	61 %
Mecklenburg-Vorpommern	97 %	69 %	3 %	83 %
Sachsen	96 %	73 %	4 %	82 %
Sachsen-Anhalt	97 %	70 %	3 %	79 %
Thüringen	97 %	71 %	3 %	71 %
Bundesrepublik Deutschland	86 %	72 %	14 %	74 %

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanels (2002–2010), eigene Berechnungen.

Wie man in Tabelle 26 sieht, unterscheiden sich die Bundesländer deutlich bezüglich des Anteils von Studienberechtigten mit Migrationshintergrund. Dieser ist in den neuen Bundesländern am niedrigsten (3 Prozent bis 4 Prozent). In den alten Bundesländern weisen Bremen (26 Prozent), Hamburg (24 Prozent) und Nordrhein-Westfalen (20 Prozent) die höchsten Anteile von Studienberechtigten mit Migrationshintergrund auf. Zudem liefern die Ergebnisse aus Tabelle 26 einen ersten Hinweis auf einen positiven Effekt des Migrationshintergrundes: In 11 der 16 Bundesländer nehmen Studienberechtigte mit Migrationshintergrund unabhängig von ihrem

prozentualen Anteil an allen Studienberechtigten deutlich häufiger ein Studium auf als Studienberechtigte ohne Migrationshintergrund. Lediglich in Bremen, Baden-Württemberg und Brandenburg ist ihre Studierneigung geringer.

Nun gilt es zu prüfen, inwiefern sich Studienberechtigte mit Migrationshintergrund hinsichtlich studienrelevanter Individualmerkmale von Studienberechtigten ohne Migrationshintergrund unterscheiden.

*Tabelle 27: Vergleich von Studienberechtigten ohne und mit Migrationshintergrund bezüglich relevanter Individualmerkmale*

<b>Variable</b>	<b>Ohne Migrationshintergrund</b>	<b>Mit Migrationshintergrund</b>
Studierneigung	71,62%	74,47%
Männer	35,71 %	35,74 %
Alter	20,09	20,47
Berufliche Ausbildung zuvor abgeschlossen	15,18%	16,62%
Abiturnote	2,3	2,5
<b>Bildung der Eltern</b>		
Höchstens Hauptschulabschluss	11,06%	19,40%
Realschulabschluss	29,64%	19,46%
Hochschulreife	8,45%	13,72%
Akademischer Abschluss	50,85%	47,42%
<b>Berufliche Stellung der Eltern</b>		
Unterschicht	3,01%	17,12%
Untere Mittelschicht	15,40%	21,35%
Mittelschicht	31,49%	30,34%
Obere Mittelschicht	43,19%	27,91%
Oberschicht	6,91%	3,28%
<b>Art der Hochschulzugangsberechtigung</b>		
Allgemeine Hochschulreife	80,04%	73,11%
Fachgebundene Hochschulreife	1,16%	1,34%
Fachhochschulreife	17,29%	21,53%
Fachgebundene Fachhochschulreife	0,34%	0,36%
Schulisch-theoretischer Teil der Fachhochschulreife	1,17%	3,66%
<b>Besuchte Schulform</b>		
Gymnasium	60,57%	50,18%
Gesamtschule und Freie Waldorfschule	5,01%	6,89%
Abendschule und Kolleg	2,59%	3,58%
Berufsbildende Schulen	31,83%	39,35%
Fallzahl	31.207	5.006

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanels (2002–2010), eigene Berechnungen.

Aus Tabelle 27 wird deutlich, dass sich studienberechtigte MigrantInnen und Nicht-MigrantInnen in ihrer sozialen Zusammensetzung ähneln: Beide Gruppen entstammen eher bildungsnahen Familien, in denen die Eltern mindestens das Abitur erreicht haben. Die berufliche Stellung der

Eltern ist allerdings bei MigrantInnen etwas niedriger. Außerdem haben Studienberechtigte mit Migrationshintergrund seltener ein Gymnasium besucht. MigrantInnen schneiden im Abitur zwar schlechter ab (mit einer durchschnittlichen Note von 2,5), entscheiden sich aber dennoch häufiger für ein Studium (74,5 Prozent).

Zumindest beim Übergang zur Hochschule, also relativ spät auf dem Weg durch das deutsche Bildungssystem, unterscheiden sich MigrantInnen und Nicht-MigrantInnen objektiv relativ wenig voneinander. Folglich haben wir es auch nicht mit einer repräsentativen Gruppe der gesamten MigrantInnenpopulation zu tun, sondern vielmehr mit einem hochselektiven MigrantInnensample.

Diese Beobachtung ist bedeutsam, da wir aus vorherigen Forschungsarbeiten wissen, dass es sich bei der ethnischen Bildungsungleichheit vor allem um ein Problem handelt, das in der sozialen Selektivität des deutschen Bildungssystem wurzelt, also über die soziale Herkunft vermittelt wird (Dollmann 2010; Gresch 2012; Kristen et al. 2008).

Wie wirkt sich nun der Migrationshintergrund auf die Wahrscheinlichkeit aus, ein Studium zu beginnen? In Tabelle 28 sind dazu die Koeffizienten der linearen Wahrscheinlichkeitsmodelle abgebildet. Zunächst ist ersichtlich, dass der positive Effekt eines Migrationshintergrundes in den Modellen M1 ( $\beta = 0,038$ ) bis M7 ( $\beta = 0,089$ ) durchgängig statistisch hochsignifikant ist. Ohne Berücksichtigung anderer individueller Merkmale ist die Wahrscheinlichkeit, sich für ein Studium zu entscheiden, bei Studienberechtigten mit Migrationshintergrund größer als bei Studienberechtigten ohne Migrationshintergrund (M1). Kontrolliert man auf das Geschlecht und Alter sowie eine vorausgegangene Berufsausbildung (M2), die Abiturnote (M3), die soziale Herkunft (M4 und M5), die Art der Hochschulzugangsberechtigung (M6) und schließlich die besuchte Schulform (M7), verstärkt sich dieser Effekt sogar noch. Unter Kontrolle aller relevanten Individualmerkmale haben Studienberechtigte mit Migrationshintergrund eine rund 9 Prozentpunkte höhere Studierneigung als Studienberechtigte ohne Migrationsgeschichte. Berücksichtigt man also die vergleichsweise ungünstige Ausgangslage der MigrantInnen, so äußert sich der positive Effekt des Migrationshintergrundes beim Übergang zur Hochschule besonders deutlich. In summa sind studienberechtigte MigrantInnen durchschnittlich zwar älter, haben schlechtere Abiturnoten, gehören niedrigeren sozialen Schichten an, besuchen seltener ein Gymnasium und haben weniger oft die allgemeine Hochschulreife erworben, sind aber ungleich motivierter, zu studieren als Studienberechtigte ohne Migrationshintergrund.



Tabelle 28: Abhängigkeit der Studierneigung vom Migrationshintergrund (lineare Wahrscheinlichkeitsmodelle mit Schulen auf der höheren Ebene)

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
<b>Migrationshintergrund, Ref.: ohne</b>	0,038**	0,042**	0,074**	0,071**	0,081**	0,088**	0,089**
<b>Männer, Ref.: Frauen</b>		0,091**	0,095**	0,090**	0,089**	0,095**	0,097**
<b>Alter (zentriert)</b>		-0,012**	-0,010**	-0,009**	-0,008**	-0,012**	-0,013**
<b>Berufliche Ausbildung zuvor abgeschlossen, Ref.: nein</b>		0,016+	-0,012	0,001	0,003	0,130**	0,134**
<b>Abiturnote (zentriert)</b>			-0,020**	-0,019**	-0,019**	-0,018**	-0,018**
<b>Bildung der Eltern, Ref.: akademischer Abschluss</b>							
Höchstens Hauptschulabschluss				-0,095**	-0,067**	-0,052**	-0,048**
Realschulabschluss				-0,100**	-0,079**	-0,071**	-0,069**
Hochschulreife				-0,059**	-0,044**	-0,037**	-0,035**
<b>Berufliche Stellung der Eltern, Ref.: Mittelschicht</b>							
Unterschicht					-0,019+	-0,014	-0,012
Untere Mittelschicht					-0,029**	-0,028**	-0,027**
Obere Mittelschicht					0,028**	0,027**	0,027**
Oberschicht					0,055**	0,053**	0,051**
<b>Art der Hochschulzugangsberechtigung, Ref.: allgemeine Hochschulreife</b>							
Fachgebundene Hochschulreife						-0,112**	-0,068**
Fachhochschulreife						-0,233**	-0,178**
Fachgebundene Fachhochschulreife						-0,501**	-0,447**
Schulisch-theoretischer Teil der Fachhochschulreife						-0,255**	-0,208**
<b>Besuchte Schulform, Ref.: Gymnasium</b>							
Gesamtschule und Freie Waldorfschule							-0,067**
Abendschule und Kolleg							0,031+
Berufsbildende Schulen							-0,080**
Konstante	0,698**	0,682**	0,683**	0,732**	0,708**	0,732**	0,746**
Varianz Schule	0,024	0,023	0,019	0,017	0,017	0,010	0,010
Varianz Individuum	0,181	0,179	0,166	0,164	0,164	0,163	0,163
Fallzahl	36.213	36.213	36.213	36.213	36.213	36.213	36.213

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanels (2002-2010), eigene Berechnungen. + p<0.10, \* p<0.05, \*\* p<0.01. M2 bis M7 kontrolliert auf das Jahr.

In Tabelle 29 ist festgehalten, wie ein Migrationshintergrund mit der späteren Umentscheidung zusammenhängt, nicht mehr (AV2) oder doch noch (AV3) studieren zu wollen. Studienberechtigte mit Migrationshintergrund entscheiden sich seltener als solche ohne Migrationshintergrund nachträglich gegen ein Studium (M1). Unter Kontrolle der relevanten Individualmerkmale verstärkt sich der hochsignifikante Effekt noch einmal (M2). Umgekehrt ist die Wahrscheinlichkeit, sich später doch noch für ein Studium zu entscheiden, bei MigrantInnen knapp 7 Prozentpunkte größer als bei Nicht-MigrantInnen (M3). Wieder verstärkt sich der hochsignifikante Effekt (auf rund 9 Prozentpunkte), wenn sonst gleiche individuelle Merkmale angenommen werden (M4). Selbst spät auf dem Weg durch das Bildungssystem passen MigrantInnen also ihre Bildungsaspirationen noch häufig nach oben an. Insgesamt spiegelt sich auch in den Ergebnissen zur Veränderung der Studierneigung die größere Motivation von Studienberechtigten mit Migrationshintergrund zur Aufnahme eines Studiums.

*Tabelle 29: Veränderung der Studierneigung von t1 zu t2 in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund (lineare Wahrscheinlichkeitsmodelle mit Schulen auf der höheren Ebene)*

	<b>M1</b>	<b>M2</b>	<b>M3</b>	<b>M4</b>
	AV2: ja/nein	AV2: ja/nein	AV3: nein/ja	AV3: nein/ja
<b>Migrationshintergrund, Ref.: ohne</b>	<b>-0,021**</b>	<b>-0,045**</b>	<b>0,067**</b>	<b>0,092**</b>
Konstante	0,135**	0,154**	0,273**	0,310**
Varianz Schule	0,004	0,003	0,020	0,012
Varianz Individuum	0,107	0,103	0,182	0,176
Fallzahl	16.037	16.037	5.262	5.262

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanels (2005-2010), eigene Berechnungen. + p<0.10, \* p<0.05, \*\* p<0.01. M2 und M4 jeweils kontrolliert auf Jahr, Geschlecht, Alter, zuvor abgeschlossene Berufsausbildung, Abiturnote, Bildung und berufliche Stellung der Eltern, Art der Hochschulzugangsberechtigung und besuchte Schulform.

### **Schlussbemerkung**

Die Ergebnisse bestätigen die bisher vorliegenden Forschungsarbeiten zur ethnischen Bildungsungleichheit: MigrantInnen haben höhere Bildungsaspirationen als Nicht-MigrantInnen (Dollmann 2010; Gresch 2012). Wenn sie eine Studienberechtigung erlangt haben, nutzen sie diese auch wesentlich häufiger, um tatsächlich zu studieren.

Allerdings stehen nur sehr wenige MigrantInnen überhaupt vor der Wahl, ein Studium aufzunehmen. Die meisten MigrantInnenkinder schaffen es erst gar nicht auf Schulen, in denen die Hochschulzugangsberechtigung erworben werden kann. Der Grund hierfür ist offensichtlich: Das deutsche Schulsystem vermag es nicht, soziale Ungleichheiten zu kompensieren; es verstärkt sie vielmehr.

Wie bereits erwähnt, stellen die Studienberechtigten mit Migrationshintergrund keine repräsentative MigrantInnengruppe dar. Vielmehr handelt es sich um eine privilegierte

Teilgruppe der MigrantInnen. Die wenigen studienberechtigten MigrantInnen sind ungleich motivierter, die unter größeren Schwierigkeiten erworbene Chance auch zu nutzen.

Da der Anteil von Studienberechtigten mit Migrationshintergrund zwischen den Bundesländern stark variiert (von 3 bis 26 Prozent), kann die höhere Studierneigung von MigrantInnen gegenüber Nicht-MigrantInnen einen Teil der bundesländerspezifischen Übergangsquoten ins Studium erklären. Die dargestellten Ergebnisse sollten aber nicht zu dem Schluss führen, dass mehr MigrantInnen die Studienanfängerquoten erhöhen. Vielmehr müssen alle 16 deutschen Bildungssysteme darauf abzielen, herkunftsbedingte Leistungsunterschiede bereits vor Schulbeginn auszugleichen und Sprachförderungsprogramme insbesondere für MigrantInnen anzubieten, damit mehr von ihnen die institutionellen Hürden des deutschen Bildungssystems erfolgreich überwinden und nicht auf der Strecke bleiben.

## 6 Fazit

Die zentrale Frage dieser Studie lautete, wie sich Bundesländerunterschiede beim Übergang zum Studium erklären lassen. Bevor wir die multivariaten Ergebnisse, ihre Bedeutung für Nordrhein-Westfalen und die daraus resultierenden politischen Herausforderungen sowie offene Forschungsfragen darstellen, gehen wir kurz noch einmal auf die deskriptiven Befunde ein.

Im Bundesländervergleich ergaben sich bei den Übergangsquoten der Studienberechtigten zur Hochschule deutliche Unterschiede. Dabei zeigte sich, dass die bundeslandspezifischen Studienaufnahmequoten nur bedingt mit dem jeweiligen Anteil der Studienberechtigten in den Bundesländern zusammenhängen. Nordrhein-Westfalen beispielsweise verzeichnet einen relativ großen Anteil an Studienberechtigten, von denen aber nur durchschnittlich viele ein Studium aufnehmen. Gemessen an der altersspezifischen Bevölkerung verfügt Nordrhein-Westfalen so zwar über eine vergleichsweise hohe Studienaufnahmequote. Doch führt ein hoher Anteil an Studienberechtigten nicht automatisch zu einer hohen Zahl von Studierenden. Dieser Aspekt ist bildungspolitisch von hoher Relevanz. Denn möchte man die Studierendenzahlen erhöhen, lässt sich dies offensichtlich nicht einfach über eine größere Zahl von (Fach-) AbiturientInnen erreichen.

Wie kommen diese Bundesländerunterschiede in den Übergangsquoten zustande? Generell müssen hier zwei Mechanismen berücksichtigt werden: Die sogenannten Kontexteffekte beschreiben unterschiedliche Bedingungen in den Bundesländern, die Studienberechtigte in ihrer Studierneigung positiv oder negativ beeinflussen. Hierzu gehören neben bildungspolitischen Gegebenheiten in den Bundesländern (z.B. Hochschulentfernung) auch regionale wirtschaftliche Besonderheiten sowie die Ebene der Schulen. Außerdem werden die sogenannten Kompositionseffekte betrachtet. Hierbei wird davon ausgegangen, dass sich die Studienberechtigten in den 16 Bundesländern in studienrelevanten Individualmerkmalen voneinander unterscheiden. Dabei handelt es sich beispielsweise um den Bildungshintergrund und beruflichen Status der Eltern, das Geschlecht, die besuchte Schule, die Art des erlangten Schulabschlusses sowie die Abiturnote. Aus der Verteilung (Komposition) dieser Merkmale unter den Studienberechtigten in einem Bundesland lassen sich Unterschiede zwischen den Bundesländern hinsichtlich der Studierneigung ableiten.

## 6.1 Zentrale Ergebnisse im Hinblick auf benachteiligte Gruppen

Wir stellten fest, dass Frauen grundsätzlich seltener ein Studium anstreben als Männer. Dies ist zum Teil auf einige studienhindernde Eigenschaften (Schichtzugehörigkeit oder Reifeart) zurückzuführen, die die Studierneigung bei Frauen stärker verringern als bei Männern. Bei der Kosten-Nutzen-Bilanz konnten wir keine eindeutigen Ergebnisse feststellen. Zwar lassen sich Frauen durch die eingeschätzten Kosten viel eher von einem Studium abhalten als Männer. Im Gegenzug begünstigen höhere monetäre Erträge und Erfolgsaussichten bei Frauen die Studierneigung stärker als bei Männern.

Detaillierte Betrachtungen ergaben zudem, dass Frauen nicht über alle Gruppen hinweg seltener studieren wollen als Männer. In den Gruppen, die insgesamt Merkmale aufweisen, die die Studienaufnahme begünstigen, zeigen sich keine Geschlechterunterschiede. In der Gruppe von Studienberechtigten mit ungünstigerer Ausgangssituation (niedrige berufliche Stellung und Bildung der Eltern, Abitur nicht auf dem Gymnasium, hohe eingeschätzte Kosten eines Studiums etc.) zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede zwischen Männern und Frauen. Letztere lassen sich durch die genannten, aber auch durch Kontextmerkmale, stärker negativ in ihren Studienwünschen beeinflussen als Männer. Für männliche Studienberechtigte hingegen scheint die Studienaufnahme eine selbstverständliche Folge des Erwerbs einer Hochschulzugangsberechtigung zu sein. Wir schließen daraus, dass die hier aufgezeigte Bildungsschwelle für Frauen ausschlaggebend für die Studienentscheidung ist, wohingegen Männer häufiger schon früher innerhalb des Bildungssystems scheitern.

Ein weiterer wichtiger Prädiktor der Studierneigung ist die Abiturnote. Personen mit guten Abiturnoten wollen deutlich häufiger studieren gehen als jene mit schlechten Zeugnissen. Dieser Befund ist nicht überraschend, führt aber in der Konsequenz zu deutlichen Bundesländerunterschieden bei den Studienaufnahmequoten, da sich die durchschnittlichen Abiturnoten zwischen den Bundesländern unterscheiden.

Außerdem fanden wir, dass die Studierneigung auch mit der Schulform und dem erworbenen Abschluss zusammenhängt. Besonders unter SchülerInnen der Gesamtschulen und beruflichen Schulen sowie AbsolventInnen mit einer Fachhochschulreife wollen seltener studieren gehen als SchülerInnen der Gymnasien und/oder mit allgemeiner Hochschulreife. Diese schulformspezifischen Unterschiede in der Studierneigung werden bereits dadurch hervorgerufen, dass bestimmte (soziale) Gruppen von SchülerInnen einzelne Schultypen bevorzugt besuchen. Wir konnten zudem nachweisen, dass die jeweilige Peergroup (MitschülerInnen) andere SchülerInnen in der Studierbereitschaft beeinflusst: Je mehr

SchülerInnen ein halbes Jahr vor Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung ein Studium anstreben, desto eher entscheiden sich jene SchülerInnen nach dem Schulabschluss für ein Studium, die dies vor der Hochschulzugangsberechtigung noch nicht vorhatten. Umgekehrt gilt: Je weniger SchülerInnen in einer Schule vor der Hochschulzugangsberechtigung ein Studium planen, desto eher entscheiden sich auch SchülerInnen gegen ein Studium, die vor dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung noch studieren wollten.

Auch die soziale Herkunft beeinflusst an dieser Schwelle des Bildungssystems die Studierneigung der Studienberechtigten. Obwohl sich die Bildung der Eltern und ihr beruflicher Status bereits massiv auf die Zugangschancen zur Studienberechtigung auswirken, sind diese Merkmale auch am Übergang zur Hochschule weiterhin von Bedeutung. Je niedriger die Bildung und der berufliche Status der Eltern sind, desto niedriger ist die Studierneigung der Studienberechtigten.

Weiterhin fragten wir, wie sich ein Migrationshintergrund auf die Studierneigung auswirkt. Wir konnten keinen negativen Einfluss des Migrationsstatus feststellen. Vielmehr ergab sich, dass studienberechtigte MigrantInnen eine höhere Bildungsaspiration aufweisen als Nicht-MigrantInnen. Sie realisieren ihre Bildungschancen auch unter vergleichsweise ungünstigen Voraussetzungen (wie schlechte Noten oder niedrige soziale Herkunft). Allerdings schaffen es nur wenige Kinder von MigrantInnen überhaupt auf Schulen, an denen eine Hochschulzugangsberechtigung erworben werden kann. Folglich ist es auch nur wenigen MigrantInnen überhaupt möglich, zu studieren. Bei den Studienberechtigten mit Migrationshintergrund handelt es sich somit um eine hochselektive Gruppe. Diejenigen mit einer Hochschulzugangsberechtigung lassen sich ihre Chance auf ein Hochschulstudium nicht nehmen und zeigen eine vergleichsweise hohe Studierneigung. Die Bildungsbenachteiligung von MigrantInnen setzt viel früher im deutschen Schulsystem ein und ist zudem eng mit einer ungünstigeren sozialen Lage von MigrantInnen in Deutschland verbunden.

Auch die Region, in der die Studienberechtigten leben, wirkt sich über sozioökonomische Faktoren auf die Studierneigung aus. Hier ist insbesondere die Arbeitslosenquote relevant: In Kreisen mit hoher Arbeitslosigkeit zeigt sich eine niedrige Studierneigung. In den alten Bundesländern spielt auch das Bruttoinlandsprodukt, in den neuen Bundesländern dagegen die Ausbildungsplatz- und Einwohnerdichte eine Rolle. Allgemein lassen sich Frauen durch regionale sozioökonomische Gegebenheiten stärker in ihrer Studierneigung beeinflussen als Männer. Zudem konnten wir feststellen, dass materialistische Wertvorstellungen umso stärker vertreten werden, je höher die Arbeitslosenquote in einem Kreis ist. In Regionen mit größerer ökonomischer Unsicherheit entwickeln Heranwachsende eher materialistische Werte und

persönliche Lebensziele wie Selbstverwirklichung – etwa durch ein Studium – spielen eine untergeordnete Rolle. Personen unter solchen Bedingungen und Wertvorstellungen ziehen es vor, möglichst früh Geld zu verdienen und einen weniger ‚risikoreichen‘ nachschulischen Werdegang zu wählen und verzichten daher eher auf ein Studium.

Ferner zeigte sich, dass die Entfernung zur nächsten Hochschule die Studierneigung deutlich beeinflusst. Dabei spielen reine Kostenaspekte, die sich durch die Entfernung zum Studienort ergeben würden, offenbar eine untergeordnete Rolle. Viel wichtiger scheint die Institution Hochschule zu sein, die Informationen für Studierende liefert. Anders ist nicht zu erklären, warum in Westdeutschland eine Entfernung von über 10 km zur nächsten Hochschule bereits zu einer niedrigeren Studierneigung führt. Kostenaspekte sollten in diesem Bereich noch keinen Einfluss auf die Studierneigung haben. Nichtsdestotrotz ist in Ost- und Westdeutschland ab einer Entfernung zur nächsten Hochschule von über 40 km die niedrigste Studierneigung zu beobachten, was hier natürlich Kostenaspekte in den Vordergrund rückt. Zudem zeigen unsere Analysen, dass sich einzelne Gruppen stärker von der Hochschulentfernung vom Studium abhalten lassen. Dies sind Studienberechtigte mit einer unterdurchschnittlichen Abiturnote, solche, für die die örtliche Bindung ein wichtiges Kriterium für den nachschulischen Werdegang darstellt und – zumindest in Westdeutschland – Frauen.

## **6.2 Bundesländerunterschiede in der Studierneigung**

Was bedeuten diese Ergebnisse nun für die länderspezifische Studierneigung? Um dies darzustellen, haben wir die Bundesländerunterschiede in Tabelle 30 schematisch dargestellt. Sie basiert für die Modelle 1 bis 4 auf den Ergebnissen aus Tabelle 3, für das Modell 5 auf den Auswertungen in Abschnitt 5.4 und für das Modell 6 auf den Ergebnissen aus Abschnitt 5.2. Eine schematische Darstellung ist sinnvoll, weil wir nicht für alle Analysen das gleiche Untersuchungssample verwendet haben. Eine unmittelbare Umrechnung in Koeffizienten bzw. prozentuale Abweichung der Studierneigung ist daher nicht möglich. Die schematische Darstellung ist dabei im Vergleich zu Nordrhein-Westfalen zu verstehen. „+“ bedeutet eine höhere Studierneigung als in Nordrhein-Westfalen und „-“ eine vergleichsweise geringere Studierneigung. Dementsprechend bedeutet „+++“ eine deutlich höhere Studierneigung als in Nordrhein-Westfalen. Eine „0“ steht für eine vergleichbare Studierneigung. Am Beispiel Baden-Württembergs bedeutet dies: Werden keine studienrelevanten Hintergrundmerkmale (M1) berücksichtigt, zeigt sich in Baden-Württemberg eine deutlich höhere Studierneigung als in

Nordrhein-Westfalen (+++). Beachtet man die individuellen Hintergrundmerkmale (M2), bleibt dieser Unterschied bestehen. Also ist die Gruppe der Studienberechtigten in Baden-Württemberg ähnlich zusammengesetzt wie in Nordrhein-Westfalen. Unter Kontrolle der Abiturnote (M3) verkleinert sich der Unterschied in der Studierneigung (++), weil die baden-württembergischen Studienberechtigten im Durchschnitt bessere Abiturnoten aufweisen. Die Hochschulabdeckung ist in beiden Bundesländern hingegen ähnlich (M4). Allerdings zeigen die Studienberechtigten in Baden-Württemberg bereits vor Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung eine deutlich höhere Studierneigung als Studienberechtigte in Nordrhein-Westfalen. Durch die gefundenen Peer-Effekte wird dieser Unterschied verschärft (M5). Damit lässt sich ein weiterer Teil der Bundesländerunterschiede erklären und der Abstand der Studierneigung zwischen Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen verringert sich etwas (+). Kontrolliert man zudem auf die unterschiedliche Arbeitslosenquote in den Kreisen Baden-Württembergs und Nordrhein-Westfalens (M6), gleicht sich die Studierneigungen in den beiden Bundesländern einander an (0).

Betrachtet man die Bundesländerunterschiede, ohne auf studienrelevante Merkmale zu kontrollieren, zeigt sich für Studienberechtigte in Bremen, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg, Bayern und dem Saarland eine deutlich höhere Studierneigung als für die nordrhein-westfälischen. Studienberechtigten Auch in Hessen, Berlin, Sachsen und Thüringen ist die Studierneigung leicht höher als in Nordrhein-Westfalen. Nur in Brandenburg haben die Studienberechtigten eine niedrigere Studierneigung.

Werden jedoch studienrelevante Merkmale (Alter, vorherige Berufsausbildung, Schichtzugehörigkeit, Bildung der Eltern, Art der Hochschulzugangsberechtigung und Schulform) berücksichtigt, gehen die Unterschiede im Vergleich zu Bremen, Berlin und Thüringen zurück (M2). Die unterschiedliche Komposition der Studienberechtigten in diesen Ländern führt somit zu Länderunterschieden in der Studierneigung. Demnach ist die Gruppe der Studienberechtigten in Bremen, Berlin und Thüringen günstiger zusammengesetzt als in Nordrhein-Westfalen, weshalb sie ohne Kontrolle studienrelevanter Merkmale noch eine vergleichsweise höhere Studierneigung zeigen.

Kontrolliert man nun zusätzlich auf die Abiturnoten, ist im Vergleich zu Bremen, Hessen und Sachsen kein Unterschied der Studierneigung im Vergleich zu Nordrhein-Westfalen festzustellen (M3). Auch die Unterschiede im Vergleich zu Baden-Württemberg, Bayern und dem Saarland gehen zurück. Unter Kontrolle der Abiturnote weisen die nordrhein-westfälischen Studienberechtigten sogar eine höhere Studierneigung auf als Studienberechtigte in Hamburg, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Thüringen. Vor allem die durchschnittlich besseren Abiturnoten in den ostdeutschen Bundesländern führen also dazu,



dass diese durch eine höhere Studierneigung als Nordrhein-Westfalen gekennzeichnet sind, welches gemeinsam mit Niedersachsen die ungünstigsten Abiturnoten aufweist.

Zwar sind die Studienberechtigten in den ostdeuten Bundesländer im Hinblick auf ihre besseren Abiturnoten im Vorteil. Auf der anderen Seite ist in der mangelnden räumlichen Abdeckung mit Hochschulen, vor allem in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Thüringen und Sachsen-Anhalt ein Grund für die geringe Studierneigung in diesen Bundesländern zu sehen (M4). Unter Kontrolle der Hochschulentfernung ist in Hamburg die niedrigste Studierneigung zu beobachten.

Die Hochschulentfernung stellt somit einen Kontextfaktor dar, der die Studierneigung in den Bundesländern ungleich beeinflusst. Ein weiterer Kontextfaktor sind die Schulen. In einigen ist bereits vor Erwerb der Studienberechtigung eine hohe Studierneigung festzustellen (t1). Da durch den Einfluss der Peergroup die Studierneigung weiter steigt (t2), erhöht sich in einigen Bundesländern die Studierneigung zu t2, in anderen sinkt sie hingegen. Im Ergebnis unterscheiden sich die Studierneigungen der einzelnen Bundesländer nach dem Erwerb der Hochschulreife viel stärker als vor dem Schulabschluss. Von den negativen Auswirkungen der Peergroup auf die Studierneigung sind vor allem die Studienberechtigten in Brandenburg, Sachsen-Anhalt, Thüringen und Hamburg betroffen. Ein positiver Peer-Effekt ist hingegen in Rheinland-Pfalz, Bayern und Baden-Württemberg zu beobachten (siehe hierzu Tabelle 22 in Abschnitt 5.4). Warum die SchülerInnen in diesen Bundesländern bereits vor Erwerb der Studienberechtigung eine vergleichsweise hohe Studierneigung aufweisen, konnte im Rahmen dieser Studie nicht geklärt werden. Welche Rolle speziell die Schule dabei spielt, einen Studierwunsch zu wecken, sollte jedoch im Blickfeld zukünftiger Forschung stehen.

Diese Studie hat zudem gezeigt, dass auch über regionale sozioökonomische Gegebenheiten Bundesländerunterschiede in der Studierneigung erklärt werden können. Für die alten Bundesländer gilt, dass die Studierneigung in Kreisen mit geringer Wirtschaftskraft (gemessen am Bruttoinlandsprodukt) besonders niedrig ist. Dass gerade in Nordrhein-Westfalen viele Studienberechtigte in solchen Kreisen wohnen, ist ein Grund für die niedrige Studierneigung in diesem Bundesland. Zudem zeigte sich für die alten und neuen Bundesländer, dass mit steigender Arbeitslosigkeit in einem Kreis die Studierneigung sinkt. Über die Arbeitslosenquote lassen sich sowohl Ost-West-Unterschiede als auch Streuungen innerhalb der alten und der neuen Bundesländer erklären. Die niedrigere Studierneigung in den neuen Bundesländern ist demnach auch auf die hohen Arbeitslosenquoten zurückzuführen und die hohe Studierneigung in Baden-Württemberg sowie Bayern auf die besonders geringe Zahl an Arbeitslosen. Außerdem wurde festgestellt, dass die Ausbildungsplatzdichte in einer Region die Studierneigung in den neuen Bundesländern beeinflusst. Hier verzeichnen besonders Berlin und Brandenburg ein geringes

Tabelle 30: Studierneigung der Studienberechtigten in den Bundesländern im Vergleich zu Nordrhein-Westfalen

	M1 Ohne Kontrolle von Kovariaten auf der Individualebene	M2 Mit Kontrolle von Kovariaten auf der Individualebene	M3 Mit zusätzlicher Kontrolle auf die Abiturnoten	M4 Hochschul- entfernung	M5 Studierneigung vor Erlangung der HZB (Schule - Peergroup)	M6 Regionale sozio- ökonomische Gegebenheiten (Kreis)
Schleswig-Holstein	0	0	0	0	0	0
Hamburg	0	0	-	--	-	-
Niedersachsen	0	0	+	+	+	+
Bremen	+++	++	0	0	0	0
Hessen	+	+	0	0	0	0
Rheinland-Pfalz	++	++	++	++	++	+
Baden-Württemberg	+++	+++	++	++	+	0
Bayern	+++	+++	++	++	+	0
Saarland	++	+++	++	++	++	+
Berlin	+	0	0	0	0	0
Brandenburg	-	-	--	--	-	0
Mecklenburg-Vorpommern	0	0	--	-	-	0
Sachsen	+	+	0	0	0	0
Sachsen-Anhalt	0	0	-	0	+	+
Thüringen	+	0	-	0	+	+

Quelle: Eigene schematische Darstellung der Ergebnisse dieser Studie

+++ deutlich höhere Studierneigung im Vergleich zu Nordrhein-Westfalen

++ höhere Studierneigung als in Nordrhein-Westfalen

+ leicht höhere Studierneigung als in Nordrhein-Westfalen

0 ähnliche Studierneigung wie in Nordrhein-Westfalen

- leicht niedrigere Studierneigung als in Nordrhein-Westfalen

-- niedrigere Studierneigung als in Nordrhein-Westfalen

Ausbildungsplatzangebot, was die niedrige Studierneigung in diesen Bundesländern zum Teil erklären kann.

Auch wenn die Darstellung in Tabelle 30 schematischer Natur ist, so zeigt sich dennoch, dass die von uns verwendeten Konzepte eine Erklärung dafür liefern, dass Studienberechtigte in Nordrhein-Westfalen vergleichsweise selten ein Studium aufnehmen wollen. Nach Kontrolle von individuellen Merkmalen, der Abiturnote, der Hochschulentfernung, der Studierneigung in der Schule vor dem Abschluss und kreisspezifischen Unterschieden unterscheidet sich die Studierneigung in Nordrhein-Westfalen kaum von der in den anderen Bundesländern. Im Vergleich zu Nordrhein-Westfalen ist die Studierneigung in Hamburg minimal niedriger und in Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, dem Saarland, Sachsen-Anhalt und Thüringen minimal höher. Die ursprünglich starken Differenzen in der Studierneigung zwischen den Bundesländern aus M1 zeigen sich jedoch nicht mehr.

### **6.3 Schlussfolgerungen und Empfehlungen für Nordrhein-Westfalen**

Aus den dargestellten Ergebnissen lassen sich für Nordrhein-Westfalen verschiedene politische Schlussfolgerungen ableiten, die mehr oder weniger in direkte Handlungsoptionen überführt werden können. So konnte anhand der Kreisinformationen explorativ aufgezeigt werden, dass beispielsweise die relativ niedrige Wirtschaftskraft vieler Kreise in Nordrhein-Westfalen zu einer geringen Studierneigung führt. Sozioökonomischen Gegebenheiten lassen sich aber nur bedingt politisch beeinflussen, weshalb sich hieraus keine Handlungsempfehlungen ergeben. Vielmehr müssen die Gründe analysiert werden, warum Studienberechtigte in Kreisen mit niedriger Wirtschaftskraft, niedriger Ausbildungsplatzdichte und hoher Arbeitslosenquote seltener studieren wollen. Denn hinter diesen Kreisindikatoren stehen regionale Lebensräume und -wirklichkeiten, die wiederum die Werte und Einstellungen der Jugendlichen beeinflussen. Wie sich diese Rahmenbedingungen schließlich auf die Bildungsentscheidung der Studienberechtigten auswirken, konnte diese Studie für die Kreisebene nur mit ersten Hinweisen zeigen. Der wirkliche Bezugsrahmen ist vermutlich eher auf der Gemeinde- und Nachbarschaftsebene sowie in den sozialen Netzwerken zu suchen. Hierzu liegt aber für Deutschland (auch aufgrund restriktiver datenschutzrechtlicher Regelungen) relativ wenig Forschung vor – die jedoch dringend benötigt wird.

Um bildungspolitisch auf die Übergangsquoten zum Studium einwirken zu können, sollten die Schulen stärker in den Mittelpunkt gerückt werden. Nordrhein-Westfalen ist im Bundesländervergleich zwar bereits sehr gut in der Lage, viele SchülerInnen zur Hochschulreife zu führen. Jedoch scheinen sich „Anschlusschwierigkeiten“ zu ergeben. Viele der Studienberechtigten in Nordrhein-Westfalen planen bereits vor dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung kein Studium. Die Schule ist ein wichtiger Sozialisationsraum, in dem die Einstellung der Peergroup als Multiplikator auf die Studierneigung der einzelnen SchülerInnen wirkt. Daher kann die niedrige Übergangsquote in Nordrhein-Westfalen auch auf den nachgewiesenen niedrigen Anteil von studiergeneigten SchülerInnen vor Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung zurückgeführt werden.

Durch ein frühzeitiges und stärkeres Einwirken vonseiten der Schule könnte sowohl die Studierneigung der SchülerInnen insgesamt und folglich die jedes Einzelnen positiv beeinflusst werden. Hierbei ist vor allem auf die beruflichen Schulen hinzuweisen bzw. auf Bildungsgänge, die zur Fachhochschulreife führen. Besonders in diesen Schulen ist bereits vor dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung eine verhältnismäßig geringe Studierneigung festzustellen, die sich über die Peergroup weiter verstärkt. Ob dies auch mit einer mangelnden Studienvorbereitung und -beratung in diesen Schulen zusammenhängt, konnte hier nicht beantwortet werden. Die Vermutung liegt jedoch nahe, dass die Studierbereitschaft an diesen Schulformen über eine bessere Studienvorbereitung und -beratung maßgeblich erhöht werden könnte.

Des Weiteren weisen die gefundenen Ergebnisse erneut darauf hin, dass sich nicht nur in Nordrhein-Westfalen viele Studienberechtigte insbesondere aus schichtniedrigeren Familien, aus wirtschaftsschwachen Regionen und mit Fachhochschulreife für ein Studium begeistern könnten, die dies bisher nicht tun. Sie benötigen Informationen darüber, was man studieren kann, welche Voraussetzungen es für eine Studienaufnahme gibt, wie die Finanzierungsmöglichkeiten aussehen, welche Vorteile ein Studium bietet usw. Dazu müssen die Kosten, Erträge und Erfolgswahrscheinlichkeit eines Studiums transparent gemacht werden. Durch Veranstaltungen über nachschulische Werdegänge und gezielte Informationsarbeit zu Beschäftigungs- und Gehaltsaussichten nach dem Studium könnten Kosteneinschätzungen relativiert und mehr Studienberechtigte zur Aufnahme eines Studiums motiviert werden. Eine derartige Förderung wäre zudem gleichzeitig auch eine Frauenförderung, da sich vor allem Frauen durch die angesprochenen Merkmale vom Studium abhalten lassen.

Der Hauptansatzpunkt liegt demnach in Programmen zur Förderung der Studierneigung, die nicht nach der Schule, sondern bereits im Schulverlauf ansetzen. Diese

Informationsveranstaltungen sollten aber nicht erst kurz vor Schulende stattfinden, sondern gleich zu Beginn der Oberstufe.<sup>38</sup> Auf diese Weise können Schule und LehrerInnen ihre SchülerInnen besser auf den nachschulischen Werdegang vorbereiten. Welche Einflussmöglichkeiten seitens der Schule darüber hinaus bestehen, sollte zukünftige Forschung unbedingt klären.

Dass der Haupthinderungsgrund für ein Studium im Bereich der mangelnden Information über ebendieses zu suchen ist, ergibt sich auch aus den Analysen zur Hochschulentfernung. In den alten Bundesländern ist bereits ab einer Entfernung von 10 km zur nächsten Hochschule eine niedrigere Studierbereitschaft festzustellen. Erhöhte Kosten für ein Studium sollten an dieser Stelle noch keine Rolle spielen. Vielmehr ist zu vermuten, dass Hochschulen im Allgemeinen entweder nur in einem eng begrenzten geografischen Raum Lieferant für studienbezogene Informationen sind oder durch Studienberechtigte ab einer Entfernung von 10 km nicht in derselben Weise nachgefragt werden wie von Studienberechtigten unter dieser räumlichen Grenze. So oder so ist im direkten Kontakt der Hochschulen mit Studienberechtigten über gewisse räumliche Grenzen hinweg ein Ansatzpunkt für eine Steigerung der Studierbereitschaft zu sehen.

Für Personen mit Migrationshintergrund, die in Nordrhein-Westfalen im Bundesländervergleich mit einem hohen Anteil vertreten sind, ergibt sich ein gesonderter Handlungsbedarf. Denn selbst im Schulsystem setzen bildungspolitische Maßnahmen zu spät an. Verschiedene Forschungsarbeiten zeigten bereits auf, wo im Bildungsverlauf ethnische Ungleichheit entsteht. Der frühkindlichen Bildung kommt dabei eine Schlüsselfunktion zu: Hier werden die Voraussetzungen für den weiteren Bildungsverlauf gelegt. Daher muss verstärkt in Sprachförderungsprogramme für MigrantInnen investiert werden, damit mehr MigrantInnen die institutionellen Hürden des deutschen Bildungssystems erfolgreich überwinden und nicht unterwegs auf der Strecke bleiben. Weitere Studien zeigen zudem, dass es sich bei der Bildungsungleichheit – abgesehen von den Sprachkomponente – weniger um ein migrationsspezifisches Problem handelt, vielmehr um ein Problem der sozialen Ungleichheit. Diesem Aspekt wird jedoch in seiner Bedeutung für ethnische Ungleichheiten bislang viel zu wenig Beachtung geschenkt.

---

<sup>38</sup> Die gefundenen Ergebnisse lassen sich entsprechend auf die Schulen übertragen, die nicht zur Hochschulzugangsberechtigung führen. Dort muss die Informationsleistung bereits in der Mittelstufe erfolgen, um positiv auf die Erlangung einer Hochschulzugangsberechtigung einzuwirken.

## 7 Literatur

- Alecke, Björn, und Timo Mitze. 2012. Studiengebühren und das Wanderungsverhalten von Studienanfängern: eine panel-ökonometrische Wirkungsanalyse. *Perspektiven der Wirtschaftspolitik* 13 (4):357-386.
- Allmendinger, Jutta, und Marcel Helbig. 2008. Zur Notwendigkeit von Bildungsreformen. *WSI-Mitteilungen* (7):394-399.
- Allmendinger, Jutta, Christian Ebner, und Rita Nikolai. 2007. Soziale Beziehungen und Bildungserwerb. In *Sozialkapital*, Hrsg. Axel Franzen und Markus Freitag, 487-509. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Allmendinger, Jutta, Christian Ebner, und Rita Nikolai. 2010. Soziologische Bildungsforschung. In *Handbuch Bildungsforschung*, Hrsg. Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt, 47-70. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. 2010. *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Baier, Tina, und Marcel Helbig. 2011. War all die Aufregung umsonst? Über die Auswirkung der Einführung von Studiengebühren auf die Studienbereitschaft in Deutschland. *WZB Discussion Paper* (P 2011-001).
- Baier, Tina, und Marcel Helbig. 2014. Much ado about €500: Do tuition fees keep German students from entering university? Evidence from a natural experiment using DID matching methods. *Educational Research and Evaluation. An International Journal on Theory and Practice* 20 (2):98-121.
- BBSR. 2012. *INKAR- Indikatoren und Karten zur Raum- und Stadtentwicklung*: Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung.
- Becker, Rolf, und Anna Etta Hecken. 2007. Studium oder Berufsausbildung? Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie von Breen und Goldthorpe. *Zeitschrift für Soziologie* 36 (2):100-117.
- Becker, Rolf, und Anna Etta Hecken. 2008. Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der "Ablenkungsthese" von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003) *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 60 (1):3-29.
- Boudon, Raymond. 1974. *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in western society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre. 1983. Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2*, Hrsg. Reinhard Kreckel. Göttingen: Schwartz & Co.
- Braun, Sebastian, und Nadja Dwenger. 2009. Success in the university admission process in Germany: regional provenance matters. *Higher Education* 58:71-80.
- Breen, Richard, und John H. Goldthorpe. 1997. Explaining educational differentials - towards a formal rational action theory. *Rationality and Society* 9 (3):275-305.
- Charles, Maria, und Karen Bradley. 2002. Equal but Separate? A Cross-National Study of Sex Segregation in Higher Education. *American Sociological Review* 67 (4):573-599.
- Denzler, Stefan, und Stefan C. Wolter. 2010. Der Einfluss des lokalen Hochschulangebots auf die Studienwahl. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13:683-706.
- Dietrich, Hans, und Hans-Dieter Gerner. 2012. The effects of tuition fees on the decision for higher education: evidence from a german policy experiment. *Economics Bulletin* 32 (3):2407-2413.
- Dollmann, Jörg. 2010. *Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang. Primäre und sekundäre Herkunftseffekte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Durrer, Franz, und Christoph Heine. 2001. *Studienberechtigte 99. Ergebnisse der 1. Befragung der Studienberechtigten 99 ein halbes Jahr nach Schulabgang und Vergleich mit den Studienberechtigten 90, 92, 94 und 96 – eine vergleichende Länderanalyse*. Hannover: Hochschul-Informations-System.
- Erikson, Robert, und Jan O. Jonsson. 1996. Explaining class inequality in education: The Swedish test case. In *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*, Hrsg. Robert Erikson und Jan O. Jonsson, 1–63. Boulder: Westview Press.
- Esser, Hartmut. 1999. *Soziologie: Spezielle Grundlagen. Situationslogik und Handeln*. Frankfurt am Main: Campus.
- Galster, George C., Roberto Q. Querica, und Alvaro Cortes. 2000. Identifying Neighborhood Thresholds: An Empirical Exploration. *Housing Policy Debate* 11 (3):701–732.
- Geißler, Rainer. 2005. Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn: Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfung. In *Institutionalisierte Ungleichheiten: Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, Hrsg. Peter A. Berger und Heike Kahlert, 71–100. Weinheim/München: Juventa.
- Granovetter, Mark S. 1973. The strength of weak ties. *American Journal Of Sociology* 78 (6):1360–1380.
- Gresch, Cornelia. 2012. *Der Übergang in die Sekundarstufe I. Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hakim, Catherine. 2000. *Work–Lifestyle Choices in the 21st century: Preference Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Hannover, Bettina. 1991. Zur Unterrepräsentanz von Mädchen in Naturwissenschaften und Technik: Psychologische Prädiktoren der Fach- und Berufswahl. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 77:350–359.
- Hauschildt, Kristina, Michael Jaeger, und Heiko Quast. 2013. *Studienbeiträge in Niedersachsen. Auswirkungen auf die Studienzufriedenheit und die Studienentscheidung. HIS-Projektbericht*. Hannover: HIS Hochschul-Informations-System GmbH.
- Heine, Christoph, und Julia Willich. 2006. *Studienberechtigte 2005. Übergang in Studium, Ausbildung und Beruf. Forum Hochschule*. HIS Hochschul-Informations-System. Hannover. 06/2006.
- Heine, Christoph, und Markus Lörz. 2007. *Studierbereitschaft in Brandenburg. Eine empirische Analyse ihrer Einflussfaktoren. Forum Hochschule*. HIS Hochschul-Informations-System. Hannover. 5/2007.
- Heine, Christoph, und Heiko Quast. 2009. *Studierneigung und Berufsausbildungspläne. Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr vor Schulabgang. Forum Hochschule*. HIS Hochschul-Informations-System. Hannover. 04/2009.
- Heine, Christoph, Percy Scheller, und Julia Willich. 2005. *Studienberechtigte 2005. Studierbereitschaft, Berufsausbildung und Bedeutung der Hochschulreife. Ergebnisse der ersten Befragung der Studienberechtigten 2005 ein halbes Jahr vor Schulabgang. Pilotstudie. HIS: Kurz-Information*. HIS Hochschul-Informations-System. Hannover. 16/2005.
- Heine, Christoph, Heike Spangenberg, und Dieter Sommer. 2006. *Studienberechtigte 2004. Übergang in Studium, Ausbildung und Beruf. Ergebnisse der Befragung der Studienberechtigten 2004 ein halbes Jahr nach Schulabgang im Länder- und Zeitvergleich. HIS: Kurz-Information*. Hochschul-Informations-System. Hannover. 5/2006.
- Heine, Christoph, Heike Spangenberg, und Julia Willich. 2007a. *Studienberechtigte 2006 ein halbes Jahr vor Schulabgang. Studierbereitschaft und Bedeutung der Hochschulreife. Forum Hochschule*. HIS Hochschul-Informations-System. Hannover. 02/2007.
- Heine, Christoph, Heike Spangenberg, und Markus Lörz. 2007b. *Nachschulische Werdegänge studienberechtigter Schulabgänger/innen. Zweite Befragung der Studienberechtigten 2002 3,5 Jahre nach Schulabgang im Zeitvergleich. Forum Hochschule*. HIS Hochschul-Informations-System. Hannover. 11/2007.

- Heine, Christoph, Heike Spangenberg, und Julia Willich. 2008. *Studienberechtigte 2006 ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Übergang in Studium, Beruf und Ausbildung*. Forum Hochschule. HIS Hochschul-Informations-System. Hannover. 4/2008.
- Heine, Christoph, Heiko Quast, und Mareike Beuße. 2010. *Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Übergang in Studium, Beruf und Ausbildung*. Forum Hochschule. HIS Hochschul-Informations-System. Hannover. 3/2010.
- Helbig, Marcel. 2012. *Sind Mädchen besser? Der Wandel geschlechtsspezifischen Bildungserfolgs in Deutschland*. Frankfurt/New York: Campus.
- Helbig, Marcel, und Rita Nikolai. i.E. *Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den 16 deutschen Bundesländern seit 1949 [unveröffentlichtes Buchmanuskript]*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Helbig, Marcel, Tina Baier, und Anna Kroth. 2012. Die Auswirkung von Studiengebühren auf die Studierneigung in Deutschland. Evidenz aus einem natürlichen Experiment auf Basis der HIS-Studienberechtigtenbefragung. *Zeitschrift für Soziologie* 41 (3):227-246.
- Helbig, Marcel, Tina Baier, Anna Marczuk, Kerstin Rothe, und Benjamin Edelstein. 2011. „... und warum studierst du dann nicht?“ Bundesländerspezifische Unterschiede des Studienaufnahmeverhaltens von Studienberechtigten in Deutschland. *WZB-Discussion Paper* (P 2011-002).
- Hillmert, Steffen, und Marita Jacob. 2005. Institutionelle Strukturierung und inter-individuelle Variation: Zur Entwicklung herkunftsbezogener Ungleichheiten im Bildungsverlauf. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 57 (3):414-442.
- Hübner, Malte. 2009. Do Tuition Fees Affect Enrollment Behavior? Evidence From a 'Natural Experiment' in Germany. *CDSE Discussion Paper* (69).
- Inglehart, Ronald. 1980. Zusammenhang zwischen sozioökonomischen Bedingungen und individuellen Werteprioritäten. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 32 (1):144-153.
- Inglehart, Ronald. 1989. *Kultureller Umbruch. Wertwandel in der westlichen Welt*. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Jencks, Christopher, und Susan E. Mayer. 1990. The social consequences of growing up in a poor neighborhood. In *Inner-City Poverty in the United States*, Hrsg. Laurence E. Lynn und Michael G.H. McGeary, 111-186. Washington, DC: National Academic Press.
- KMK. 2007. *Die Mobilität der Studienanfänger und Studierenden in Deutschland von 1980 bis 2005. Statistische Veröffentlichungen*. Bonn: Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 183.
- KMK. 2013. *Abiturnoten 2012*. Datenlieferung der KMK: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. IVC/Statistik.
- Kramer, Bernd. 2013. Durchgefallen. *taz.die tageszeitung* 19.07.2013:3.
- Kreckel, Reinhard. 2014. Akademisierungswahn? Anmerkungen zur Aktualität einer immer wiederkehrenden Debatte aus Sicht der Hochschulforschung. *Die Hochschule – Journal für Wissenschaft und Bildung* 23 (1):161-175.
- Kristen, Cornelia, David Reimer, und Irena Kogan. 2008. Higher Education Entry of Turkish Immigrant Youth in Germany. *International Journal of Comparative Sociology* 49 (2-3):127-151.
- Kroth, Anna. 2014. *Studiengebühren: Effekte für Studienberechtigte aus bildungsferner Herkunft. Tagungsband. Bildungsforschung 2020 – Zwischen wissenschaftlicher Exzellenz und gesellschaftlicher Verantwortung*. 27.-28.3.2014. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung: 126-127.
- Lauer, Charlotte. 2002. Participation in higher education. The role of cost and return expectations. *International Journal of Manpower* 23 (5):443-457.
- Lischka, Irene, Annika Rathmann, und Robert Reisz. 2010. *Studierendenmobilität – ost- und westdeutsche Bundesländer. HoF-Arbeitsberichte*. HoF Institut für Hochschulforschung. Wittenberg. 03.2010.



- Lörz, Markus, und Steffen Schindler. 2011. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Übergang ins Studium. In *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*, Hrsg. Andreas Hadjar, 99-122. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lücking, Heinz-Josef. 2011. OpenGeoDB. <http://opengeodb.org/wiki/OpenGeoDB> (Zugegriffen: 15.01.2011).
- Maslow, Abraham H. 1943. A theory of human motivation. *Psychological Review* 50 (4):370-396.
- Mood, Carina. 2009. Logistic Regression: Why We Cannot Do What We Think We Can Do, and What We Can Do About It. *European Sociological Review* 26 (1):67-82.
- Morgan, Carolyn S. 1992. College Students' Perceptions of Barriers to Women in Science and Engineering. *Youth and Society* 24 (2):228-236.
- Müller, Walter, Reinhard Pollak, David Reimer, und Steffen Schindler. 2009. Hochschulen und Hochschulbildung im sozialen Wandel. In *Lehrbuch der Bildungssoziologie: Fragestellungen, Theorien und empirische Befunde*, Hrsg. Rolf Becker, 281-320. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- OECD. 2010. *Bildung auf einen Blick 2010: OECD-Indikatoren*. OECD. Paris.
- Reimer, David. 2011. Labour market outcomes and their impact on tertiary decisions in Germany: class and gender differences. *Irish Educational Studies* 30 (2):199-213.
- Reimer, David. 2013. Kontexteffekte und soziale Ungleichheit beim Übergang von der Schule zur Hochschule. In *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*, Hrsg. Rolf Becker und Alexander Schulze, 405-429. Wiesbaden: Springer VS.
- Schindler, Steffen, und David Reimer. 2010. Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang in die Hochschulbildung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62 (4):623-653.
- Söhn, Janina. 2011. Ungleiche Rechte, ungleiche Chancen. Bildungserfolg von Migrantenkindern hängt auch vom Rechtstatus ab. *WZBrief Bildung* (14).
- Spiess, C. Katharina, und Katharina Wrohlich. 2010. Does distance determine who attends a university in Germany? *Economics of Education Review* 29 (3):470-479.
- StBA. 2008. *Gemeinden in Deutschland nach Fläche, Einwohner und Postleitzahl am 31.12.2008*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- StBA. 2013. *Fachserie 11, Reihe 4.3.1. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980-2012*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Stoetzer, Matthias-Wolfgang, Carolin Beyer, Julia Mattheis, und Saskia Schultheiß. 2014. *Der Einfluss der Studiengebühren auf die Zahl der Studienanfänger an deutschen Hochschulen. Jenaer Beiträge zur Wirtschaftsforschung, No. 2014/1*. Jena: University of Applied Sciences Jena. Department of Business Administration.
- Teney, Céline, Perrine Devleeshouwer, und Laurie Hanquinet. 2013. Gymnasium - und was dann? Junge Migranten zwischen Selbstbehauptung und Familienzielen. *WZBrief Bildung* (25).
- Wolf, Frieder 2008. Die Schulpolitik - Kernbestand der Kulturhoheit. In *Politik der Bundesländer. Staatstätigkeit und Institutionenpolitik im Vergleich*, Hrsg. Frieder Wolf und Achim Hildebrandt, 21-41. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

## 8 Anhang

*Tabelle A 1: Indikatoren auf Kreisebene mit Beschreibung*

<b>Indikator</b>	<b>Beschreibung</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>
Arbeitslosenquote	Anteil der Arbeitslosen an den Erwerbspersonen in %.	1,6	29,3
Ausbildungsplätze	<p>Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und unbesetzte Berufsausbildungsstellen / Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und noch nicht vermittelte/unversorgte BewerberInnen * 100.</p> <p>Bei den "neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen" handelt es sich um diejenigen Ausbildungsverträge, die in der Zeit vom 01.10. bis 30.09. des folgenden Jahres neu abgeschlossen worden sind und am 30.09. auch noch bestanden haben. "Unbesetzte Berufsausbildungsstellen" sind alle Ausbildungsstellen, die bis zum Ende des Berichtsjahres weder besetzt noch zurückgenommen worden sind. Als "noch nicht vermittelte/unversorgte Bewerber" zählen Bewerber, für die bis zum Ende des Berichtsjahres weder die Einmündung in eine Berufsausbildung noch ein weiterer Schulbesuch, eine Teilnahme an einer Fördermaßnahme oder eine andere Alternative zum 30.09. bekannt ist und für die Vermittlungsbemühungen laufen.</p>	77,8	120,9
Bruttoinlandsprodukt je EinwohnerIn	<p>Bruttoinlandsprodukt in 1.000€ je EinwohnerIn. Bruttoinlandsprodukt = Bruttowertschöpfung + nichtabzugsfähige Umsatzsteuer + Einfuhrabgaben. Zusammenfassendes Maß für den Wert der wirtschaftlichen Leistung, die aus der Produktionstätigkeit im Inland resultiert. Bei Bezug auf die Bevölkerung als Wohlstandsmaß zu interpretieren.</p>	11,4	85,4
Anteil hoch qualifizierte Beschäftigte	<p>SV Beschäftigte mit FH-/Hochschulabschluss / SV Beschäftigte * 100.</p> <p>Ausmaß der Beschäftigung hoch Qualifizierter bezogen auf alle Beschäftigten. Hochqualifizierte Berufsausbildung = Abschluss an höherer Fachschule, Fachhochschule, Hochschule oder Universität. Der Indikator weist auf Arbeitsplätze mit vergleichsweise hoher Arbeitsplatzsicherheit hin. Im nationalen Bereich Vergleichsprobleme. Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte = Arbeiter und Angestellte und Personen in beruflicher Ausbildung, die in gesetzlicher Renten-, Kranken- und/oder Arbeitslosenversicherung pflichtversichert sind,</p>	2,2	26,5

	also ohne Berücksichtigung von Beamten, Selbstständigen, mithelfenden Familienangehörigen, geringfügig Beschäftigten. Insgesamt werden damit nur 65-85 % aller Erwerbstätigen erfasst. Trotz dieser Einschränkung werden die sozialversicherungspflichtig Beschäftigten als Maß der dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehenden Arbeitsplätze verwendet. Untererfassung von geringfügiger Beschäftigung. Es handelt sich um SV Beschäftigte am Arbeitsort.		
Studierende	Studierende an wissenschaftlichen Hochschulen und Fachhochschulen je 1.000 EinwohnerInnen. Indikator für das in der Region ausgebildete Potenzial an hochqualifizierten Arbeitskräften. Von besonderer Bedeutung sind Fachhochschulen aufgrund ihrer Praxisnähe und ihrer vielfältigen Beziehungen zu den regionalen wirtschaftlichen Akteuren.	0	348,6
Einwohnerdichte	EinwohnerInnen je km <sup>2</sup> . Die Einwohnerdichte ist ein generelles Maß der regionalen Bevölkerungsverteilung und das am häufigsten verwendete Dichtemaß. Sie gibt Aufschluss zur Beurteilung des Arbeitsmarktes, der Auslastung von Infrastruktur, der Belastung der Umwelt usw. Zudem findet die Einwohnerdichte oft als zentraler Indikator Eingang in die Typisierung bzw. Differenzierung eher städtischer oder eher ländlicher Gebiete.	37	4355
Beschäftigtenquote Frauen in Relation zu Männern in Vollzeitäquivalenz	$\frac{((\text{Beschäftigtenquote Frauen} - (\text{Quote weibliche Teilzeitbeschäftigte} / 2)) / (\text{Beschäftigtenquote Männer} - (\text{Quote männliche Teilzeitbeschäftigte} / 2)))}{1} \cdot 100$ Zugangschancen von Frauen zum Arbeitsmarkt im Vergleich zu Männern, korrigiert auf Arbeitszeit.	31,5	108,2

Quelle: INKAR - Regionaldatenbank des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR 2012).

*Tabelle A 2: Verteilung der Studienberechtigten nach Arbeitslosenquote auf Kreisebene in den Bundesländern (Quantile)*

	Unter 4,7	4,7 bis 5,7	5,7 bis 6,6	6,6 bis 7,6	7,6 bis 8,5	8,5 bis 9,7	9,7 bis 11,3	11,3 bis 13,6	13,6 bis 17,4	Über 17,4	1. und 2. Quantil kumuliert	9. und 10. Quantil kumuliert
Schleswig-Holstein	5,4	4,3	3,9	10,2	23,3	18,0	8,5	17,6	6,9	2,0	9,7	8,9
Hamburg	0,0	0,0	0,0	0,0	15,8	51,7	26,3	6,2	0,0	0,0	0,0	0,0
Niedersachsen	2,0	6,4	5,1	6,8	12,1	17,1	27,7	18,1	4,5	0,3	8,4	4,8
Bremen	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	24,2	37,3	31,6	6,9	0,0	38,5
Nordrhein-Westfalen	1,8	1,8	7,4	16,2	13,3	19,6	13,5	19,7	6,5	0,2	3,6	6,7
Hessen	1,6	10,6	14,4	23,3	14,2	19,2	8,1	2,0	6,0	0,6	12,2	6,6
Rheinland-Pfalz	5,1	6,1	17,7	22,1	8,2	22,6	10,3	5,8	1,7	0,4	11,2	2,1
Baden-Württemberg	23,8	29,4	21,3	14,6	4,4	4,2	1,6	0,7	0,0	0,0	53,2	0,0
Bayern	22,0	21,5	18,0	11,9	7,3	10,5	4,5	4,1	0,3	0,0	43,5	0,3
Saarland	0,0	3,3	10,0	15,2	23,1	8,8	18,2	21,5	0,0	0,0	3,3	0,0
Berlin	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	70,5	29,5	0,0	100,0
Brandenburg	0,0	0,0	0,0	1,0	4,8	1,4	3,0	17,6	26,5	45,8	0,0	72,3
Mecklenburg- Vorpommern	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,9	4,1	11,0	42,4	39,6	0,0	82,0
Sachsen	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,6	10,1	38,7	45,7	0,0	84,4
Sachsen-Anhalt	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,8	0,0	8,7	19,7	70,8	0,0	90,5
Thüringen	0,0	0,0	0,0	1,8	3,5	6,1	5,8	13,8	41,0	28,0	0,0	69,0

Quelle: DZWH-Studienberechtigtenpanels (1999-2010), eigene Berechnungen.

*Tabelle A 3: Verteilung der Studienberechtigten nach Ausbildungsplätzen auf Kreisebene in den Bundesländern (Quantile)*

	Unter 91,3	91,3 bis 94,5	94,5 bis 96,4	96,4 bis 97,9	97,9 bis 99,2	99,2 bis 100,2	100,2 bis 101,2	101,2 bis 102,3	102,3 bis 103,9	Über 103,9	1. und 2. Quantil kumuliert	9. und 10. Quantil kumuliert
Schleswig-Holstein	0,0	0,2	15,2	4,9	7,4	16,0	18,4	12,4	23,4	2,2	0,2	25,6
Hamburg	0,0	0,0	26,9	57,3	15,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Niedersachsen	0,7	4,8	4,9	15,7	19,4	22,9	10,3	9,3	6,3	5,6	5,5	11,9
Bremen	0,2	4,3	37,1	30,2	0,0	0,0	14,5	4,0	9,7	0,0	4,5	9,7
Nordrhein-Westfalen	9,6	8,3	7,2	13,8	19,7	11,1	12,4	9,4	4,1	4,3	17,9	8,4
Hessen	4,1	10,9	7,7	17,2	7,6	16,4	13,0	15,2	6,0	1,9	15,0	7,9
Rheinland-Pfalz	5,2	5,6	5,2	8,1	14,4	15,4	18,8	5,0	19,6	2,7	10,8	22,3
Baden-Württemberg	0,0	0,9	6,2	4,0	13,1	2,8	11,7	10,8	20,9	29,7	0,9	50,6
Bayern	1,1	1,5	2,6	6,7	8,6	8,6	14,4	16,7	12,1	27,7	2,6	39,8
Saarland	0,0	11,8	21,0	7,7	15,6	15,3	2,3	8,5	13,5	4,3	11,8	17,8
Berlin	55,8	26,7	17,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	82,5	0,0
Brandenburg	54,8	24,2	0,0	4,2	5,0	5,6	3,8	2,4	0,0	0,0	79,0	0,0
Mecklenburg- Vorpommern	29,6	17,2	10,4	12,2	0,0	0,0	7,4	3,8	7,8	11,6	46,8	19,4
Sachsen	24,8	17,6	22,6	9,1	6,8	5,5	5,1	2,9	4,5	1,1	42,4	5,6
Sachsen-Anhalt	2,5	8,2	16,3	12,1	37,9	5,0	3,3	7,8	3,7	3,0	10,7	6,7
Thüringen	11,6	29,1	14,0	13,5	7,5	7,0	7,8	0,0	4,7	4,7	40,7	9,4

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanels (1999-2010), eigene Berechnungen.

*Tabelle A 4: Verteilung der Studienberechtigten nach Bruttoinlandsprodukt je EinwohnerIn auf Kreisebene in den Bundesländern (Quantile)*

	Unter 16,5	16,5 bis 18,6	18,6 bis 20,2	20,2 bis 21,9	21,9 bis 23,4	23,4 bis 25,3	25,3 bis 27,7	27,7 bis 30,9	30,9 bis 39,7	Über 39,7	1. und 2. Quantil kumuliert	9. und 10. Quantil kumuliert
Schleswig-Holstein	7,7	8,6	12,0	2,4	13,8	12,1	15,7	11,8	16,2	0,0	16,3	16,2
Hamburg	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	100,0
Niedersachsen	6,8	10,3	10,5	13,8	8,0	7,8	6,4	12,7	18,7	4,9	17,1	23,6
Bremen	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,3	6,8	59,9	29,1	0,0	89,0
Nordrhein-Westfalen	2,3	7,3	9,8	11,2	12,5	11,8	16,4	13,0	9,2	6,6	9,6	15,8
Hessen	0,0	2,3	7,3	5,0	12,1	13,0	10,9	11,9	13,7	23,9	2,3	37,6
Rheinland-Pfalz	8,1	4,5	10,4	13,3	6,5	6,4	2,7	4,5	22,2	21,5	12,6	43,7
Baden-Württemberg	0,0	0,2	1,8	5,6	5,6	12,8	19,5	18,8	14,7	21,0	0,2	35,7
Bayern	2,2	2,8	5,0	11,6	7,3	8,1	5,3	7,5	8,8	41,5	5,0	50,3
Saarland	0,0	6,4	17,6	12,0	9,2	3,2	4,4	25,2	21,9	0,0	6,4	21,9
Berlin	0,0	0,0	0,0	0,0	63,3	10,1	26,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Brandenburg	30,3	29,2	7,9	3,8	5,5	2,7	5,7	12,1	2,9	0,0	59,5	2,9
Mecklenburg- Vorpommern	32,7	17,8	8,0	3,6	6,5	0,6	2,5	21,3	7,2	0,0	50,5	7,2
Sachsen	38,5	13,6	8,8	6,9	12,3	1,9	6,9	11,1	0,0	0,0	52,1	0,0
Sachsen-Anhalt	24,3	18,9	18,0	9,8	15,7	6,6	4,5	2,3	0,0	0,0	43,2	0,0
Thüringen	33,8	10,9	18,9	12,7	6,1	2,6	1,3	13,1	0,7	0,0	44,7	0,7

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanels (1999-2010), eigene Berechnungen.

*Tabelle A 5: Verteilung der Studienberechtigten nach Anteil hoch qualifizierter Beschäftigter auf Kreisebene in den Bundesländern (Quantile)*

	Unter 4,0	4,0 bis 4,6	4,6 bis 5,3	5,3 bis 5,9	5,9 bis 6,7	6,7 bis 7,5	7,5 bis 8,3	8,3 bis 9,6	9,6 bis 12,3	Über 12,3	1. und 2. Quantil kumuliert	9. und 10. Quantil kumuliert
Schleswig-Holstein	20,9	15,6	11,1	13,5	20,8	5,9	2,7	2,8	6,7	0,0	36,5	6,7
Hamburg	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	78,5	21,5	0,0	100,0
Niedersachsen	8,9	15,6	14,6	10,2	8,7	4,8	3,3	11,2	20,7	2,1	24,5	22,8
Bremen	0,0	0,0	0,0	4,3	7,2	4,0	0,0	0,0	70,0	14,5	0,0	84,5
Nordrhein-Westfalen	0,6	6,7	10,4	10,4	17,0	11,3	7,1	14,8	13,5	8,3	7,3	21,8
Hessen	0,4	5,9	9,9	4,7	11,1	7,7	8,8	12,2	18,8	20,6	6,3	39,4
Rheinland-Pfalz	12,9	16,1	9,5	4,3	8,5	4,2	5,9	12,4	17,1	9,1	29,0	26,2
Baden-Württemberg	1,2	9,0	7,6	8,8	6,0	6,9	9,0	10,2	16,0	25,3	10,2	41,3
Bayern	19,1	8,1	5,8	8,7	6,2	8,3	7,8	7,1	14,7	14,2	27,2	28,9
Saarland	0,3	33,4	10,4	7,8	3,9	8,8	1,0	14,8	19,4	0,0	33,7	19,4
Berlin	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	26,7	73,3	0,0	100,0
Brandenburg	0,0	0,0	0,0	0,0	10,6	12,6	21,7	29,0	6,4	19,7	0,0	26,1
Mecklenburg- Vorpommern	0,0	0,0	5,5	8,7	18,0	17,7	10,2	3,9	21,0	15,1	0,0	36,1
Sachsen	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	10,2	18,9	38,6	32,30	0,0	70,9
Sachsen-Anhalt	0,0	0,0	0,0	11,9	19,8	15,9	16,5	0,4	11,7	23,9	0,0	35,6
Thüringen	0,0	0,0	0,0	0,0	11,9	16,5	15,3	14,8	23,6	17,9	0,0	41,5

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanels (1999-2010), eigene Berechnungen.

*Tabelle A 6: Verteilung der Studienberechtigten nach Studierenden je 1.000 EinwohnerInnen auf Kreisebene in den Bundesländern (Quantile)*

	Keine	Über 0 und unter 0,2	0,2 bis 4,3	4,3 bis 12,7	12,7 bis 31,2	31,2 bis 71,3	über 71,3	1. und 2. Quantil kumuliert	6. und 7 Quantil kumuliert
Schleswig-Holstein	53,0	0,0	8,9	8,1	9,2	7,8	12,9	53,0	20,7
Hamburg	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	100,0
Niedersachsen	32,2	0,8	14,9	6,4	16,8	16,2	12,8	33,0	29,0
Bremen	0,0	0,0	0,0	0,0	15,5	84,5	0,0	0,0	84,5
Nordrhein-Westfalen	21,0	0,7	24,6	16,5	4,8	19,7	12,7	21,7	32,4
Hessen	36,5	3,4	6,4	13,0	16,3	2,3	22,1	39,9	24,4
Rheinland-Pfalz	31,5	0,0	6,5	13,1	15,8	5,4	27,7	31,5	33,1
Baden-Württemberg	22,6	0,8	11,1	21,4	17,3	13,0	13,9	23,4	26,9
Bayern	47,1	0,0	4,2	4,8	13,2	20,4	10,4	47,1	30,8
Saarland	66,4	0,0	0,0	0,0	0,0	26,8	6,8	66,4	33,6
Berlin	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	100,0
Brandenburg	54,6	0,0	3,9	3,6	13,8	12,9	11,1	54,6	24,0
Mecklenburg- Vorpommern	68,7	0,0	2,9	0,9	8,1	9,5	10,1	68,7	19,6
Sachsen	24,8	0,0	21,2	11,8	9,3	17,9	15,1	24,8	33,0
Sachsen-Anhalt	21,6	3,0	1,9	23,7	21,3	15,6	12,8	24,6	28,4
Thüringen	58,4	0,0	11,5	3,2	5,6	14,9	6,4	58,4	20,7

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanels (1999–2010), eigene Berechnungen.



Tabelle A 7: Verteilung der Studienberechtigten nach Einwohnerdichte je Quadratkilometer auf Kreisebene in den Bundesländern (Quantile)

	Unter 86	86 bis 110	110 bis 130	130 bis 157	157 bis 202	202 bis 283	283 bis 487	487 bis 874	874 bis 1502	Über 1502	1. und 2. Quantil kumuliert	9. und 10. Quantil kumuliert
Schleswig-Holstein	3,8	10,3	13,7	13,2	12,4	1,3	16,2	0,0	16,2	12,9	14,1	29,1
Hamburg	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	100,0
Niedersachsen	8,3	10,2	9,1	12,4	12,6	11,7	3,0	18,4	11,1	3,1	18,5	14,2
Bremen	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	15,5	84,5	0,0	100,0
Nordrhein-Westfalen	0,0	0,0	0,5	4,5	2,2	19,7	14,1	24,0	9,2	25,7	0,0	34,9
Hessen	1,3	5,6	9,4	0,0	9,9	15,7	17,9	1,7	23,7	14,9	6,9	38,6
Rheinland-Pfalz	6,0	4,5	7,3	1,2	10,2	11,9	8,4	20,1	12,6	17,8	10,5	30,4
Baden-Württemberg	0,0	2,6	1,5	11,1	7,3	15,7	19,8	17,7	10,1	14,4	2,6	24,5
Bayern	2,8	17,9	4,4	5,2	9,5	10,5	5,0	5,2	15,4	24,1	20,7	39,5
Saarland	0,0	0,0	0,0	0,0	15,7	0,0	44,1	40,2	0,0	0,0	0,0	0,0
Berlin	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	100,0
Brandenburg	44,6	20,9	9,4	0,0	0,0	0,0	4,9	20,2	0,0	0,0	65,5	0,0
Mecklenburg- Vorpommern	58,0	3,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	21,0	17,2	0,4	61,3	17,6
Sachsen	0,0	0,9	1,6	17,5	32,0	10,2	5,4	0,0	15,5	16,8	0,9	32,3
Sachsen-Anhalt	21,7	1,5	14,1	20,5	6,7	0,0	7,1	0,0	12,4	16,1	23,2	28,5
Thüringen	6,3	10,2	29,7	15,3	3,9	2,2	8,1	21,0	3,2	0,0	16,5	3,2

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanels (1999-2010), eigene Berechnungen.

*Tabelle A 8: Verteilung der Studienberechtigten nach Beschäftigtenquote Frauen zu Männern in Vollzeitäquivalenz auf Kreisebene in den Bundesländern  
(Quantile)*

	Unter 62,47	62,47 bis 65,36	65,36 bis 67,69	67,69 bis 69,56	69,56 bis 71,46	71,46 bis 73,90	73,90 bis 77,14	77,14 bis 81,09	81,09 bis 87,63	Über 87,63	1. und 2. Quantil kumuliert	9. und 10. Quantil kumuliert
Schleswig-Holstein	0,0	2,9	3,8	4,1	0,8	5,1	29,0	33,2	18,9	2,3	2,9	21,2
Hamburg	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	15,8	20,6	63,6	0,0	0,0	63,6
Niedersachsen	23,9	6,8	7,9	8,6	14,4	10,2	15,3	11,4	1,4	0,0	30,7	1,4
Bremen	0,3	28,2	0,0	0,0	38,9	25,9	6,7	0,0	0,0	0,0	28,5	0,0
Nordrhein-Westfalen	22,9	24,9	17,0	9,9	10,4	7,6	5,3	2,0	0,0	0,0	47,8	0,0
Hessen	4,3	12,7	16,2	13,6	12,2	14,2	8,5	18,2	0,0	0,0	17,0	0,0
Rheinland-Pfalz	17,0	17,4	12,6	10,5	14,6	14,7	10,6	2,3	0,2	0,0	34,4	0,2
Baden-Württemberg	2,2	7,2	14,0	14,2	22,5	19,2	13,7	6,7	0,3	0,0	9,4	0,3
Bayern	18,8	11,2	8,7	9,7	9,9	7,3	12,1	12,8	9,5	0,0	30,0	9,5
Saarland	48,7	17,8	23,7	9,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	66,5	0,0
Berlin	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	26,7	73,3	0,0	100,0
Brandenburg	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,8	12,1	28,3	57,8	0,0	86,1
Mecklenburg- Vorpommern	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2	27,3	72,5	0,0	99,8
Sachsen	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	7,6	14,1	40,8	37,6	0,0	78,4
Sachsen-Anhalt	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,9	17,5	42,9	36,7	0,0	79,6
Thüringen	0,0	0,0	0,0	0,3	0,0	0,0	11,6	22,7	39,1	26,4	0,0	65,5

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanels (1999–2010), eigene Berechnungen.

*Tabelle A 9: Items und Gütemaße der Konstrukte für Kosten und Erträge*

Frage: Welche Bedeutung haben die folgenden Gründe und Motive für den von Ihnen gewählten nachschulischen Werdegang?	Cronbachs Alpha
<b>Monetäre Erträge</b>	0,79
... in leitende Position zu gelangen	
... einen hohen sozialen Status erreichen	
... Wunsch nach sicherer beruflicher Zukunft	
... meines Erachtens günstige Einkommens- und Berufschancen	
<b>Nicht-monetäre Erträge</b>	0,69
... im angestrebten Beruf weitgehend selbständig arbeiten können	
... eigene Vorstellung besser verwirklichen können	
<b>Kosten</b>	0,46
... baldige finanzielle Unabhängigkeit	
... kurze Ausbildungsdauer	

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanels (1999-2010).

*Tabelle A 10: Items und Konstruktion der Erfolgswahrscheinlichkeit*

<b>Erfolgswahrscheinlichkeit</b>
... Wie schätzen Sie allgemein die Berufsaussichten für Absolventen eines Studiums ein?
... Wie schätzen Sie allgemein die Berufsaussichten für Absolventen eines beruflichen Ausbildungsweges ohne Studium ein?

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanels (1999-2010). Die Erfolgswahrscheinlichkeit wurde in Form von eingeschätzten Berufsaussichten codiert. Äquivalent zu dem Modellierungsvorschlag von Heine und Lörz (2007) in ihrer Studie für Brandenburg wurden die beiden Fragen nach den Berufsaussichten für HochschulabsolventInnen bzw. AbsolventInnen einer Berufsausbildung kombiniert und mit Hilfe der Differenzberechnung eine 9-stufige Skala erstellt, die die Berufsaussichten mit einem Studium in Relation zu den Berufsaussichten mit einer Berufsausbildung setzt.

*Tabelle A 11: Items und Gütemaße der Konstrukte für Berufs- und Lebensziele*

Frage: Wie stark verfolgen Sie die nachstehenden Berufs- und Lebensziele?	Cronbachs Alpha
<b>Karriere / Gehalt</b>	0,83
... ein möglichst hohes Einkommen zu erzielen	
... Chancen für den beruflichen Aufstieg zu bekommen	
... ein hohes Ansehen und berufliches Prestige zu erwerben	
... auf alle Fälle Karriere zu machen	
<b>Sichere Arbeit / Familie</b>	0,45
... einen sicheren Arbeitsplatz zu haben	
... mich intensiv um Familie bzw. Partnerschaft zu kümmern	

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanels (1999-2010).