



MASTERARBEIT

Bestimmt die Bildung der Eltern wie es im Studium läuft?

Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Bildungsherkunft und Studienzufriedenheit,
Studienmotiven, Studienabbruch sowie Studienerfolg

Verfasserin:

Nina Reiter, BSc

Angestrebter akademischer Grad

Master of Science (MSc)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066 840

Studienrichtung lt. Studienblatt: Masterstudium Psychologie

Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Christian Korunka

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	4
Zusammenfassung	5
1 Einleitung	6
2 Theoretischer Hintergrund.....	9
2.1 Entstehung von sozialen Ungleichheiten aufgrund der sozialen Herkunft	10
2.2 Definition von sozialer Herkunft.....	12
2.3 Bildungsherkunft und studienfachbezogene Entfremdung/Aneignung	14
2.4 Bildungsherkunft und Studienzufriedenheit.....	13
2.5 Bildungsherkunft und Studienmotive.....	18
2.6 Bildungsherkunft und Studienabbruch	20
2.7 Übertritt vom Bachelor – in das Masterstudium	23
2.8 Bildungsherkunft und Notendurchschnitt.....	24
3 Beitrag der Studie zur Forschung	25
4 Ziele der Studie und Ableitung der Hypothesen.....	26
5 Methode	30
5.1 Forschungsdesign.....	30
5.2 Datenerhebung	30
5.3 Stichprobenbeschreibung:	31
5.4 Messinstrumente	32
5.4.1 Studienfachbezogene Entfremdung und Aneignung.....	32
5.4.2 Studienzufriedenheit.....	33
5.4.3 Erwerbstätigkeit.....	34
5.4.4 Finanzielle Unterstützung	34
5.4.5 Finanzielle Probleme	34
5.4.6 Erwartungen an das Studium.....	35
5.4.7 Studienabschluss - Studienabbruch	35
5.4.8 Studienmotive.....	35
5.4.9 Wahrscheinlichkeit ein weiterführendes Masterstudium zu beginnen.....	36
5.4.10 Notendurchschnitt	36
5.4.11 Bildungsherkunft	36
5.5 Auswertungsverfahren	37
6 Auswertung.....	38
7 Diskussion	56
7.1 Stärken	65
7.2 Limitationen	65

7.3 Implikationen für die Forschung.....	66
7.4 Implikationen für die Praxis	67
8 Verzeichnisse	68
8.1 Literaturverzeichnis	69
8.2 Tabellenverzeichnis.....	76
Anhang	77
Zusammenfassung.....	77
Abstract.....	78
Fragebogen	79
Eidesstattliche Erklärung.....	93
Curriculum Vitae.....	94

Danksagung

Ich danke von ganzem Herzen meinen Eltern, die mich von klein auf dazu anregten kritisch zu Denken und alles zu hinterfragen, meine Neugier weckten und mir alle nur erdenklichen Möglichkeiten eröffneten. Ihr habt mich zu einer selbstständigen, mutigen und immer das Gute sehenden Frau erzogen. Danke dafür und umso mehr für die unglaublich großzügige und liebevolle Unterstützung. Ich bin so froh, dass ich immer auf euch zählen kann!

Danke Mama! Danke Papa!

Ebenso möchte ich meinen Großeltern danken, die mir immer zu verstehen gegeben haben, dass ich alles tun und erreichen kann, was ich möchte! Ohne euch wäre ich nicht so wie ich bin. Eure großzügige Unterstützung hat mein Selbstbewusstsein ungemein beeinflusst und ich bin unheimlich froh eure Enkelin zu sein.

Danke Oma! Danke Opa!

Ich danke allen meinen Freundinnen und Freunden für den seelischen Beistand, die vielen durchgelachten und durchgefeierten Nächte und das Gefühl immer gut aufgehoben und geborgen zu sein. Ohne euch wäre mein Leben farblos und ich bin dankbar für jeden von euch!

Danke an die lieben Kolleginnen, die mittlerweile auch zu unverzichtbaren Freundinnen geworden sind, die meine Masterarbeit korrigiert haben.

Ein ganz großes Dankeschön an meinen Kollegen Peter Sassmann, der mich angetrieben und unterstützt hat und mir mit seiner Hilfe vieles erleichtert hat.

Und zu guter Letzt, gebührt mein Dank Prof. Christian Korunka, der meine Masterarbeit betreut und meine Begeisterung für die Arbeits- und Organisationspsychologie geweckt hat.

Nina Reiter

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie untersucht den Zusammenhang zwischen der Bildungsherkunft der Studierenden und Studienzufriedenheit, Studienmotiven, Studienabbruch sowie Studienerfolg. Dieses Thema ist sehr relevant da Benachteiligung im Studium maßgeblich durch einen niedrigen ökonomischen Status der Eltern bedingt wird. Die untersuchte Stichprobe bestand aus 326 Studierenden, von denen fast 43% aus einem bildungsnahen Elternhaus kamen. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigten, dass Studierende aus einem bildungsfernen Elternhaus signifikant zufriedener mit ihrem Studium als auch mit der Bewältigung von Belastungen waren. Waren die Studierenden hingegen aus einem bildungsnahen Elternhaus fiel der Notendurchschnitt von Seminaren und Übungen signifikant besser aus und ihnen waren vorteilhafte Studienbedingungen signifikant wichtiger als jenen Studierenden aus einem bildungsfernen Elternhaus. Eine gute Bezahlung war jenen Studierenden wichtiger deren Vater bildungsfern und deren Mutter bildungsnah war. War der Vater bildungsnah und die Mutter bildungsfern war den Studierenden signifikant wichtiger, dass ihr Studium ihren Eigenschaften entsprach. Zukünftige Forschung sollte die gefunden Zusammenhänge genauer beleuchten und in einer Längsschnittstudie überprüfen.

Schlagwörter: Bildungsherkunft, Studienzufriedenheit, Studienmotive, Studienabbruch, Studienerfolg

1 Einleitung

Im Wintersemester 2010/11 begannen 53 000 StudienanfängerInnen ein Studium an einer österreichischen Hochschule, die Zahl hat sich in den letzten 15 Jahren mehr als verdoppelt. Gründe für diese Entwicklung sind unter anderem der weitere Ausbau des FH-Sektors, die Zunahme der ausländischen StudienanfängerInnen, aber auch die Zunahme der österreichischen Studierenden, die in den letzten fünf Jahren um rund ein Viertel zugenommen hat. Nichtsdestotrotz ist die Wahrscheinlichkeit ein Hochschulstudium zu beginnen für Kinder aus Familien in denen zumindest ein Elternteil die Matura besitzt etwa 2,5 mal so hoch wie für Kinder von Eltern ohne Matura (Unger et al., 2012). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch weitere Studien aus dem deutschsprachigen Raum. In Österreich wie auch in Deutschland hat die soziale Ungleichheit beim Zugang zu höherer Schulbildung tendenziell zwar abgenommen, dies trifft allerdings nicht auf den Zugang zu tertiärer Bildung zu (Lörz & Schindler, 2011). Die OECD (2006) stellte fest, dass sich die „Schere“ im Hochschulzugang seit Mitte der 90er Jahre sogar weiter vergrößert hat. Der Anteil jener Studierenden, von denen mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss besaß nahm am stärksten zu (Multrus, Bargel, & Ramm, 2005). Die Studierenden-Sozialerhebung (Unger et al., 2012) konnte feststellen, dass ein Viertel aller inländischer StudienanfängerInnen an österreichischen Universitäten und Fachhochschule aus Akademikerhaushalten (mindestens ein Elternteil verfügt über einen Hochschulabschluss) kamen.

Einen elementaren Bestandteil der Bildungs- und Hochschulforschung stellt die Untersuchung der sozialen Ungleichheiten beim Zugang zu Bildungsinstitutionen und beim Erwerb von Bildungsqualifikationen dar. Dass die Bildungsherkunft eine entscheidende Rolle

spielt, konnte in zahlreichen Arbeiten aufgezeigt werden. Herkunftseffekte manifestierten sich unter anderem beim Zugang zum Gymnasium (Schimpl-Neimanns, 2002), bei der Aufnahme des Studiums (Müller & Pollak, 2002), der Wahl des Hochschultyps (Lörz et al., 2012), dem Abbruch des Studiums (Heublein et al., 2002), der Studienfachwahl (Becker et al., 2010; Georg, 2005; Lörz, 2012) oder auch beim Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium (Rehn et al., 2011). Diese und ähnliche Ergebnisse gaben den Anstoß den Einfluss der Bildungsherkunft auf Bereiche wie die Aneignung des Studiums, die Studienzufriedenheit, die Erwerbstätigkeit, die Studienmotive, die Studienabbruchswahrscheinlichkeit sowie den Notendurchschnitt im Rahmen dieser Arbeit zu untersuchen. Eine Erhebung der Europäischen Studentunion (2008) postulierte, dass in der Mehrheit der europäischen Länder entweder eine körperliche Behinderung oder ein niedriger ökonomischer Status der Eltern am stärksten für Benachteiligung im Studium verantwortlich waren. Diese und ähnliche Fakten machen eine weitere Untersuchung des Einflusses der Bildungsherkunft auf studienrelevante Bereiche ausgesprochen wichtig und notwendig.

Bei der Aufnahme eines Studiums sind zwei Faktoren von großer Bedeutung, zum einen der Leistungsstand (als erreichte Note im Zugangszeugnis) und mit nahezu gleicher Wichtigkeit die soziale Herkunft. Selbst bei sehr guten Noten ist eine Studienaufnahme für Personen aus einfachen sozialen Milieus nicht so sicher wie für Personen aus höheren (Bargel, 2007). Daran kann man zweifelsfrei die nach wie vor vorhandene Selektivität des Bildungswesens in Deutschland und Österreich erkennen. Obwohl dieses Thema von größter Wichtigkeit und Brisanz ist, liegen umso weniger Informationen zur sozialen Herkunft vor, je höher die formale Qualifikationsstufe der Bildungsbiographien ist (Möller, 2013). Um zu verstehen wie Ungleichheiten dieser Art zustande kommen, ist es notwendig, sich mit unterschiedlichen Theorien dazu auseinanderzusetzen, die im nachfolgenden Theorieteil eingehend erläutert werden.

Wie bereits erwähnt hat die soziale Herkunft einen Einfluss auf den Hochschulzugang, die vorliegende Arbeit beschäftigt sich allerdings mit sozialen Ungleichheiten während des Studiums, denn auch in dieser Phase reichen die sozialen Ungleichheiten von manifester Diskriminierung und Benachteiligung über Beeinträchtigungen und Hemmnisse bis hin zu Zurücksetzungen und erschwerenden Bedingungen. Diese Art von Ungleichheiten können sich auf die folgenden Bereiche beziehen: (Bargel & Bargel, 2010)

1. Integration - Einbindung in Hochschule und Studienbereich über Kontakte zu Mitstudierenden und Lehrenden; Sicherheit und Zugehörigkeit; Mitwirkung in Fachschaften
2. Selektion - Zugang zu Angeboten und Chancen (zusätzliche Kurse, Auslandsstudium, Einnahme von TutorInnenstellen, Forschungsbeteiligung als studentische Hilfskraft, Promotion und wissenschaftlicher Nachwuchs)
3. Ressourcen - Verfügbarkeit von Mitteln ökonomischer, sozialer und kultureller Art, die Belastungen verringern und Chancen eröffnen können
4. Support – Unterstützung zur Studienbewältigung, um Probleme zu verringern wie finanzielle Stipendien, Beratung und Orientierungshilfen, Tutorien und Arbeitsgruppen, Transparenz in Verfahren und Prüfungen
5. Employability – Förderung im Studium und die professionelle Qualifikation
6. Citizenship – kulturelle und politische Bildung
7. Ertrag – berufliche Chancen und ihre Nutzung

In der vorliegenden Studie werden noch weitere Bereiche untersucht bei denen aus vorangegangener Forschung Unterschiede aufgrund der Bildungsherkunft festgestellt worden sind. Diese Felder lehnen sich zum Teil an oben genannte Bereiche an, wie z.B. Entfremdung/Aneignung an Integration oder die Zufriedenheit mit der Bewältigung von Belastungen an Ressourcen und Support. Diese Arbeit beschäftigt sich konkret mit sieben Themenbereichen, die teilweise noch wie folgt weiter unterteilt werden:

1. die Entfremdung bzw. Aneignung vom Studium
2. die Studienzufriedenheit
3. die Zufriedenheit mit der Bewältigung von Belastungen

- a. die finanzielle Unterstützung
 - b. die Erwerbstätigkeit
- 4. die Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbedingungen
 - a. die Erwartungen an das Studium
- 5. die Studienmotive
- 6. die Wahrscheinlichkeit das Studium abzuschließen
 - a. der Wunsch nach einem weiterführenden Masterstudium
- 7. der Notendurchschnitt bezogen auf Seminare und Übungen oder auf Vorlesungen

Um die Fragestellungen hinreichend zu beleuchten wird zunächst der theoretische Hintergrund erläutert.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Entstehung von sozialen Ungleichheiten aufgrund der sozialen Herkunft

Ein Ansatz zur Erklärung herkunftsspezifischer Bildungsungleichheiten, der in der empirischen Bildungsforschung weit verbreitet ist stammt von Boudon (1974). Anhand von sogenannten primären und sekundären Herkunftseffekten erklärt dieser handlungstheoretische Ansatz die geringe Bildungsbeteiligung von Personen aus bildungsfernen Schichten. Als primäre Herkunftseffekte gelten vordergründig Leistungsunterschiede zwischen Personen unterschiedlicher sozialer Schichten. Diese Leistungsunterschiede resultieren größtenteils aus unterschiedlichen Sozialisations- und Unterstützungsbedingungen (Becker & Lauterbach, 2007). Man nimmt an, dass frühzeitige kognitive Förderung sowie die Förderung kultureller, sprachlicher sowie sozialer Kompetenzen maßgeblich durch das Bildungsniveau des Elternhauses und dessen kultureller Nähe zu schulisch relevanten Bildungsinhalten bedingt werden. Offensichtlich haben Eltern mit einer gehobenen Bildungsherkunft mehr Möglichkeiten die eigenen Kinder auf ihrem schulischen Weg gezielt zu fördern und zu leiten. Dadurch kann das Potential von Angehörigen bildungsnaher Schichten effektiver ausgeschöpft werden, was zu besseren Schul- und Studienleistungen sowie zu einer höheren Bildungsbeteiligung führt. Der sekundäre Herkunftseffekt hingegen ist teilweise unabhängig

von objektiven Leistungsunterschieden und gründet auf einem schichtspezifischen Entscheidungsprozess. Bei Bildungsentscheidungen wird der erwartete „Bildungsnutzen“ mit den erwarteten „Bildungskosten“ verglichen und in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status abgewogen. Die Bewertung von Bildungsabschlüssen erfolgt abhängig vom soziokulturellen Hintergrund, was dazu führen kann, dass Personen die aus sozioökonomisch höher gestellten Familien kommen, den Bildungsnutzen erhöhen können und zusätzlich höheren Druck empfinden, da das nicht Nichterreichen des elterlichen Bildungsabschlusses den familiären Status gefährdet. Personen aus niedrigeren Bildungsschichten schätzen den Bildungsnutzen gar nicht erst so hoch ein und definieren ihren Status auch weit weniger über ihren Bildungsabschluss (Maaz et al., 2010).

Eine weitere relevante Theorie zur Erklärung von sozialer Ungleichheit im Bildungssystem wurde bereits 1971 von Pierre Bourdieu aufgestellt. Er postulierte, dass sich Studienfächer hinsichtlich der sozialen Herkunft ihrer Studierenden unterscheiden. Traditionelle Fächer wie Medizin und Jura haben den höchsten Anteil an Akademikerkindern, während die Sozial- und Geisteswissenschaften und die Pädagogik über das niedrigste Ansehen in der Gesellschaft und über den höchsten Anteil an Kindern aus unteren Schichten verfügen. Dieser Erkenntnis liegt folgende Annahme zugrunde: Universitäten sind sogenannte „Endinstitutionen“ des bildungsspezifischen Selektionsprozesses, die über ein hochausgelesenes Klientel verfügen. Diese relativ einheitliche Gruppe von Studierenden ähnelt sich demnach in ihren Kompetenzen stark, es setzen sich so herkunftsspezifische Effekte durch, die soziale Ungleichheit an den Universitäten implementieren. Bourdieu (1986) weist darauf hin, dass der Einfluss der Herkunftsfamilie sowohl indirekt auf Leistungen, Aspirationen und Präferenzen ihrer Kinder einwirkt als auch direkt indem sie nützliche Ressourcen bereitstellen. Diese Ressourcen werden oftmals soziales, ökonomisches und kulturelles Kapital genannt.

2.2 Definition von sozialer Herkunft

Auf die in dieser Arbeit Bezug genommenen Studien werden unterschiedliche Unterteilungen der sozialen Herkunft verwendet. Aus diesem Grund erfolgt eine umfassende Erläuterung der unterschiedlichen verwendeten Begriffe.

Es gibt nach wie vor keine einheitliche Definition von „bildungsnahe“, in der vorliegenden Studie wird deshalb auf die Definition, wenn auch in abgewandelter Form Bezug genommen, die auch vom österreichischen Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF) verwendet wird (Unger et al., 2012). Demnach werden unter bildungsfern jene Studierende zusammengefasst, die aus einem Elternhaus kommen, indem beide Eltern über keine Matura verfügen.

Der Schichtindex (Unger et al., 2012) besagt, dass unter sozialer Schicht der Bildungsstand in Kombination mit der beruflichen Position der Eltern verstanden wird. Dabei wird jener Elternteil berücksichtigt, der den höheren Bildungsstand bzw. die höhere Position hat. Daraus wird dann der Schichtindex gebildet, der sich in vier soziale Schichten unterteilt. AkademikerInnen, die als FreiberuflerInnen, UnternehmerInnen mit Angestellten sowie BeamtenInnen bzw. Angestellte mit Leitungsfunktion tätig sind, gehören zur hohen sozialen Schicht. PflichtschulabsolventInnen und Eltern mit berufsbildender mittlerer Schulbildung, die in ArbeiterInnen-/Angestelltenpositionen ohne Leitungsfunktion tätig sind, bilden die niedrige soziale Schicht (Unger et al. 2012). Eine weitere Möglichkeit die soziale Herkunft zu klassifizieren ist die Einteilung nach sozialen Milieus (meistens neun bis elf) (Isserstedt, Middendorf, Fabian, & Wolte, 2007). In diesem Fall werden Qualifikationen und Positionen (soziale Lage) mit kulturellen Haltungen und sozialen Präsentation (Lebensstilen) verbunden (Isserstedt et al., 2007). Eine gebräuchliche Unterteilung ist die Unterscheidung zwischen „Arbeiterkindern“ und „Akademikerkinder“ (Bargel & Röhl, 2006). International bedeutsam ist hingegen die Verwendung von Berufs- und Sozialcodes, wobei diese meist in drei Stufen unterteilt werden: working class, intermediate class und service class (ILO & CBR, 2004).

Das HIS-Institut für Hochschulforschung verzichtet seit der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (Middendorff et al., 2012) auf die Unterscheidung nach „sozialen Herkunftsgruppen“ und ersetzt diese durch das Differenzierungsmerkmal „Bildungsherkunft“, das ausschließlich Bildungsmerkmale der Eltern für die Zuordnung verwendet. Es wird zwischen den vier folgenden Ausprägungen unterschieden: (1) „niedrig“: entweder beide Eltern haben keinen beruflichen Abschluss oder ein Elternteil hat maximal eine nicht-akademische Berufsausbildung, (2) „mittel“: beide Eltern haben eine nicht-akademische Ausbildung absolviert, (3) „gehoben“: Ein Elternteil hat einen akademischen Abschluss, (4) „hoch“: beide Eltern haben einen Hochschulabschluss.

Jaksztat (2014) nahm hingegen folgende Unterteilung vor: (1) beide Eltern ohne Hochschulabschluss, (2) ein Elternteil mit Hochschulabschluss, (3) beide Elternteile mit Hochschulabschluss.

Wie bereits erwähnt bezieht sich die vorliegende Studie bei der statistischen Auswertung auf die Unterscheidung zwischen bildungsnah und bildungsfern, nach eingehender Betrachtung der unterschiedlichen Unterteilung wurde eine abgewandelte Form von den Definitionen des BMWF (Unger et al., 2012) und Jaksztat (2014) gewählt. Es werden jene Studierende als *bildungsfern* bezeichnet deren Eltern weder über Matura noch über einen Hochschulabschluss verfügen. *Bildungsnah* sind all jene, deren Eltern beide eine Matura oder einen Hochschulabschluss besitzen. Mittlere Bildung umfasst jene Studierende, von denen nur ein Elternteil Matura oder einen Hochschulabschluss erworben hat.

2.3 Bildungsherkunft und studienfachbezogene Entfremdung/Aneignung

Entfremdung wird von Kanungo (1979) als den subjektiv wahrgenommenen kognitiven Zustand einer psychologischen Trennung (von zum Beispiel der Arbeit, dem Studium, der Gesellschaft) definiert. Diesen Zustand psychologischer Trennung führt er darauf zurück, dass die relevanten Bedürfnisse eines Individuums nicht durch die subjektiv

wahrgenommene Umgebung befriedigt werden können. Daraus resultiert Frustration und in weiterer Folge Entfremdung.

Es spielen unterschiedliche Faktoren bei der Aneignung des Studiums eine Rolle, zum einen durch die eigene Identifikation mit dem Studium als eventuell wichtigste Phase des Lebens, die zahlreiche Chancen und Optionen eröffnet, zum anderen durch ausreichend eigene Handlungs- und Gestaltungsspielräume sowie Entscheidungsmöglichkeiten (Eger & Kröger, 2011).

Zwischen Herkunfts- und Hochschulumilieu können vor allem bei Personen aus bildungsfernen Schichten jedoch starke Konflikte entstehen, die sich zum Beispiel in Form von Scham- und Schuldgefühlen äußern können und die die Identifikation mit dem Studium stark gefährden können. Um den erlebten negativen Gefühlen aus dem Weg zu gehen werden bewusste Strategien des „auf dem Boden Bleibens“ und „nicht Abhebens“ angewandt (Schmitt, 2010). Dieser Konflikt zwischen den unterschiedlichen sozialen Milieus kann sogar soweit führen, dass der Kontakt zu Personen aus dem Herkunftsmilieu abgebrochen wird (Schmitt, 2010). Genau diese Spannung und dieser Stress können aber auch zu einer Entfremdung vom Studium führen. Lange-Vester und Teiwes Kügler (2006) untersuchten in ihrer Studie Studierende der Sozialwissenschaften und zeigten, dass Personen aus Oberklassenmilieus signifikant weniger Zweifel daran äußerten, am richtigen Ort zu sein und den Hochschulabschluss zu erlangen. Das wird unter anderem darauf zurückgeführt, dass Studierende aus bildungsnahen Schichten mit der akademischen Sprache, dem analytischen Zugang und der Rhetorik des wissenschaftlichen Diskurses weit weniger Probleme hatten als Studierende aus bildungsfernen Schichten (Lange-Vester, & Teiwes Kügler, 2006).

Auch die Integration in das universitäre Leben kann die studienfachbezogene Aneignung/Entfremdung theoretisch maßgeblich beeinflussen. Der persönliche Kontakt zu ProfessorInnen und wissenschaftlichen MitarbeiterInnen stellt dafür einen wichtigen Indikator dar. Erhoben wurde die akademische und soziale Integration über das Ausmaß erfahrener

fachlicher und sozialer Anerkennung sowie über die Beurteilung der Interaktion von Hochschullehrenden und Studierenden (Gold & Kloft, 1991). Bargel und Röhl (2006) konnten allerdings keinen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Häufigkeit von Kontakten zu ProfessorInnen feststellen. Es bestanden kaum Unterschiede beim Kontaktumfang. Unabhängig von der Herkunft hält ein gutes Drittel der Studierenden stärkeren Kontakt zum Lehrkörper. Studierende aus Akademikerfamilien wie auch Studierende aus der Arbeiterschaft hatten jeweils zu 8% häufiger Kontakt zu Professoren, der Großteil aller Studierenden hatte allerdings nur selten oder nie Kontakt.

Die genannten Faktoren (eigene Identifikation mit dem Studium, Spannung und Stress, persönlicher Kontakt zu ProfessorInnen und MitarbeiterInnen) könnten sich auf das Ausmaß der studienfachbezogenen Aneignung bzw. Entfremdung auswirken.

2.4 Bildungsherkunft und Studienzufriedenheit

Studienzufriedenheit wird in dieser Studie als die allgemeine Zufriedenheit mit dem Studium definiert, welche sich aus den drei Teilaspekten „Zufriedenheit mit den Studieninhalten“, „Zufriedenheit mit den Studienbedingungen“ und „Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen“ zusammensetzt (Westermann, Heise, Spies, & Trautwein, 1996).

In einer Studie von Bargel (2007) wurde festgestellt, dass 80 % der Studierenden aus akademischen Familien am häufigsten wieder das gleiche Studienfach wählen würden. Dieses Ergebnis unterschied sich nur geringfügig von dem jener Studierenden aus nichtakademischen Familien (73%). Fragt man Studierende danach, wie sehr sie sich mit ihrer Rolle als Studierende identifizieren können und wie zufrieden sie mit dieser Rolle sind, zeigte sich, dass mehr als zwei Drittel sehr gerne studieren. Jene aus nichtakademischen Familien waren allerdings etwas seltener mit ihrer Rolle zufrieden.

Ein Teilaspekt der Studienzufriedenheit ist die Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen, die durch unterschiedliche Faktoren wie die finanzielle Belastung und die oftmals daraus resultierende Belastung durch eine Erwerbstätigkeit beeinflusst werden kann. Unsichere Berufsaussichten und Leistungsanforderungen wurden ebenfalls als starke Belastungen diskutiert. Im folgenden Abschnitt wird auf die genannten Faktoren näher eingegangen und ihr Zusammenhang mit der Zufriedenheit mit der Bewältigung von Belastungen erläutert.

Zuallererst wird auf die Erwerbstätigkeit von Studierenden genauer eingegangen, denn die Sozialerhebung konnte schon seit den 1990ern zeigen, dass die Erwerbsquote unter Studierenden in Deutschland über 50% liegt (Middendorff, Apolinarski, Poskowsky, Kandulla, & Netz, 2013). Eine Studie der Arbeiterkammer Wien (Wroblewski & Vogtenhuber, 2005) kam zu ähnlichen Ergebnissen, demnach sind 36,3% der befragten Studierenden während des Semesters regelmäßig erwerbstätig und weitere 20% gelegentlich. Die Mehrheit der regelmäßig Erwerbstätigen arbeitete 11 bis 34 Stunden pro Woche, jeweils rund ein Fünftel ging einer Vollzeitbeschäftigung nach bzw. war geringfügig beschäftigt. Wer wie viel arbeitet hängt, stark von der sozialen Schicht ab, denn jene Studierende deren Eltern AkademikerInnen sind, konnten zu zwei Dritteln völlig auf das elterliche Geld für die Studienfinanzierung setzen. Kinder aus Arbeiterfamilien hingegen nur zu 15% (un- oder angelernte Arbeiter) bzw. zu 20 % (FacharbeiterInnen und MeisterInnen) (Bargel, 2007). Ungefähr 70% der Arbeiterkinder bzw. 60% der Kinder von Angestellten, MeisterInnen und FacharbeiterInnen gingen wegen der notwendigen Studienfinanzierung einer Erwerbstätigkeit nach. Bei den Kindern von höheren BeamtInnen bzw. jenen von akademischen FreiberuflerInnen waren es 32% bzw. 34%. Unger et al. (2012) prüften das Motiv „finanzielle Notwendigkeit“. Es stellte sich heraus, dass Studierende aus niedrigeren sozialen Schichten deutlich häufiger angaben, aus finanzieller Notwendigkeit einer Erwerbstätigkeit nachzugehen, als Studierende aus höheren sozialen Schichten. Etwa 50% dieser Studierenden arbeiten, weil

ihre Eltern nicht (stärker) dazu in der Lage waren sie finanziell zu unterstützen.

In mehreren Studienverlaufsfor schungen (Ströhlein, 1983; Kolland, 2002) konnte ein stark negativer Einfluss auf den Studienerfolg durch eine Erwerbstätigkeit während des Studiums festgestellt werden. Dadurch entstand eine erhebliche zeitliche und organisatorische Belastung, verstärkt dann, wenn die Erwerbstätigkeit in keinem inhaltlichen Zusammenhang zum Studium stand (Ströhlein, 1983; Kolland, 2002). Über Vereinbarkeitsschwierigkeiten von Studium und Erwerbstätigkeit klagte ungefähr die Hälfte der befragten Studierenden und 37% wollten den Umfang ihrer Erwerbstätigkeit gar reduzieren. Jedoch begannen starke Schwierigkeiten erst ab einem Erwerbsausmaß von ca. 15 Stunden, bei 10 Stunden oder weniger pro Woche war der Effekt sehr gering. Merklich negativ auf die Zeit, die für das Studium aufgewendet wird, wirkte sich ein Erwerbsausmaß von 11 Stunden aus und im Durchschnitt sind jene Studierende, die angaben ihr Studium sei schlecht mit der Erwerbstätigkeit vereinbar, ungefähr 25 Stunden pro Woche erwerbstätig (Unger et al., 2012). Kommen zur Erwerbstätigkeit neben dem Studium auch noch schlechte Berufsaussichten hinzu, schien sich eine Studienaufnahme bzw. –fortsetzung für viele oft nicht mehr zu rentieren (Multrus, 2007). Unsichere Berufsaussichten führten bei Studierenden aus nichtakademischen Familien sehr häufig zu Belastungen, daher reagierten sie auch empfindlich auf Unsicherheiten des Arbeitsmarktes (Multrus, 2007). In Zusammenhang mit der Erwerbstätigkeit stand auch die finanzielle Belastung der Studierenden. Jene aus nichtakademischen Elternhäusern wurden häufig geringer finanziell unterstützt als jene aus akademischen Familien. Daraus resultierte eine stärkere Belastung, fast jeder vierte Studierende aus einer nichtakademischen Familie fühlte sich bereits während des Studiums wegen seiner zukünftigen Finanzsituation stark belastet (Multrus, 2007).

Neben der Erwerbstätigkeit und der finanziellen Situation der Studierenden können auch unsichere Berufsaussichten einen Einfluss auf die Zufriedenheit haben, denn 35% der Arbeiterkinder fühlten sich durch unsichere Berufsaussichten stark belastet, unter den

Akademikerkindern waren es hingegen nur 18%. Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass Arbeiterkindern Ressourcen fehlten, um Zukunftssorgen abzumildern (Bargel, 2007).

Multrus (2007) zeigte ebenfalls auf, dass Studierende aus nichtakademischen Familien etwas häufiger von Sorgen und Ängsten im Studium berichteten als Studierende aus akademischen Familien. Diese Sorgen kreisten darum, ob das Studium überhaupt zu schaffen ist und sie litten mehr unter Prüfungsstress. Hinzu kommt, dass ihnen das Lernen etwas schwerer fiel und sie schienen mit der Gesamtsituation des Studiums etwas weniger gut zurechtzukommen.

Bargel (2007) konnte feststellen, dass Kinder von ArbeiterInnen im Vergleich zu AkademikerInnenkindern häufiger über Schwierigkeiten bei der Planung des Studiums, bei den Prüfungsvorbereitungen, der Konkurrenz unter den Studierenden, dem Umgang mit den DozentInnen sowie bei der Beteiligung an Diskussionen in Lehrveranstaltungen berichten. Diese Unsicherheiten wurden auf externe Belastungen, wie die Finanzierung des Studiums bzw. die Erwerbstätigkeit sowie die Sorge um unsichere Berufsaussichten zurückgeführt (Bargel, 2007).

Wie belastet sich Studierende durch die Leistungsanforderungen eines Studiums fühlen, schien ebenfalls mit der Bildungsherkunft zusammenzuhängen. Studierende aus akademischen Familien fühlten sich häufiger durch Leistungserwartungen belastet, etwas seltener, wenn nur der Vater studiert hatte. Es dürfte sich ein gewisser Leistungsdruck aufbauen, wenn beide Eltern studiert haben, da sich jene Studierende hinsichtlich der erwarteten Leistung stärker belastet fühlten (Multrus, 2007). Studierende mit akademischen Müttern fühlten sich hingegen am stärksten durch Prüfungsvorbereitungen und Orientierungsproblemen belastet (Multrus, 2007).

In der HIS-Untersuchung (Heublein, Spangenberg, & Sommer, 2003) wurde der Zusammenhang zwischen Studienbedingungen und Studienabbruch untersucht. Schlechte Studienbedingungen spielten zwar häufig eine Rolle bei der Entscheidung ein Studium abubrechen, waren jedoch selten der ausschlaggebende Grund. Mangelnde Betreuung und

Orientierung im Studium, fehlende soziale Integration sowie fehlender Praxisbezug wurden in erster Linie kritisiert (Meyer, 1999). Wie bereits erwähnt, konnten Bargel und Röhl (2006) keinen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Häufigkeit von Kontakten zu ProfessorInnen feststellen. Allerdings gaben Arbeiterkinder an, etwas größere Schwierigkeiten im Umgang mit den Dozenten sowie bei der Beteiligung an Diskussionen in Lehrveranstaltungen zu haben (Bargel, 2010). Bathke (2000) untersuchte StudienanfängerInnen und konnte feststellen, dass jene Studierende die aus Akademikerfamilien stammten sich tendenziell schon besser durch die Schule auf ihr Studium vorbereitet fühlten als ihre KollegInnen, die aus einer Nichtakademikerfamilie stammten. Ein weiterer Unterschied war, dass sich Studierende aus Akademikerfamilien eine größere Kompetenz in den für ein Hochschulstudium wesentlichen Fähigkeitsbereichen zuschrieben.

2.5 Bildungsherkunft und Studienmotive

Es werden drei Bereiche unterschieden zu deren Zweck studiert wird: die allgemeine, kulturelle Bildung, die berufliche Qualifizierung und die materielle Gratifikation. Welcher Bereich als wie bedeutsam bewertet wird, hing stark von der sozialen Zugehörigkeit der Studierenden ab. Studierende aus höheren Schichten schrieben der Qualifizierung und der Bildung die größte Bedeutung zu, die materielle Gratifikation spielte hingegen nur eine untergeordnete Rolle (Bargel, 2007). Studierenden aus unteren Schichten war vor allem die Privilegierung durch das Studium wichtig sowie die materielle Gratifikation und erst an dritter Stelle die berufliche Qualifizierung, gefolgt von der kulturellen Bildung (Bargel, 2007). Multrus (2007) untersuchte ebenfalls die unterschiedlichen Motive der Studienfachwahl, nahm aber eine etwas andere Unterscheidung vor. Er unterteilte in ideelle, materielle und professionelle Motive, die wiederum in zwei bzw. drei untergeordnete Gründe aufgeteilt wurden. So wurde das ideelle Motiv durch spezielles Fachinteresse und eigene Begabung definiert, das professionelle durch einen festen Berufswunsch und die beruflichen

Möglichkeiten und das materielle Motiv durch die Einkommenschancen, die Arbeitsplatzchance und die Chance auf eine Führungsposition. Für ungefähr 70% der befragten Studierenden (Multrus, 2007) stand das spezielle Fachinteresse an oberster Stelle für ihre Studienfachwahl, an zweiter Stelle stand ebenfalls ein ideelles Motiv und zwar die eigene Begabung. Hinsichtlich der Bildungsherkunft der Studierenden fanden sich bei dieser Frage kaum Unterschiede, lediglich Studierenden mit akademischen Müttern waren die ideellen Motive etwas unwichtiger, dafür Einkommen und Arbeitsplatzsicherheit etwas wichtiger. Hinsichtlich der professionellen Motive war die Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten für jeden zweiten Studierenden von besonderer Bedeutung, der feste Berufswunsch hingegen nur für jeden Vierten. Auch was dieses Motiv anging traten in Bezug auf den Bildungshintergrund kaum Unterschiede auf. Die materiellen Motive nahmen bei der Studienfachwahl nur einen untergeordneten Stellenwert ein. An wichtigster Stelle stand bei diesem Motivbündel die Chance auf einen sicheren Arbeitsplatz, so gut wie jeder dritte Studierende legte darauf besonderen Wert. Der Sicherheitsaspekt wies demnach dieselbe Wichtigkeit auf wie ein fester Berufswunsch. Der Bildungshintergrund spielte auch hier keine ausschlaggebende Rolle. Es ließ sich lediglich eine Tendenz erkennen, dass Studierende aus bildungsferneren Familien materielle Motive wichtiger bewerteten. Multrus (2007) beleuchtete in seiner Arbeit auch die Erwartungen an den Nutzen eines Studiums, dieser Nutzen unterteilte sich ebenfalls in drei Bereiche mit Unterkategorien. Erstens der intellektuelle Nutzen der sich in „später interessante Arbeit haben“, „mehr über Fach erfahren“, „eigene Ideen entwickeln“, „gute wissenschaftliche Ausbildung“ und „Allgemeinbildung“ unterteilte, zweitens der materielle Nutzen, definiert durch ein gutes Einkommen und eine hohe soziale Position sowie der sozial-altruistische Nutzen, der sich in „anderen besser helfen“ und „Gesellschaft verbessern“ unterteilte. In Bezug auf den Bildungshintergrund unterschieden sich Studierende gering in den Erwartungen an den

Nutzen eines Studiums. Nur der intellektuelle Nutzen wurde von Studierenden aus nichtakademischen Familien tendenziell schwächer betont (Multrus, 2007).

2.6 Bildungsherkunft und Studienabbruch

Die Frage ob ein Studienabbruch eher durch die Persönlichkeit der Studierenden oder durch die intentionellen Gegebenheiten der Hochschule bedingt wird, gewinnt zunehmend an Relevanz und Brisanz (Schröder-Gronostay & Daniel, 1999). Die Bedingungsfaktoren für einen Studienabbruch lagen in einer Studie in den persönlichen Voraussetzungen, im Bereich Studium/ Hochschule als auch in den Lebensbedingungen des Studienabbrechers und der Studienabbrecherin. Die soziale Herkunft zählte neben einer bereits abgeschlossenen oder abgebrochenen Berufsausbildung sowie möglichen schulischen Defiziten zu den persönlichen Faktoren (Heublein, 2003).

Es herrscht weitgehend Konsens über die Definition von Studienabbruch. Als Studienabbrecher werden jene Personen, die das Hochschulsystem ohne (ersten) Abschluss verlassen und ihr Studium auch zu einem späteren Zeitpunkt nicht wieder aufnehmen, bezeichnet. Dies wird traditionell auch als Schwund bezeichnet (Schröder-Gronostay & Daniel, 1999; Brandstätter, Grillich & Farthofer, 2006; Heublein, Schmelzer, & Sommer, 2005). Nicht als Abbruch gelten ein Fach- und Studiengangswechsel, eine Studienunterbrechung oder ein Hochschul(art)wechsel (Schröder-Gronostay & Daniel, 1999; Brandstätter, Grillich & Farthofer, 2006; Heublein, Schmelzer, & Sommer, 2005).

Anfangs stellte sich die Frage, welche Faktoren Studienabbruch bedingen können.

Studienabbruch resultierte meistens aus einem länger anhaltenden Entscheidungs- und Abwägungsprozess, indem mehrere Bedingungen und Ursachen zusammenspielten und eine

innere Distanz zum Studium entstand (Heublein & Wolter, 2011). Es existiert zwar bis dato keine elaborierte Theorie des Studienabbruchs, die sowohl international anerkannt ist sowie dem multikausalen Anspruch gerecht wird, es gibt aber einige theoretisch fundierte Ansätze (Heublein & Wolter, 2011).

Zwei der Bekanntesten dieser Erklärungsansätze wurden von William Spady (1970) und Vincent Tinto (1975) formuliert, deren Modelle theoretisch auf der Anomietheorie von Emile Durkheim (1959, zitiert nach Georg, 2008) basieren. Gemeinsam ist beiden Modellen, dass sie auf die Bedeutung der Integration und Passung von Studierenden fokussiert sind. In der Theorie von Tinto (1975) wurde zwischen sozialer und akademischer Integration unterschieden. Die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs war demnach umso geringer, je höher die soziale und akademische Integration der Studierenden war. Unter akademischer Integration wurden Studienleistung (Noten) und die intellektuelle Entwicklung verstanden, die soziale Integration hingegen entstand aus der Einbindung bzw. Passung in die Peer- und Fachkultur der Studierenden. Der familiäre Hintergrund wirkte sich in diesem Modell auf die akademische Integration aus.

Die Fachkulturforschung, die sich auf die Habitus-theorie von Pierre Bourdieu (1986) bezieht, ist ein weiterer soziologischer Ansatz, der Studienabbrüche bzw. die Selektionen innerhalb des Studiums anhand sozialer Herkunft erklärt (Reiß, 2014). Über eine bessere habituelle Passung zur Fachkultur verfügten jene Studierende, die aus höheren sozialen Schichten stammten. Dies wurde in erster Linie durch die familiäre Transmission von kulturellem Kapital und vorteilhafterer Orientierungen und Einstellungen erklärt (Georg, 2005; Lange-Vester, 2014).

Es wurde angenommen, dass das elterliche Bildungsniveau auf das Anregungspotential der häuslichen Umgebung, das Anspruchsniveau und Unterstützungsverhalten auf Studienwahl, Studierverhalten und auf den Studienverlauf der Kinder einwirken (Blüthmann et al., 2008).

Bisherige Forschung zur sozialen Herkunft als eigenständiger Bedingungsfaktor für den Studienabbruch lieferten jedoch keine eindeutigen Ergebnisse.

Einige Studien zeigten, dass die Herkunft von Studierenden nur einen geringen bis gar keinen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, das Studium abzuberechnen hatte (Diem & Meyer, 1999; Gold, 1988; Kolland, Kahri, & Frick, 2002; Kolland, 2002; Pohlenz & Tinsner, 2004). Auf der anderen Seite zeigten mehrere Studien, dass die soziale Herkunft durchaus als Erklärungsfaktor für den Studienabbruch bzw. die Studienabbruchstention angesehen werden konnte. Die Ergebnisse unterschieden sich in Abhängigkeit der untersuchten Studiengänge bzw. Fächergruppen sowie der Operationalisierung der sozialen Herkunft (Heublein, Spangenberg, & Sommer, 2003; Heublein & Wolter, 2011; Reiß, 2014). Für die Annahme, dass die Herkunft in Zusammenhang mit dem Studienabbruch steht, sprachen die Ergebnisse der Studierenden-Sozialerhebung (Unger et al., 2012). Demnach brachen nach drei Semestern 15% der Studierenden aus bildungsfernen Haushalten ihr Studium ab, aber nur 8% aus bildungsnahen.

Heublein und Wolter (2011) konnten drei Risikogruppen von Studienabbruch identifizieren: erstens Studierende mit mangelnder Studienmotivation, zweites solche mit finanziellen Problemen und drittens solche mit erheblichen Leistungsproblemen im Studium. Finanzielle Schwierigkeiten während des Studiums waren der zweitwichtigste Grund für den Abbruch des Studiums. StudienabbrecherInnen wurden finanziell weniger von ihren Eltern unterstützt und waren häufiger auf öffentliche Studienförderung angewiesen. Eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit beeinträchtigte abhängig vom Ausmaß das Abbruchrisiko. Da dem sozioökonomischen Hintergrund eine so große Bedeutung zukommt, ist anzunehmen, dass dieser Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit das Studium abzuberechnen, ausübt (Heublein & Wolter, 2011). Die HIS-Untersuchung (Heublein, Spangenberg, & Sommer, 2003) konnte deutliche Unterschiede in Bezug auf die Abbruchmotive zwischen AbbrecherInnen mit unterschiedlichen sozioökonomischen Status darlegen. AbbrecherInnen,

die aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status kamen, beendeten ihr Studium häufiger aus finanziellen Gründen oder aufgrund eigener Krankheit, während AbbrecherInnen, deren Eltern über einen höheren Status verfügten, ihr Studium häufiger wegen beruflicher Neuorientierung oder unzureichender Studienbedingungen beendeten. Mangelnde Studienleistung hingegen standen in keinem Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status.

Robbins et al. (2004) kamen zu dem Ergebnis, dass die soziale Herkunft und Schulleistungen den stärksten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit des Studienabbruchs hatten, aber auch akademische Ziele, studienspezifische Fähigkeiten und die Stärke der Identifikation mit der Hochschule spielten eine bedeutende Rolle. Fischer (2015) konnte zeigen, dass sich die Sorgen von Studierenden mit und ohne akademischen Bildungshintergrund im Hinblick auf das Studium signifikant voneinander entscheiden.

Die Effektstärke fiel jedoch gering aus. Die selbst eingeschätzten Leistungen und die Prüfungsangst stellten sich als größte Prädiktoren für die Sorge heraus, es blieb jedoch ungeklärt, ob die selbst eingeschätzte Leistung von der sozialen Herkunft abhängig war. Studierende aus nichtakademischen Elternhäusern hatten häufiger vor Beginn des Studiums eine berufliche Ausbildung absolviert, dies führte dazu, dass der zurück zu legende Bildungsweg deutlich länger ausfiel, als bei Studierende die über keine Berufsausbildung verfügten (Spangenberg et al., 2011). Der Abschluss einer zuvor absolvierten Berufsausbildung führte aber andererseits auch dazu, die Arbeitsmarktchancen von HochschulabsolventInnen tendenziell positiv zu beeinflussen (Grotheer, 2010). Einige Untersuchungen deuten darauf hin, dass sich eine abgeschlossene Berufsausbildung vor dem Studium bzw. eine Berufstätigkeit vor dem Studium negativ auf die Wahrscheinlichkeit auswirkt, das Studium zu beenden (Kolland, Kahri, & Frick, 2002; Lewin, Heublein, Sommer & Cordier, 1995).

2.7 Übertritt vom Bachelor – in das Masterstudium

Rund 80% der Studierenden österreichischer Universitäten begannen 2011/2012 ein Masterstudium (Unger et al., 2012). Dieser Wert betrug 2002/2003 noch 88% und sank seitdem kontinuierlich. Studierende aus Akademikerhaushalten traten zwar häufiger von einem Master-/Diplomstudium in ein Doktoratsstudium über als Studierende aus nicht Akademikerhaushalten (Unger et al., 2012), dieser Umstand traf aber auf den Übergang zwischen Bachelor- und Masterstudium wider Erwarten nicht zu. Es zeigte sich, dass Studierende aus Akademikerhaushalten sogar seltener in ein Masterstudium übertraten (Unger et al., 2012). Der Grund hierfür könnte darin liegen, dass nur Übertritte innerhalb des österreichischen Hochschulsystems miteinbezogen wurden, Studierende, welche ihr Studium im Ausland fortsetzten wurden nicht berücksichtigt. Die Vermutung liegt nahe, dass ein Masterstudium im Ausland eher für Studierende aus höheren sozialen Schichten finanzierbar ist und so diese Übertrittsquote zustande kommt (Unger et al., 2012).

2.8 Bildungsherkunft und Notendurchschnitt

Heine, Quast und Beuße (2010) zeigten in ihrer Studie, dass Studierende aus akademischen Elternhäusern im Durchschnitt bessere Schul- und Studienleistungen erbrachten als Studierende aus nichtakademischen Elternhäusern. Zum gleichen Ergebnis kam die Studie von Jaksztat (2014). Bargel und Röhl (2006) konnten ebenfalls Differenzen zwischen den Studierenden aus unterschiedlichen Bildungsschichten feststellen, wenn auch geringe. Bargel (2007) konnte vor allem deutliche Differenzen zwischen Studierenden aus der Arbeiterschaft und Studierenden aus der Akademikerschaft dokumentieren. In einer Folgestudie 2010 ließen sich diese Ergebnisse allerdings nicht bestätigen, die gefundenen Notenunterschiede anhand der sozialen Herkunft waren insgesamt gering. Arbeiterkinder waren jedoch etwas überproportional in der Gruppe der „Leistungsun auffälligen“ und etwas geringer in der Gruppe der Leistungsbesten vertreten (Bargel, 2010).

Diese Leistungsunterschiede könnten zu einem Teil daran liegen, dass Studierende aus niedrigeren sozialen Schichten weniger erfolgreich bei der Selbstpräsentation und demnach auch bei mündlichen Prüfungen sind (Bargel, 2010).

Die Hypothese, dass die Bildung der Eltern einen Einfluss auf den Notendurchschnitt hat, kann aber auch durch die Theorie von Raymond Boudon (1974) untermauert werden. Wie bereits beschrieben, hatten die „primären Effekte“, sprich die kulturellen Ressourcen die Eltern ihren Kindern vermitteln, einen Einfluss auf die Entwicklung der positiven Leistungsmotivation, der sprachlichen Fähigkeiten und die damit verbundene Qualifikation, komplexe und abstrakte Sprachweisen zu verstehen sowie auf das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Eltern mit einer gehobenen Bildungsherkunft hatten mehr Möglichkeiten eben jene Fähigkeiten zu fördern und ihre Kinder auf dem schulischen Weg zu leiten, was demnach zu besseren Schul- und Studienleistungen führte (Maaz et al., 2010; Hradil, 2006).

Jirjahn (2007) konnte ebenfalls zeigen, dass die unterschiedliche Bildung von Vater und Mutter einen Einfluss auf den Notendurchschnitt ausübte. Studierende, deren Mütter Akademikerinnen waren, konnten einen größeren Studienerfolg erzielen, besaßen die Väter jedoch einen Universitätsabschluss wirkte sich das negativ auf den Studienerfolg aus. Dieser Effekt wurde durch die bestehende finanzielle Sicherheit erklärt, da mit einer hohen Qualifikation in den meisten Fällen auch ein höheres Einkommen der Eltern Hand in Hand geht, ist der Anreiz bzw. der Druck, das Studium erfolgreich abzuschließen geringer, da das Kind im Falle eines Studienabbruchs finanziell durch die Eltern abgesichert wäre.

3 Beitrag der Studie zur Forschung

Die Betrachtung der verwendeten Literatur führte zu der Erkenntnis, dass die sozialen Gründe für einen Studienbeginn in den letzten Jahren sehr intensiv beleuchtet wurden (Bacher, 2003; Heine et al., 2005; Lörz & Schindler, 2011). Die Bildungspartizipation der traditionell bildungsfernen Schichten rückte immer mehr in den Fokus der Forschung. Auch

die soziale und wirtschaftliche Lage der Studierenden wurde in regelmäßigen Studierenden - Sozialerhebungen untersucht (Unger et al., 2012; Isserstedt et al., 2007; Isserstedt et al., 2010). Bedeutende Zusammenhänge zwischen der Bildungsherkunft und den gerade besprochenen Bereichen wie Studienzufriedenheit etc. wurden bisher vernachlässigt und meistens begnügte man sich in den vergangenen Jahren, auch bei Themen wie dem Notendurchschnitt oder der Erwerbstätigkeit, mit deskriptiven Vergleichen zwischen den sozialen Schichten. Erst ein internationaler Vergleich zeigte, dass der Studienerfolg und die Bildungsergebnisse sehr stark von der sozialen Herkunft abhängen (Bargel, 2007).

Gerade deshalb haben Studien wie die vorliegende eine sehr hohe Relevanz und sollten auch in der Zukunft repliziert werden. Nur durch fundiertes Wissen ist es möglich, passende Förderungen zu setzen und Maßnahmen zu entwickeln, um einen notwendigen sozialen Ausgleich zu schaffen und Begleitumstände, die das Studium erschweren, zu mildern.

4 Ziele der Studie und Ableitung der Hypothesen

In diesem Abschnitt werden nun die Ergebnisse aus der Literatur zueinander in Bezug gebracht und die zu überprüfenden Hypothesen abgeleitet. Der Schwerpunkt der Arbeit liegt vor allem auf den Unterschieden aufgrund der unterschiedlichen Bildungsherkunft der Studierenden. Zwar findet man in Bezug auf die soziale und wirtschaftliche Lage der Studierenden sowie auf den Zugang zu Hochschulen eine Vielzahl an Studien in der Literatur, allerdings untersuchen diese häufig weniger statistische Zusammenhänge als das sie die Ergebnisse deskriptiv darstellten und miteinander verglichen. Themen wie die studienfachbezogenen Aneignung/Entfremdung sowie die Studienzufriedenheit werden im Allgemeinen eher am Rande erforscht.

Die erste behandelte Hypothese befasst sich mit der studienfachbezogenen Entfremdung/Aneignung an das Studium. Das Konstrukt der Entfremdung wird von Kanungo

(1979) als den subjektiv wahrgenommenen kognitiven Zustand einer psychologischen Trennung definiert. Diverse Studien zeigen auf, dass der Beginn eines Hochschulstudiums für Studierende aus bildungsfernen Familien zu verstärkten inneren Konflikten führen kann (Schmitt, 2010) und ihnen auch die Integration in das Hochschulumilieu deutlich schwerer fällt (Gold & Klolft, 1991). Da bisher kein theoretisch fundierter deutschsprachiger Fragebogen für studienfachbezogene Aneignung/Entfremdung existierte, wurde im Rahmen dieser Erhebung ein neues Instrument von meinem Kollegen Peter Sassmann entwickelt. In Ermangelung einschlägiger Studien zum Zusammenhang zwischen Aneignung/Entfremdung und der Bildungsherkunft ist es notwendig diesen näher zu beleuchten. Aufgrund der relevanten Literatur wird folgende Hypothese aufgestellt:

H1: Es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Bildungsherkunft der Studierenden und der studienfachbezogenen Aneignung/Entfremdung.

Die zweite Hypothese beschäftigt sich mit der Studienzufriedenheit der Studierenden im Allgemeinen sowie im Speziellen. Die Studienzufriedenheit bestand aus drei Teilaspekten von denen zwei genauer betrachtet wurden. Zum einen die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen und zum anderen die Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen. Die finanzielle Unterstützung durch die Eltern sowie die Erwerbstätigkeit der Studierenden, wurden zusätzlich zur genaueren Untersuchung der Zufriedenheit mit der Bewältigung von Belastungen erhoben sowie die Erwartungen an das Studium ergänzend zu der Zufriedenheit mit den Studienbedingungen. Es wird hier die Annahme angeführt, dass bildungsferne Studierende sich weniger gut mit ihrer Rolle als Studierende identifizieren können und deshalb unzufriedener während dem Studium sind (Bargel, 2007). Ebenfalls wird vermutet, dass bildungsferne Studierende wesentlich häufiger einer Erwerbstätigkeit nachgehen und weniger durch ihre Eltern finanziell unterstützt werden. Es wird angenommen, dass diese Umstände zu einer bedeutend stärkeren Belastung der bildungsfernen Studierenden

führt (Middendorf et al., 2013; Wroblewski & Vogtenhuber, 2005; Bargel, 2007; Ströhlein, 1983; Kolland, 2002; Unger et al., 2012; Multrus, 2007).

H2: Studierende aus einem bildungsfernen Elternhaus sind signifikant weniger zufrieden mit ihrem Studium als Studierende aus einem bildungsnahen Elternhaus.

H3: Studierende aus einem bildungsfernen Elternhaus sind signifikant weniger zufrieden mit der Bewältigung von Belastungen als Studierende aus einem bildungsnahen Elternhaus.

H3a: Studierende aus einem bildungsfernen Elternhaus sind signifikant häufiger neben dem Studium erwerbstätig als Studierende aus einem bildungsnahen Elternhaus.

H3b: Studierende aus einem bildungsfernen Elternhaus werden signifikant weniger häufig von ihren Eltern finanziell unterstützt zu werden als Studierende aus einem bildungsnahen Elternhaus.

H3c: Studierende aus einem bildungsfernen Elternhaus haben signifikant häufiger finanzielle Probleme als Studierende aus einem bildungsnahen Elternhaus.

Die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen hat durchaus Überschneidungspunkte mit der Zufriedenheit mit der Bewältigung von Belastungen. Eine Erwerbstätigkeit kann sich unter anderem negativ auf die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen auswirken. Es wird vermutet, dass vor allem Studierende aus bildungsfernen Familien mit unzureichenden Studienbedingungen wie mangelnder Betreuung und Begleitung bei der Orientierung im Studium, fehlender Integration sowie fehlendem Praxisbezug stark belastet werden (Meyer, 1999).

H4: Studierende aus einem bildungsfernen Elternhaus sind signifikant weniger zufrieden mit den Studienbedingungen, als Studierende aus einem bildungsnahen Elternhaus.

H4a: Studierende aus einem bildungsfernen Elternhaus unterscheiden sich signifikant in ihren Erwartungen an das Studium von Studierenden aus einem bildungsnahen Elternhaus.

Ein weiterer Bereich der untersucht werden soll ist der Zusammenhang zwischen der Bildungsherkunft und den Studienmotiven, die in zehn unterschiedliche Motive unterteilt wurden. In der Literatur wurden die Motive in unterschiedliche Bündel zusammengefasst, zum einen in allgemeine, kulturelle Bildung, die berufliche Qualifizierung und die materielle Gratifikation (Bargel, 2007) und zum anderen in ideelle, materielle und professionelle Motive (Multrus, 2007). Es wird angenommen, dass die materiellen Motive für Studierende aus bildungsfernen Familien bedeutsamer sind, als für Studierende aus bildungsnahen Familien (Bargel, 2007). In Bezug auf die anderen Motive wird kein starker Unterschied erwartet (Multrus, 2007).

H5: Studierenden aus einem bildungsfernen Elternhaus ist das Motiv „gute Bezahlung“ signifikant wichtiger als Studierenden aus einem bildungsnahen Elternhaus.

H5a: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen der Wichtigkeit der restlichen neun Motive aufgrund der Bildungsherkunft.

Ein weiterer vermuteter Unterschied aufgrund der Bildungsherkunft betrifft die Wahrscheinlichkeit das Studium abzugeben. In einer Studie von Heublein und Wolter (2011) wurden drei Risikogruppen identifiziert, erstens Studierende mit mangelnder Studienmotivation, zweitens jene mit finanziellen Problemen und drittens jene mit erheblichen Leistungsproblemen im Studium. Da davon ausgegangen wird, dass Studierende aus bildungsfernen Elternhäusern vermehrt mit finanziellen Problemen konfrontiert sind und auch mit mehr Leistungsproblemen zu kämpfen haben, wird die Vermutung aufgestellt, dass sie häufiger ihr Studium abbrechen möchten.

H6: Studierende aus einem bildungsfernen Elternhaus möchten signifikant öfter ihr Studium abbrechen als Studierende aus einem bildungsnahen Elternhaus.

Daraus resultierend wird angenommen, dass Studierende aus bildungsfernen Familien seltener ein weiterführendes Masterstudium aufnehmen als Studierende aus bildungsnahen Familien

H6a: Studierende aus einem bildungsfernen Elternhaus wollen signifikant weniger häufig

ein weiterführendes Masterstudium beginnen als Studierende aus einem bildungsnahen Elternhaus.

Ein weiterer Unterschied wird in Bezug auf die Studienleistungen vermutet. Heine, Quast und Beuße (2010) zeigten in ihrer Studie, dass Studierende aus akademischen Elternhäusern im Durchschnitt bessere Schul- und Studienleistungen erbrachten als Studierende aus nichtakademischen Elternhäusern. Zum selben Ergebnis kamen auch zwei weitere Studien (Bargel & Röhl, 2006; Bargel, 2007). Dies könnte unter anderem daran liegen, dass bildungsnaher Eltern mehr Möglichkeiten haben jene Fähigkeiten zu fördern die für gute Leistungen relevant sind und ihre Kinder auf dem schulischen Weg zu leiten, was demnach zu besseren Schul- und Studienleistungen führt (Maaz et al., 2010; Hradil, 2006).

H7: Studierende aus einem bildungsfernen Elternhaus erbringen einen signifikant

schlechteren Notendurchschnitt in Bezug auf Seminare und Übungen als Studierende aus einem bildungsnahen Elternhaus.

H7a: Studierende aus einem bildungsfernen Elternhaus erbringen einen signifikant

schlechteren Notendurchschnitt in Bezug auf Vorlesungen als Studierende aus einem bildungsnahen Elternhaus.

5 Methode

Im folgenden Kapitel wird näher auf die Methodik der aktuellen Studie eingegangen, indem nach der Charakterisierung des Forschungsdesigns die Untersuchungsdurchführung erläutert bzw. die Erhebungsinstrumente vorgestellt und schließlich die verwendete Stichprobe näher beschrieben wird.

5.1 Forschungsdesign

Da die Daten nur zu einem einzigen Zeitpunkt erhoben wurden, handelt es sich bei dieser Untersuchung um eine Querschnittstudie.

5.2 Datenerhebung

Die Erhebung der Daten wurde sowohl online als auch mithilfe einer schriftlichen Fragebogenversion durchgeführt, hauptsächlich wurden die verwendeten Daten mithilfe der Online-Version generiert. Um neben TeilnehmerInnen aus dem Studiengang Psychologie, der online sehr gut erschlossen werden konnte, auch TeilnehmerInnen aus den Studiengängen Publizistik und Kommunikationswissenschaften sowie Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zu gewinnen wurde eine persönliche Ansprache mithilfe der paper-pencil-Version des Fragebogens verwendet. Die Erstellung der Fragebogenbatterie als auch die Durchführung der Erhebung fand in Zusammenarbeit mit meinem Kollegen Peter Sassmann statt.

Der Zeitraum der Online-Befragung erstreckte sich vom 21.3.2015 bis zum 6.5.2015. Zur Erstellung der Computerversion der Fragebogenbatterie wurde das kostenlose Softwarepaket SoSci Survey verwendet.

Durch persönliche, direkte Ansprache zu zwei Zeitpunkten (13.4.2015 und 14.4.2015) am Institut der Publizistik und Kommunikationswissenschaften sowie am Campus der Wirtschaftsuniversität Wien, wurden zusätzliche 83 Datensätze in paper-pencil-Form gewonnen, welche in SPSS übertragen sowie mit den online erhobenen Datensätzen zusammengeführt wurden. Die Befragung wurde auf vollkommen freiwilliger Basis durchgeführt und die teilnehmenden Personen über Anonymität sowie Hintergrund der Studie im Vorfeld informiert. Es wurde zusätzlich eine persönliche sowie allgemeine Information zur Auswertung der Daten angeboten, dafür konnten die Befragten ihre E-Mail Adresse am Ende des Fragebogens angeben.

Von den erhobenen 420 Datensätzen wurden 53 entfernt, da diese die Befragung vorzeitig beendet und/oder wichtige Teile des Fragebogens nicht bearbeitet hatten. Zwei Personen machten keine Angaben zur Bildung ihrer Eltern und wurden aufgrund dieser fehlenden Daten ebenfalls aus dem Datensatz entfernt.

Anschließend wurden die Angaben zum Hauptstudienfach vereinheitlicht. So wurden zum

Beispiel die Angaben „Publizistik“, „Kommunikationswissenschaften“, „Publizistik & Kommunikationswissenschaften“, „PKW“, etc. unter der Bezeichnung „PKW“ zusammengefasst. Es gab 38 Datensätze von Personen aus anderen Studienfächern (z.B.: Medizin, Elektrotechnik, Rechtswissenschaften, etc.) sowie einen Datensatz einer Person, die keine Angaben zu ihrem Studium gemacht hatte. Diese 39 Datensätze (10.6% des Gesamtdatensatzes) wurden im nächsten Schritt aus der Untersuchung entfernt.

Somit ergab sich ein finaler Gesamtdatensatz von 326 Personen.

5.3 Stichprobenbeschreibung:

Die generierte Stichprobe setzte sich aus 97 männlichen Studierenden (29.8%) und 228 weiblichen Studierenden (70%) zusammen. Eine Person (0.3%) beantwortete die Frage nach dem Geschlecht nicht (N=326). Das Alter der befragten Studierenden lag zwischen 18 und 41 Jahren, ($M=23.53$; $SD=3.3$). Eine Person gab ihr Alter nicht an. 248 Studierende (76%) waren österreichischer Herkunft, 51 Studierende (16%) kamen aus Deutschland, 27 (8%) stammten aus anderen Nationen. Bei 128 Studierenden (39%) besaß der Vater einen Hochschulabschluss, und bei 105 (32%) die Mutter. Die Eltern von 77 (24%) Studierenden verfügten beide über einen Hochschulabschluss. Bei 66 Studierenden (20%) handelte es sich beim höchsten Bildungsabschluss des Vaters um Matura bzw. Abitur, bei 80 Studierenden (25%) verfügte die Mutter über Matura bzw. Abitur. Die Väter von 33 Studierenden (10%) hatten eine berufsbildende mittlere Schule abgeschlossen, als auch die Mütter von 59 Studierenden (18%). Über eine Lehre verfügten 78 (24) der Väter und 59 (18%) der Mütter der Studierenden. 20 Studierende (6%) gaben an, dass ihr Vater zumindest über einen Pflichtschulabschluss verfügte, bei 22 Personen (7%) besaß die Mutter einen Pflichtschulabschluss. Bei jeweils einer Person (0.3%) verfügten die Mutter als auch der Vater nur über einen Volksschulabschluss. 138 (43%) Studierende kamen aus einem Elternhaus, indem beide Eltern bildungsnah waren, 78 (24%) Studierende kamen aus

Familien in denen beide Elternteile bildungsfern waren. Bei 46 (14%) Studierenden war die Mutter bildungsnah und der Vater bildungsfern, und bei 53 Personen (16%) war es umgekehrt.

5.4 Messinstrumente

Im nachfolgenden Abschnitt werden die verwendeten Erhebungsinstrumente und die gemessenen Variablen vorgestellt und erläutert.

5.4.1 Studienfachbezogene Entfremdung und Aneignung

Die studienfachbezogene Entfremdung bzw. Aneignung wurde mittels eines Fragebogens gemessen, der im Zuge der Masterarbeit von meinem Kollegen Peter Sassmann entwickelt wurde. Die studienfachbezogene Entfremdungs- und Aneignungsskala (SEAS) besteht aus fünf Items mit einer sechsstufigen Likertskala, welche von „trifft gar nicht zu“ (1) bis „trifft völlig zu“ (6) reicht. Niedrige Werte bedeuten hohe Entfremdung und hohe Werte zeigen hohe Aneignung an.

Beispielitems sind „Ich kann mich mit meinem Studienfach identifizieren.“ sowie „Es ist für mich von Bedeutung genau dieses Fach zu studieren.“

Die verwendeten fünf Items luden hoch auf einem Faktor mit Werten zwischen .70 bis .88 und besaßen eine sehr gute Reliabilität mit einem Cronbachs Alpha (Zeichen suchen) von .89.

5.4.2 Studienzufriedenheit

Zur Erhebung der Studienzufriedenheit wurde ein Fragebogen von Westermann et al. (1996) verwendet. Dieser besteht aus drei Subskalen „Zufriedenheit mit den Studieninhalten“, „Zufriedenheit mit den Studienbelastungen“ und „Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen“, die je aus drei Items bestehen. Beispielitems sind in der Reihenfolge der genannten Subtests: „Ich habe richtig Freude an dem, was ich studiere.“, „Ich wünschte mit,

dass die Studienbedingungen an der Universität besser wären.“ und „Ich kann mein Studium nur schwer mit anderen Verpflichtungen in Einklang bringen.“. Die Items wurden auf einer sechsstufige Likertskala erhoben, die von „trifft gar nicht zu“ (1) bis „trifft völlig zu“ (6) reicht. Damit bei allen drei Subskalen hohe Werte als hohe Zufriedenheit gedeutet werden konnten, mussten die beiden Subskalen „Zufriedenheit mit den Studienbedingungen“ und „Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen“ für die Auswertung umcodiert werden, sodass nun „trifft völlig zu“ einem Wert von 1 und „trifft gar nicht zu“ einem Wert von 6 entspricht.

5.4.3 Erwerbstätigkeit

Die während des Semesters ausgeübte Erwerbstätigkeit der Studierenden wurde anhand des Items „Wie viele Wochenstunden arbeiten Sie während des Semesters (unabhängig von Jobs in der vorlesungsfreien Zeit, oder Praktika für Ihr Studium)?“ festgestellt. Es standen vier Antwortmöglichkeiten zur Auswahl, die wie folgt lauteten „Ich habe keinen Job neben dem Studium.“, „Ich arbeite pro Woche maximal 10 Stunden neben dem Studium.“, „Ich arbeite pro Woche maximal 20 Stunden neben dem Studium.“ sowie „Ich arbeite pro Woche mehr als 20 Stunden neben dem Studium.“

5.4.4 Finanzielle Unterstützung

Um das Ausmaß der finanziellen Unterstützung, die Studierende von ihren Eltern erhalten, zu erheben, diente die Frage „Wie viel finanzielle Unterstützung würden Sie von Ihren Eltern theoretisch erhalten, wenn Sie sie benötigen würden?“. Dieses Item wurde mittels einer 5-stufigen Skala erhoben, die von „Sie würden alle meine Ausgaben übernehmen“ bis „Ich müsste alle meine Ausgaben selbst finanzieren reichte“.

5.4.5 Finanzielle Probleme

Die finanziellen Probleme der Studierenden wurden mittels der Frage „Haben Sie momentan finanzielle Probleme?“ erfragt. Das Item wurde durch eine 5-stufige Likertskala erhoben die von „Ich habe keine finanziellen Probleme“ bis „Ich habe sehr große finanzielle Probleme“ erfasst.

5.4.6 Erwartungen an das Studium

Die Frage „In welchem Maße entsprechen Ihre bisherigen Erfahrungen mit Ihrem Hauptstudienfach Ihren Erwartungen vor Studienbeginn? (Bei MasterstudentInnen, nur auf das Masterstudium und die Erwartungen davor bezogen)“ diente dazu zu ermitteln inwieweit sich die Erwartungen mit den Erfahrungen im Studium decken. Dieses Item wurde mithilfe einer 5-stufigen Likertskala erhoben, die von „schlechter als erwartet“ bis „besser als erwartet“ reichte.

5.4.7 Studienabschluss - Studienabbruch

Um zu ermitteln, ob die teilnehmenden Studierenden planten ihr Studium abubrechen oder weiter fortzusetzen wurden sie mit einem fünfstufigen Item danach gefragt, wie wahrscheinlich es wäre ihr Studium abzuschließen. Die Skala reichte von „Ich werde den Studiengang nicht abschließen.“ (1) bis „Ich werde den Studiengang auf jeden Fall abschließen.“ (5). Hohe Werte zeigen eine hohe geschätzte Wahrscheinlichkeit das Studium abzuschließen an, niedrige hingegen weisen darauf hin, dass überlegt wird das Studium abubrechen.

5.4.8 Studienmotive

Um die Studienmotive zu untersuchen wurden aus den 20 Studienwahlmotiven von Willich et al. (2010) die zehn für die vorliegende Studie relevantesten Motive ausgewählt und

übernommen. Zu den teils umformulierten Motiven gehörte das fachspezifische Interesse, die Entsprechung mit den eigenen Eigenschaften, der Wunsch etwas bewirken zu können, der Wunsch anderen zu helfen, die Größe der Auswahl an Berufsmöglichkeiten, die Bezahlung im späteren Beruf, das Streben nach einem höheren sozialen Status, die Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt, der Einfluss von Eltern, FreundInnen und/oder anderen Verwandten und vorteilhafte Studienbedingungen. Es wurde eine sechsstufige Skala von „trifft gar nicht zu“ (1) bis „trifft völlig zu“ (6) verwendet. Hohe Werte sprechen dafür, dass das jeweilige Motive von großer Bedeutung für den/die jeweilige/n TeilnehmerIn ist, niedrige Werte sprechen dafür, dass dem Motiv keine bis wenig Bedeutung zugesprochen wird.

5.4.9 Wahrscheinlichkeit ein weiterführendes Masterstudium zu beginnen

Zur Feststellung, wie wahrscheinlich es ist, dass die Studierenden nach Abschluss des Bachelorstudiums ein weiterführendes Masterstudium beginnen wurde die Frage „Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie nach Ihrem Bachelorabschluss das dazugehörige Masterstudium beginnen werden?“ gestellt. Es standen fünf Antwortalternativen zur Auswahl, die wie folgt lauteten „Ich studiere im Master-/Diplomstudium.“, „Ich spiele mit dem Gedanken das Bachelorstudium abubrechen.“, „Ich werde den Master wahrscheinlich nicht beginnen.“, „Ich werde den Master wahrscheinlich beginnen, aber nicht sofort nach dem Bachelorabschluss.“ sowie „Ich werde den Master wahrscheinlich sofort beginnen.“

5.4.10 Notendurchschnitt

Der Notendurchschnitt wurde mittels zwei Items erhoben, zum einen „Kreuzen Sie Ihren momentanen Notendurchschnitt (ohne Gewichtung) bei (Pro-)Seminaren/Übungen an.“ zum anderen „Kreuzen Sie Ihren momentaner Notendurchschnitt (ohne Gewichtung) bei Vorlesungen an.“ Der Notendurchschnitt wurde in 0,5 großen Abständen angegeben, also 1,00-1,50 bis 4,51-5,00, wobei der jeweils zutreffende Durchschnitt anzukreuzen war.

5.4.11 Bildungsherkunft

Die Bildungsherkunft wurde mit den Items „Kreuzen Sie bitte den höchsten Bildungsabschluss Ihres Vaters an.“ sowie „Kreuzen Sie bitte den höchsten Bildungsabschluss Ihrer Mutter an.“ erhoben. Es konnte aus acht Antwortalternativen (Volksschule, Pflichtschule, Lehre, Berufsbildende mittlere Schule, Matura/Abitur, Hochschulabschluss, Kein Abschluss, Unbekannt) jeweils eine ausgewählt werden. Diese acht Antwortalternativen wurden für die Untersuchung der Hypothesen in zwei Gruppen unterteilt. Zum einen in bildungsferne Herkunft (umfasst Volksschule, Pflichtschule, Lehre, Berufsbildende mittlere Schule und keinen Abschluss) und zum anderen in bildungsnahe Herkunft (Matura/Abitur und Hochschulabschluss). Diese Unterteilung wurde gewählt, da die Stichprobe nicht umfangreich genug war um eine Unterteilung in vier Gruppen vorzunehmen. Im nächsten Schritt wurde die bildungsferne bzw. bildungsnahe Herkunft von Vater und Mutter kombiniert, das bedeutet, dass schlussendlich drei Gruppen entstanden sind. (1) bildungsfern = Vater und Mutter sind bildungsfern, (2) mittlere Bildung = ein Elternteil ist bildungsnah und ein Elternteil ist bildungsfern, (3) bildungsnah = Vater und Mutter sind bildungsnah.

5.5 Auswertungsverfahren

Um die Zusammenhänge zwischen Bildungsherkunft und Entfremdung/Aneignung, Studienzufriedenheit, Zufriedenheit mit der Bewältigung von Belastungen, Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbedingungen, Studienmotiven, Notendurchschnitt sowie dem Willen das Studium abzuschließen (H1-7) wurde der exakte Test nach Fischer gewählt. Dieser Test wurde dem Pearson Chi-Quadrat-Test vorgezogen, da die einzelnen Zellhäufigkeiten in mehreren Zellen kleiner als fünf waren.

Im nächsten Schritt wurden die Daten anhand des Geschlechts der Eltern aufgeteilt um den Einfluss des Bildungsstandes des jeweils anderen Elternteils zu untersuchen und dadurch die Hypothesen 1-7 differenzierter zu betrachten. Dieses Verfahren ermöglicht, dass man anhand der mittleren Ränge erkennen kann in welcher Konstellation der Bildungsherkunft (z.B. Vater bildungsnah und Mutter bildungsfern oder Vater bildungsnah und Mutter bildungsnah oder Vater bildungsfern und Mutter bildungsfern oder Vater bildungsfern und Mutter bildungsnah) die untersuchten Variablen signifikant unterscheiden und stärker ausgeprägt sind.

Dafür wurde der Mann-Whitney-U-Test eingesetzt, um die beschriebenen Zusammenhänge genauer zu untersuchen. Beim Mann-Whitney-U-Test handelt es sich um ein nicht-parametrisches Verfahren, das eine Verwendung auch bei nicht normalverteilten Variablen ermöglicht. Die geforderten Voraussetzungen des Mann-Whitney-U-Tests (ordinales Skalenniveau, Unabhängigkeit der Stichproben und Varianzhomogenität) waren gegeben. Die exakte Signifikanz wurde sowohl beim Mann-Whitney-U-Test als auch beim exakten Test nach Fischer mittels Monte Carlo Methode (Stichprobe = 10.000 und KI = 99%) berechnet, die p-Werte fielen einseitig wie auch zweiseitig aus, da einige Hypothesen gerichtet und einige nicht gerichtet waren.

6 Auswertung

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Studie der a priori formulierten Hypothesen dargestellt.

Als ersten Schritt wurde zur Berechnung der Hypothesen 1 bis 7 der exakte Test nach Fischer angewandt. Es wurden zuerst die Zusammenhänge zwischen der Bildungsherkunft, die in drei Gruppen unterteilt wurde (bildungsfern, mittlere Bildung und bildungsnah), und der Aneignung/Entfremdung (H1), der Studienzufriedenheit (H2) sowie der Zufriedenheit mit der Bewältigung von Belastungen (H3) und mit den Studienbedingungen (H4) untersucht. Es konnte

nach der Durchführung des exakten Tests nach Fischer kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Bildungsherkunft und der Aneignung/Entfremdung ($p = .53$, FET) der Studienzufriedenheit ($p = .20$, FET) sowie der Zufriedenheit ($p = .44$, FET) mit der Bewältigung von Belastungen festgestellt werden. Auch der Zusammenhang die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen betreffend ($p = .28$, FET), stellte sich als nicht signifikant heraus.

Um die Zufriedenheit mit der Bewältigung von Belastungen genauer zu beleuchten wurden die drei folgenden Items (Erwerbstätigkeit, finanzielle Unterstützung der Eltern, finanzielle Probleme) auf ihren Zusammenhang mit der Bildungsherkunft überprüft. Das als erste untersuchte Ausmaß der Erwerbstätigkeit (H3a) stand in einem signifikanten Zusammenhang ($p = .01^*$, FET) mit der Bildungsherkunft. Die finanzielle Unterstützung (H3b), die die Eltern ihren Kindern bereitstellen würden, ließ sich nicht mit der Bildungsherkunft in Verbindung bringen ($p = .08$, FET). Dasselbe gilt für die finanziellen Probleme der Studierenden (H3c), die ebenfalls in keinem signifikanten Zusammenhang ($p = .84$, FET) zur Bildungsherkunft standen.

Um die Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbedingungen noch zu ergänzen wurden auch der Zusammenhang zwischen der Bildungsherkunft und den Erwartungen an das Studium untersucht (H4a). Es wurde allerdings kein signifikanter Zusammenhang ($p = .31$, FET) entdeckt.

Hypothese 5a widmete sich dem Zusammenhang zwischen der Bildungsherkunft und zehn verschiedenen Studienmotiven. Hypothese 5 stellte die Vermutung auf, dass Studierenden aus einem bildungsfernen Elternhaus das Motiv „gute Bezahlung“ signifikant wichtiger ist. Tabelle 1 zeigt, dass kein signifikanter Zusammenhang zwischen den Motiven und der Bildung der Eltern gefunden werden konnte.

Tabelle 1

Exakter Test nach Fischer – Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der Bildungsherkunft und den zehn Studienmotive

	<i>p</i>
Fachinteresse	.87
Entspricht Eigenschaften	.57
Um etwas zu bewirken	.55
Um anderen zu helfen	.89
Viele Berufsmöglichkeiten	.86
Gute Bezahlung	.39
Hoher Sozialer Status	.72
Nachfrage am Arbeitsmarkt	.29
Eltern/Freunde/Verwandte	.12
Vorteilhafte Studienbedingungen	.75

Anmerkungen. *p* = exakte zweiseitige Signifikanz nach Monte Carlo Methode (Stichprobe = 10.000 und *KI* = 99%);

Als nächstes wurde untersucht, ob es einen Zusammenhang zwischen der Bildungsherkunft und der Wahrscheinlichkeit das Studium abzuschließen (H6) gibt, es fand sich auch hier kein signifikanter Zusammenhang ($p = .83$, FET). Daraufhin wurde untersucht

ob die Wahrscheinlichkeit ein weiterführendes Masterstudium zu beginnen (H6a) in Verbindung mit der Bildungsherkunft steht. Sie stellte sich als nicht signifikant heraus ($p = .43$, FET).

Abschließend wurde der Zusammenhang zwischen der Bildungsherkunft und dem Notendurchschnitt, Seminare und Übungen (H7) sowie Vorlesungen betreffend (H7a), getestet. Beide Items stellten sich als nicht signifikant heraus, ($p = .76$, FET) und ($p = .89$, FET).

Nachfolgend wurden alle sieben Hypothesen mithilfe des Mann-Whitney-U-Tests erneut berechnet, da hier die Möglichkeit bestand die Daten in Gruppen weiter aufzuteilen und so den Einfluss des Bildungsstandes des jeweils anderen Elternteils genauer zu untersuchen. Es konnte mit dieser Methode eine Aussage darüber getroffen werden ob sich z.B. die Gruppe von Studierenden deren Vater bildungsnah und Mutter bildungsfern waren signifikant von jener Gruppe unterschieden deren Vater und Mutter bildungsnah waren. Mithilfe dieser differenzierteren Methode den Datensatz zu betrachten, war es möglich mehrere signifikante Zusammenhänge festzustellen und die Hypothesen erneut mit einem anderem Ergebnis zu beantworten.

Wie Tabelle 2 zu entnehmen ist, zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang (einseitiges $p = .01$) zwischen der Bildungsherkunft und dem Notendurchschnitt bezogen auf Seminare und Übungen (H7), unter der Voraussetzung, dass der Vater und die Mutter bildungsnah waren ($MR = 97.27$). Der Notendurchschnitt war demnach stärker positiv ausgeprägt, wenn die Eltern bildungsnah waren. Die restlichen Items standen in keinem signifikanten Zusammenhang zur Bildungsherkunft.

Tabelle 2

Mann-Whitney U-Tests für Unterschiede zwischen bildungsnahem Vater und bildungsferner (1) bzw. bildungsnaher (2) Mutter

	Bildung	N1	MR	<i>p</i>	U
	Mutter	N2			
Entfremdung	1	53	106.08	.06	3123.00
	2	138	92.13		
Studienzufriedenheit	1	52	84.85	.05	3034.00
	2	137	98.85		
Studienbelastungen	1	52	113.13	.05	2671.00
	2	138	88.86		
Studienbedingungen	1	53	97.69	.36	3515.50
	2	137	94.65		
Studienabschluss	1	53	96.09	.88	3599.00
	2	137	95.27		
Notendurchschnitt SE/UE	1	51	80.06	.01*	2757.00
	2	133	97.27		
Notendurchschnitt VO	1	53	91.21	.44	3403.00
	2	130	92.32		

Anmerkungen. *U* = Mann-Whitney-U-Testwert; *p* = exakte einseitige/zweiseitige Signifikanz nach Monte Carlo Methode (Stichprobe = 10.000 und *KI* = 99%); *MR*= Mittlerer Rang; *N1* = Stichprobengröße Vater bildungsnah u. Mutter bildungsfern; *N2* = Stichprobengröße Vater bildungsnah u. Mutter bildungsnah; 1 = niedrige-mittlere Bildung; 2 = gehobene-hohe Bildung; * =

signifikantes Ergebnis

Tabelle 3 zeigt einen signifikanten Zusammenhang (einseitiges $p = .05$) zwischen bildungsferner Herkunft des Vaters in Kombination mit bildungsferner Herkunft der Mutter ($MR = 66.65$) und der Studienzufriedenheit (H2). Das bedeutet, dass die Studienzufriedenheit höher war, wenn die Eltern bildungsfern waren. Die anderen untersuchten Items blieben nicht signifikant.

Tabelle 3:

Tabelle der Ergebnisse des Mann-Whitney U-Tests für Unterschiede zwischen bildungsfernem Vater und bildungsferner (1) bzw. bildungsnaher (2) Mutter

	Bildung Mutter	N1 N2	MR	p	U
Entfremdung	1	78	64.54	.41	1635,00
	2	46	59.04		
Studienzufriedenheit	1	78	66.65	.04*	1470.50
	2	46	55.47		
Studienbelastungen	1	78	62.24	.46	1773.50
	2	46	62.95		
Studienbedingungen	1	78	60.05	.16	1603.00
	2	46	66.65		
Studienabschluss	1	78	63.61	.23	1707.50
	2	46	60.62		
Notendurchschnitt SE/UE	1	76	59.13	.16	1567.50
	2	46	65.42		
Notendurchschnitt VO	1	73	56.66	.17	1435.50

2 44 62.88

Anmerkungen. U = Mann-Whitney-U-Testwert; p = exakte einseitige/zweiseitige Signifikanz nach Monte Carlo Methode (Stichprobe = 10.000 und KI = 99%); MR = Mittlerer Rang; $N1$ = Stichprobengröße bildungsferner Vater u. bildungsferne Mutter; $N2$ = Stichprobengröße bildungsferner Vater u. bildungsnahe Mutter; 1 = niedrige-mittlere Bildung; 2 = gehobene-hohe Bildung; * = signifikantes Ergebnis

Tabelle 4 zeigt, dass sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Bildungsherkunft der Mutter und bildungsnaher bzw. bildungsferner Herkunft des Vaters und den untersuchten Items ergab.

Tabelle 4:

Tabelle der Ergebnisse des Mann-Whitney U-Tests für Unterschiede zwischen bildungsnaher Mutter und bildungsfernem (1) bzw. bildungsnahem (2) Vater

	Bildung Vater	N1	MR	p	U
		N2			
Entfremdung	1	46	90.39	.75	3077.00
	2	138	93.20		
Studienzufriedenheit	1	46	84.29	.12	2796.00
	2	137	94.59		
Studienbelastungen	1	46	96.15	.30	3006.00
	2	138	91.28		
Studienbedingungen	1	46	94.89	.33	3018.00
	2	137	91.03		
Studienabschluss	1	46	87.04	.11	2923.00
	2	137	93.66		
Notendurchschnitt SE/UE	1	46	94.84	.21	2836.50
	2	133	88.33		

Notendurchschnitt VO	1	44	95.80	.10	2495.00
	2	130	84.69		

Anmerkungen. U = Mann-Whitney-U-Testwert; p = exakte einseitige/zweiseitige Signifikanz nach Monte Carlo Methode (Stichprobe = 10.000 und KI = 99%); MR = Mittlerer Rang; $N1$ = Stichprobengröße bildungsnaher Mutter u. bildungsferner Vater; $N2$ = Stichprobengröße bildungsnaher Mutter u. bildungsnahem Vater; 1 = niedrige-mittlere Bildung; 2 = gehobene-hohe Bildung; * = signifikantes Ergebnis

Tabelle 5 verdeutlicht nochmals, dass ein signifikanter Zusammenhang (einseitiges $p = .01$) zwischen der Bildungsherkunft und der Studienzufriedenheit (H2) unter der Voraussetzung, dass Mutter und Vater bildungsfern waren, bestand ($MR = 71.28$). Es bestätigte sich erneut, dass die Studienzufriedenheit signifikant höher war, wenn die Eltern bildungsfern waren. Ebenfalls signifikant (einseitiges $p = .01$) war die Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen bei bildungsferner Herkunft der Mutter und bildungsfernen Herkunft des Vaters ($MR = 72.95$). Die Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen war signifikant höher bei bildungsferner Herkunft der Eltern.

Tabelle 5:

Tabelle der Ergebnisse des Mann-Whitney U-Tests für Unterschiede zwischen bildungsferner Mutter und bildungsferner (1) bzw. bildungsnahem (2) Vater

	Bildung Vater	N1	MR	p	U
		N2			
Entfremdung	1	78	63.28	.16	1854.50
	2	53	70.01		
Studienzufriedenheit	1	78	71.28	.01*	1577.50
	2	52	56.84		
Studienbelastungen	1	78	72.95	.00*	1553.00

	2	52	54.33		
Studienbedingungen	1	78	63.59	.18	1879.00
	2	53	69.55		
Studienabschluss	1	78	65.09	.52	1996.00
	2	53	67.34		
Notendurchschnitt SE/UE	1	76	67.36	.08	1683.00
	2	51	59.00		
Notendurchschnitt VO	1	73	64.40	.37	1868.50
	2	53	62.25		

Anmerkungen. U = Mann-Whitney-U-Testwert; p = exakte einseitige/zweiseitige Signifikanz nach Monte Carlo Methode (Stichprobe = 10.000 und KI = 99%); MR = Mittlerer Rang; $N1$ = Stichprobengröße bildungsferne Mutter u. bildungsferner Vater; $N2$ = Stichprobengröße bildungsferne Mutter u. bildungsnaher Vater; 1 = niedrige-mittlere Bildung; 2 = gehobene-hohe Bildung; * = signifikantes Ergebnis

Tabelle 6 zeigt einen signifikanten Zusammenhang (einseitiges $p = .01$) zwischen dem Ausmaß der Erwerbstätigkeit und der Bildungsherkunft bei bildungsnaher Herkunft des Vaters sowie bildungsferner Herkunft der Mutter ($MR = 109.65$). War der Vater bildungsnah und die Mutter bildungsfern, wurde signifikant zeitintensiver einer Erwerbstätigkeit nachgegangen.

Tabelle 6:

Tabelle der Ergebnisse des Mann-Whitney U-Tests für Unterschiede zwischen bildungsnahem Vater und bildungsferner (1) bzw. bildungsnaher (2) Mutter

	Bildung Mutter	N1	MR	p	U
		N2			
Erwerbstätigkeit	1	53	109.65	.01*	2933.50

	2	138	90.76		
Finanzielle Selbstständigkeit	1	53	104.68	.08	3197.00
	2	138	92.67		
Finanzielle Probleme	1	53	94.43	.40	3574.00
	2	138	96.60		
Beginn Masterstudium	1	53	94.01	.93	3551.50
	2	135	94.69		
Erwartungen	1	53	102.12	.32	3332.50
	2	138	93.65		

Anmerkungen. U = Mann-Whitney-U-Testwert; p = exakte einseitige/zweiseitige Signifikanz nach Monte Carlo Methode (Stichprobe = 10.000 und KI = 99%); MR = Mittlerer Rang; $N1$ = Stichprobengröße bildungsnaher Vater u. bildungsferne Mutter; $N2$ = bildungsnaher Vater u. bildungsnahe Mutter; 1 = niedrige-mittlere Bildung; 2 = gehobene-hohe Bildung; * = signifikantes Ergebnis

Tabelle 7 zeigt, dass es keinerlei signifikanten Zusammenhang zwischen der bildungsfernen Herkunft des Vaters sowie Erwerbstätigkeit, finanziellen Selbstständigkeit, finanziellen Problemen, dem Beginn des Masterstudiums sowie den Erwartungen an das Studium gibt.

Tabelle 7:

Tabelle der Ergebnisse des Mann-Whitney U-Tests für Unterschiede zwischen bildungsfernem Vater und bildungsferner (1) bzw. bildungsnaher (2) Mutter

	Bildung Mutter	N1	MR	p	U
		N2			
Erwerbstätigkeit	1	78	63.67	.31	1702.50
	2	46	60.51		
Finanzielle Selbstständigkeit	1	78	61.58	.34	1722.00

	2	46	64.07		
Finanzielle Probleme	1	78	61.42	.31	1709.50
	2	46	64.34		
Beginn Masterstudium	1	77	60.07	.54	1622.50
	2	45	63.94		
Erwartungen	1	78	64.93	.29	1604.50
	2	46	58.38		

Anmerkungen. U = Mann-Whitney-U-Testwert; p = exakte einseitige/zweiseitige Signifikanz nach Monte Carlo Methode (Stichprobe = 10.000 und $KI = 99\%$); MR = Mittlerer Rang; $N1$ = Stichprobengröße bildungsferner Vater u. bildungsferne Mutter; $N2$ = bildungsferner Vater u. bildungsnahe Mutter; 1 = niedrige-mittlere Bildung; 2 = gehobene-hohe Bildung; * = signifikantes Ergebnis

Tabelle 8 und 9 machen deutlich, dass weder ein Zusammenhang zwischen der bildungsnahen noch bildungsfernen Herkunft der Mutter und der Erwerbstätigkeit, finanziellen Selbstständigkeit, finanziellen Problemen, dem Beginn des Masterstudiums sowie den Erwartungen an das Studium bestand.

Tabelle 8:

Tabelle der Ergebnisse des Mann-Whitney U-Tests für Unterschiede zwischen bildungsnaher Mutter und bildungsfernem (1) bzw. bildungsnahem (2) Vater

	Bildung	N1	MR	p	U
	Vater	N2			
Erwerbstätigkeit	1	46	91.85	.46	3144.00
	2	138	92.72		
Finanzielle Selbstständigkeit	1	46	102.16	.07	2729.50
	2	138	89.28		
Finanzielle Probleme	1	46	99.33	.14	2860.00
	2	138	90.22		
Beginn Masterstudium	1	45	91.29	.90	3002.00

	2	135	90.24		
Erwartungen	1	46	86.14	.33	2881.50
	2	138	94.62		

Anmerkungen. U = Mann-Whitney-U-Testwert; p = exakte einseitige/zweiseitige Signifikanz nach Monte Carlo Methode (Stichprobe = 10.000 und KI = 99%); MR = Mittlerer Rang; $N1$ = Stichprobengröße bildungsnahe Mutter u. bildungsferner Vater; $N2$ = Stichprobengröße bildungsnahe Mutter u. bildungsnahe Vater; 1 = niedrige-mittlere Bildung; 2 = gehobene-hohe Bildung; * = signifikantes Ergebnis

Tabelle 9:

Tabelle der Ergebnisse des Mann-Whitney U-Tests für Unterschiede zwischen bildungsferner Mutter und bildungsfernem (1) bzw. bildungsnahe (2) Vater

	Bildung Mutter	N1	MR	p	U
		N2			
Erwerbstätigkeit	1	78	61.74	.05	1734.50
	2	53	72.27		
Finanzielle Selbstständigkeit	1	78	65.56	.44	2032.50
	2	53	66.65		
Finanzielle Probleme	1	78	68.01	.21	1910.50
	2	53	63.05		
Beginn Masterstudium	1	77	64.41	.66	1956.50
	2	53	67.08		
Erwartungen	1	78	63.21	.28	1849.00
	2	53	70.11		

Anmerkungen. U = Mann-Whitney-U-Testwert; p = exakte einseitige/zweiseitige Signifikanz nach Monte Carlo Methode (Stichprobe = 10.000 und KI = 99%); MR = Mittlerer Rang; $N1$ = Stichprobengröße bildungsferne Mutter u. bildungsferner Vater; $N2$ = Stichprobengröße bildungsferne Mutter u. bildungsnahe Vater; 1 = niedrige-mittlere Bildung; 2 = gehobene-hohe Bildung; * = signifikantes Ergebnis

Tabelle 10 zeigt, dass das Studienmotiv „Studienrichtung entspricht meinen Eigenschaften“

bei bildungsnaher Herkunft des Vaters und bildungsferner Herkunft der Mutter ($MR = 108.30$) signifikant ist (zweiseitiges $p = .03$) und dieses Motiv dementsprechend stärker ausgeprägt ist. Kein signifikanter Zusammenhang zeigte sich zwischen den anderen neun Studienmotiven und der bildungsnahen Herkunft des Vaters.

Tabelle 10:

Tabelle der Ergebnisse des Mann-Whitney U-Tests für Unterschiede zwischen bildungsnahem Vater und bildungsferner (1) bzw. bildungsnaher (2) Mutter und Studienmotiven

	Bildung der Mutter	N1	MR	p	U
		N2			
Fachinteresse	1	53	97.82	.74	3560.50
	2	138	95.30		
Entspricht Eigenschaften	1	52	108.30	.03*	2922.50
	2	138	90.68		
Um etwas zu bewirken	1	53	102.64	.29	3305.00
	2	138	93.45		
Um anderen zu helfen	1	53	93.57	.70	3528.00
	2	138	96.93		
Berufsmöglichkeiten	1	53	89.64	.31	3320.00
	2	138	98.44		
Bezahlung	1	53	85.81	.05	3117.00
	2	138	99.91		
Sozialer Status	1	53	87.25	.16	3193.50
	2	137	99.36		
Nachfrage am Arbeitsmarkt	1	53	88.47	.26	3258.00
	2	138	98.22		
Eltern/Freunde/Verwandte	1	53	88.85	.22	3278.00
	2	138	98.75		

Vorteilhafte Studienbedingungen	1	53	93.64	.89	3532.00
	2	138	96.91		

Anmerkungen. U = Mann-Whitney-U-Testwert; p = exakte einseitige/zweiseitige Signifikanz nach Monte Carlo Methode (Stichprobe = 10.000 und KI = 99%); MR = Mittlerer Rang; $N1$ = Stichprobengröße bildungsnaher Vater u. bildungsferne Mutter; $N2$ = Stichprobengröße bildungsnaher Vater u. bildungsnahe Mutter; 1 = niedrige-mittlere Bildung; 2 = gehobene-hohe Bildung; * = signifikantes Ergebnis

Tabelle 11 veranschaulicht, dass das Studienmotiv „wegen der guten Bezahlung im späteren Beruf“ einen signifikanten Zusammenhang (zweiseitiges $p = .04$) mit bildungsferner Herkunft des Vaters und bildungsnaher Herkunft ($MR = 70.72$) der Mutter aufweist. Die restlichen neun Studienmotive standen in keinem signifikanten Zusammenhang mit der bildungsfernen Herkunft des Vaters.

Tabelle 11:

Tabelle der Ergebnisse des Mann-Whitney U-Tests für Unterschiede zwischen bildungsfernem Vater und bildungsferner (1) bzw. bildungsnaher (2) Mutter und Studienmotiven

	Bildung der Mutter	N1	MR	p	U
		N2			
Fachinteresse	1	78	63.21	.74	1738.50
	2	46	61.29		
Entspricht Eigenschaften	1	78	61.78	.91	1737.50
	2	45	62.39		
Um etwas zu bewirken	1	78	63.56	.67	1711.50
	2	46	60.71		
Um anderen zu helfen	1	78	63.18	.78	1741.00
	2	46	61.35		

Berufsmöglichkeiten	1	77	63.29	.61	1672.00
	2	46	59.85		
Bezahlung	1	78	57.20	.04*	1380.50
	2	45	70.32		
Sozialer Status	1	78	63.13	.79	1745.00
	2	46	61.43		
Nachfrage am Arbeitsmarkt	1	78	60.19	.34	1614.00
	2	46	66.41		
Eltern/Freunde/Verwandte	1	78	63.78	.57	1694.50
	2	46	60.34		
Vorteilhafte Studienbedingungen	1	78	64.64	.21	1549.00
	2	45	57.42		

Anmerkungen. U = Mann-Whitney-U-Testwert; p = exakte einseitige/zweiseitige Signifikanz nach Monte Carlo Methode (Stichprobe = 10.000 und KI = 99%); MR = Mittlerer Rang; $N1$ = Stichprobengröße bildungsferner Vater u. bildungsferner Mutter; $N2$ = Stichprobengröße bildungsferner Vater u. bildungsnahe Mutter; 1 = niedrige-mittlere Bildung; 2 = gehobene-hohe Bildung; * = signifikantes Ergebnis

Tabelle 12 macht deutlich, dass ein signifikanter Zusammenhang (zweiseitiges $p = .04$) zwischen dem Studienmotiv „aufgrund der vorteilhaften Studienbedingungen“ und der bildungsnahen Herkunft der Mutter sowie des Vaters ($MR = 95.22$) besteht.

Die anderen Studienmotive standen in keinem signifikanten Zusammenhang zur bildungsnahen Herkunft der Mutter.

Tabelle 12

Tabelle der Ergebnisse des Mann-Whitney U-Tests für Unterschiede zwischen bildungsnaher Mutter und bildungsfernem (1) bzw. bildungsnahe (2) Vater und Studienmotiven

	Bildung des Vaters	N1	MR	<i>p</i>	U
		N2			
Fachinteresse	1	46	90.37	.72	3076.00
	2	138	93.21		
Entspricht Eigenschaften	1	45	98.26	.33	2823.50
	2	138	89.96		
Um etwas zu bewirken	1	46	97.85	.42	2928.00
	2	138	90.72		
Um anderen zu helfen	1	46	93.53	.87	3126.50
	2	138	92.16		
Berufsmöglichkeiten	1	45	89.45	.65	3033.50
	2	138	93.52		
Bezahlung	1	46	99.73	.25	2757.00
	2	138	89.48		
Sozialer Status	1	46	86.30	.35	2889.00
	2	137	94.57		
Nachfrage am Arbeitsmarkt	1	46	96.64	.48	2937.50
	2	137	90.44		
Eltern/Freunde/Verwandte	1	46	84.92	.21	2825.50
	2	137	95.03		
Vorteilhafte Studienbedingungen	1	45	82.12	.04*	2660.50
	2	138	95.22		

Anmerkungen. U = Mann-Whitney-U-Testwert; *p* = exakte einseitige/zweiseitige Signifikanz nach Monte Carlo Methode (Stichprobe = 10.000 und KI = 99%); MR= Mittlerer Rang; N1 = Stichprobengröße bildungsnahe Mutter u. bildungsferner Vater; N2 = Stichprobengröße bildungsnahe Mutter u. bildungsnaher Vater; 1 = niedrige-mittlere Bildung; 2 = gehobene-hohe Bildung; * = signifikantes Ergebnis

Die bildungsferne Herkunft der Mutter stand mit keinem der zehn erhobenen Studienmotive in signifikantem Zusammenhang, wie man Tabelle 13 entnehmen kann.

Tabelle 13

Tabelle der Ergebnisse des Mann-Whitney U-Tests für Unterschiede zwischen bildungsferner Mutter und bildungsfernem (1) bzw. bildungsnahem (2) Vater und Studienmotiven

	Bildung der Mutter	N1	MR	<i>p</i>	U
		N2			
Fachinteresse	1	78	65.14	.70	2000.00
	2	53	67.26		
Entspricht Eigenschaften	1	78	62.72	.25	1811.50
	2	52	69.66		
Um etwas zu bewirken	1	78	66.75	.77	2008.50
	2	53	64.90		
Um anderen zu helfen	1	78	68.16	.42	1898.50
	2	53	62.82		
Berufsmöglichkeiten	1	77	68.37	.29	1819.50
	2	53	61.33		
Bezahlung	1	78	67.35	.61	1961.50
	2	53	64.01		
Sozialer Status	1	78	67.67	.53	1936.50
	2	53	63.54		
Nachfrage am Arbeitsmarkt	1	78	67.69	.52	1935.50

	2	53	63.52		
Eltern/Freunde/Verwandte	1	78	66.81	.73	2003.50
	2	53	64.80		
Vorteilhafte	1	78	65.81	.94	2052.50
Studienbedingungen					
	2	53	66.27		

Anmerkungen. U = Mann-Whitney-U-Testwert; p = exakte einseitige/zweiseitige Signifikanz nach Monte Carlo Methode (Stichprobe = 10.000 und KI = 99%); MR = Mittlerer Rang; $N1$ = Stichprobengröße bildungsferne Mutter u. bildungsferner Vater; $N2$ = Stichprobengröße bildungsferne Mutter u. bildungsnaher Vater; 1 = niedrige-mittlere Bildung; 2 = gehobene-hohe Bildung; * = signifikantes Ergebnis

7 Diskussion

In den folgenden Abschnitten werden zunächst die Ergebnisse diskutiert, interpretiert und Anstöße für zukünftige Forschungen gegeben. Danach wird auf die Stärken und Schwächen der empirischen Studie eingegangen.

Ziel der Studien war es herauszufinden, ob es Zusammenhänge zwischen der Bildungsherkunft und der studienfachbezogenen Aneignung/Entfremdung, der Studienzufriedenheit sowie der Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen und Studienbedingungen gibt. Um die Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen genauer zu beleuchten wurden auch die Zusammenhänge zwischen der Bildungsherkunft und finanziellen Unterstützung durch die Eltern und die ausgeübte Erwerbstätigkeit untersucht. Die Erwartungen an das Studium wurden zusätzlich zur Zufriedenheit mit den Studienbedingungen untersucht. Ebenso wurden zehn unterschiedliche Studienmotive und deren Zusammenhang mit der Bildungsherkunft erhoben. Ob der Wille das Studium abzuschließen bzw. danach ein weiterführendes Masterstudium zu beginnen in Zusammenhang mit der Bildungsherkunft steht, wurde ebenfalls beleuchtet. Abschließend wurde der Notendurchschnitt in Seminaren bzw. Übungen sowie in Vorlesungen in Abhängigkeit von der Bildungsherkunft betrachtet.

Die Studierenden-Sozialerhebung (Unger et al., 2012) stellte fest, dass ein Viertel aller inländischer StudienanfängerInnen an österreichischen Universitäten und Fachhochschule aus Akademikerhaushalten (mindestens ein Elternteil verfügt über einen Hochschulabschluss) kam. Diese Daten deckten sich nur bedingt mit den Ergebnissen der vorliegenden Studie, denn rund ein Viertel der Studierenden kam bei der erhobenen Stichprobe aus einem

Elternhaus, indem beide Elternteile einen Hochschulabschluss besaßen. Jedoch etwa 40% der Studierenden kamen aus einem Elternhaus, indem zumindest der Vater über einen Hochschulabschluss verfügte und etwa ein Drittel kam aus einer Familie in der die Mutter eine Hochschule abgeschlossen hatte. 34% der Studierenden stammten aus Familien, in denen mindestens ein Elternteil eine Matura hatte, von 43% der Studierenden besaßen weder Vater noch Mutter die Matura. Die erhobenen Daten zeichnen dementsprechend ein etwas anderes Bild über die Verteilung der Studierenden nach ihrer Bildungsherkunft als dies bisherige Erhebungen getan hatten.

Hypothese 1 behandelte die Frage, ob es einen Zusammenhang zwischen der Entfremdung /Aneignung vom Studium und der Bildungsherkunft der Studierenden gibt. Es wurde aufgrund von unterschiedlicher Literatur vermutet, dass eine bildungsferne Herkunft der Studierenden zu vermehrten Scham- und Schuldgefühlen führen kann, da bedeutende Konflikte zwischen Herkunfts- und Hochschulumilieu möglich sind (Schmitt, 2010; Lange-Vester & Teiwes Kügler, 2006). Diese Gefühle könnten sich negativ auf die studienfachbezogene Aneignung auswirken und so zu einer Entfremdung vom Studium führen. Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang zwischen der Bildungsherkunft und der studienfachbezogenen Aneignung gibt, konnte allerdings nicht bestätigt werden.

Die zweite Hypothese stellte die Annahme auf, dass Studierende mit bildungsnaher Herkunft auch signifikant zufriedener mit ihrem Studium sind. Diese Vermutung konnte nicht bestätigt werden, denn die Ergebnisse zeigten einen umgekehrten Zusammenhang. Es stellte sich heraus, dass die Studierenden zufriedener mit ihrem Studium waren, die aus einem bildungsfernen Elternhaus stammten. Die Gründe für dieses Ergebnis können in unterschiedlichen Bereichen verortet werden. Zum einen lässt sich die These aufstellen, dass bildungsferne Studierende härter und mehr für den Beginn und die Absolvierung eines Hochschulstudiums arbeiten mussten und deshalb zufriedener mit ihrem Studium sind, weil es wirklich das ist was sie wollten. Studierende aus bildungsnahen Elternhäusern beginnen

teilweise ein Hochschulstudium nur um den Status der Eltern zu reproduzieren. Es lastet ein starker Druck auf ihnen, mindestens das elterliche Bildungsniveau zu erreichen oder sogar zu übertreffen (Becker, 2000). Dieser Druck lastet auf Studierenden aus bildungsfernen Familien weniger oder gar nicht, da der Status der Eltern teilweise zum Beispiel schon durch Erlangung der Matura übertroffen wurde. Die Abwesenheit dieses Drucks könnte ein weiterer Faktor sein, warum Studierende aus bildungsfernen Familien zufriedener mit ihrem Studium waren. Eine weitere Belastung von Studierenden aus bildungsnahen Familien entsteht dadurch, dass sich ein gewisser Leistungsdruck aufbauen dürfte, wenn beide Eltern studiert haben (Multrus, 2007), dies könnte sich ebenfalls negativ auf die Studienzufriedenheit auswirken.

Einen Teilaspekt der Studienzufriedenheit stellt die Zufriedenheit mit der Bewältigung von Belastungen dar. Doch was belastet die Studierenden an österreichischen Universitäten überhaupt? Zum einen können finanzielle Probleme (Multrus, 2007) und eine (zeitintensive) Erwerbstätigkeit (Bargel, 2007; Ströhlein, 1983; Kolland, 2002; Unger et al., 2012) stark belasten, zum anderen setzen aber auch Zukunftssorgen (Bargel, 2007) oder unsichere Berufsaussichten (Multrus, 2007) den Studierenden zu. In dieser Studie wurde die Hypothese aufgestellt, dass Studierende aus bildungsfernen Elternhäusern unzufriedener mit der Bewältigung von Studienbelastungen sind. Begründet wurde diese Annahme durch zahlreiche bereits genannte Studien, die darauf hindeuten, dass die Studierenden vor allem durch eine Erwerbstätigkeit stark belastet werden, und dass vor allem Studierende aus bildungsfernen Elternhäusern häufiger einer Erwerbstätigkeit nachgehen und diese auch stundenintensiver ist. Diese Hypothese konnte nicht bestätigt werden, denn es stellte sich heraus, dass Studierende aus bildungsfernen Elternhäusern signifikant zufriedener mit der Bewältigung von Studienbelastungen waren. Es stellt sich die Frage, woran das liegen könnte. Sieht man sich das Ausmaß der Erwerbstätigkeit der Studierenden genauer an, zeigte sich, dass fast 40% der Studierenden aus bildungsfernen Elternhäusern keiner Erwerbstätigkeit nachgingen, diese Zahl unterschied sich nur gering von der Erwerbsquote jener Studierenden die aus

bildungsnahen Familien kamen (43%). Studierende bei denen nur ein Elternteil über eine Matura oder einen Hochschulabschluss verfügte, waren am häufigsten neben dem Studium erwerbstätig, nur 27% gingen keiner Erwerbstätigkeit nach. Die Hypothese, dass Studierende aus bildungsfernen Familien signifikant mehr arbeiten wurde demnach nicht bestätigt. Es zeigte sich, dass Studierende deren Väter bildungsnah und deren Mütter bildungsfern waren, signifikant häufiger erwerbstätig waren als ihre KollegInnen. Auch das Ausmaß der Erwerbstätigkeit unterschied sich anhand der Bildungsherkunft. Studierende aus bildungsfernen Familien arbeiteten am häufigsten über 20 Stunden pro Woche (17%), Studierende aus bildungsnahen Familien unterschieden sich nur wenig von ihren KollegInnen, 15% dieser Studierenden arbeiteten ebenso über 20 Stunden pro Woche. Studierende mit mittlerer Bildung hingegen arbeiteten am häufigsten maximal 10 Stunden pro Woche (39%) und am wenigsten häufig über 20 Stunden (7%).

Eine Erwerbstätigkeit belastete demnach Studierende aus bildungsfernen Elternhäusern wenig, doch wie kommt es, dass gerade diese Studierenden weniger häufig erwerbstätig waren? Eine Erklärung dafür wäre, dass diese Gruppe mehr staatliche Förderungen erhalten könnte als jene Studierenden deren Väter bildungsnah und Mütter bildungsfern sind. Konventionelle Studienbeihilfe erhalten 25% der österreichischen Studierenden aus niedrigen sozialen Schichten, aber nur 10% aus mittleren sozialen Schichten (Unger et al. 2012). Es wäre denkbar, dass diese Familien (geringfügig) über der gesetzlichen Einkommensgrenze liegen, um als „sozial bedürftig“ zu gelten und darum keine Förderungen erhalten und deshalb jene Studierende häufiger einer Erwerbstätigkeit nachgehen müssen. Ebenfalls eine Rolle könnte die Tatsache spielen, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Wissen der unterschiedlichen Fördermöglichkeiten und der Bildungsherkunft gibt. Denn je niedriger die soziale Herkunft ist, desto mehr Studierende kennen die drei von der Studienbeihilfenbehörde ausbezahlten Förderungen. Es könnte sein, dass die Studierenden mit mittlerer

Bildungsherkunft schlechter informiert waren und deshalb gar nicht erst um Förderungen ansuchten, obwohl sie dazu die Möglichkeit gehabt hätten (Unger et al., 2012).

Das Ausmaß der Erwerbstätig der Studierenden ist eng mit dem Ausmaß der finanziellen Probleme verknüpft. Die Vermutung, dass Studierende aus bildungsfernen Familien wesentlich stärker durch finanzielle Probleme belastet werden, konnte allerdings ebenfalls nicht bestätigt werden, denn es ließ sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Bildungsherkunft und finanziellen Problemen feststellen. Es ergaben sich nur sehr geringe Unterschiede zwischen den Studierenden-Gruppen. Am wenigsten über finanzielle Probleme klagten diejenigen aus bildungsnahen Familien (76%), doch auch 70% der Studierenden aus bildungsfernen Familien gaben an wenig bis gar keine finanzielle Probleme zu haben. Über größere bis große finanzielle Probleme klagte nur eine sehr kleine Gruppe, 8% der Studierenden aus bildungsfernen Elternhäusern und 9% aus bildungsnahen Elternhäusern, hatten damit zu kämpfen. Um die finanzielle Situation noch genauer zu beleuchten wurde auch untersucht inwieweit die Eltern dazu in der Lage wären die Ausgaben ihrer Kinder zu übernehmen. Es zeigten sich hier eher geringe und nicht signifikante Unterschiede. Kamen die Studierenden aus einer bildungsfernen Familie, konnten 64% darauf vertrauen, dass ihre Eltern alle oder so gut wie alle ihre Ausgaben übernehmen würden, kamen sie aber aus einem bildungsnahen Elternhaus waren es sogar 74%. Kamen sie hingegen aus einer Familie mit mittlerer Bildung waren es 60%. Selbst finanzieren müssen sich 14% der Studierenden aus bildungsfernen Familien aber nur 8% aus bildungsnahen, am häufigsten selbst finanzieren müssen sich aber jene Studierende von denen nur ein Elternteil über eine Matura oder einen Hochschulabschluss (19%) verfügte. Die Studierenden, die finanziell am stärksten belastet zu sein schienen und am häufigsten einer Erwerbstätigkeit nachgingen, weil sie sich selbst finanzieren mussten, waren jene mit mittlerer Bildungsherkunft. Wie bereits erwähnt könnte das unterschiedliche Ausmaß an Förderungen dabei eine Rolle spielen.

Die Hypothese, dass Studierende aus bildungsfernen Elternhäusern weniger zufrieden mit den Studienbedingungen sind, konnte nicht bestätigt werden. Die Probleme mit den Studienbedingungen hängen meistens weniger mit dem Studium selbst zusammen, als vielmehr mit den „Randbedingungen“ der Studienfinanzierung und der Erwerbstätigkeit (Bargel, 2010). Da sich allerdings herausstellte, dass die Studierenden aus bildungsfernen Familien in der erhobenen Stichprobe nicht durch eine Erwerbstätigkeit oder finanzielle Probleme belastet wurden, erscheint es logisch, dass es auch keinen signifikanten Zusammenhang zwischen Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit mit den Studienbedingungen und der Bildungsherkunft gab.

Auch was die Erwartungen an das Studium betreffen unterschieden sich die Studierenden nicht signifikant anhand der Bildungsherkunft. Bei genauer Betrachtung der deskriptiven Statistik ließen sich aber durchaus einige interessante Unterschiede feststellen. Schlechter als erwartet bewerteten 27% der bildungsfernen Studierenden, 33% derjenigen mit mittlerer Bildungsherkunft und 33% der bildungsnahen Studierenden ihr Studium. Der größte Anteil der Studierenden aus bildungsfernen Familien (50%) bewertete das Studium genauso gut bzw. genauso schlecht wie erwartet, nur 27% fanden das Studium besser als erwartet. Mehrheitlich besser als erwartet (36%) bewerteten die Studierenden aus bildungsnahen Familien ihr Studium. Es wurde vermutet, dass sich Studierende in ihren Motiven ein Studium zu beginnen anhand der Bildungsherkunft unterscheiden lassen und in der Tat kam es zu drei signifikanten Zusammenhängen. In der vorliegenden Studie wurden die zehn folgenden Studienmotive untersucht: Interesse am Fach, das Studium entspricht den eigenen Eigenschaften, um etwas bewirken zu können, um anderen Lebewesen helfen zu können, wegen der großen Auswahl an Berufsmöglichkeiten, wegen der guten Bezahlung im späteren Beruf, wegen dem hohen sozialen Status, wegen der Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt, wegen den Eltern/Freunden/Verwandten und wegen der vorteilhaften Studienbedingungen. Angenommen wurde, dass Studierenden aus bildungsfernen Familien die spätere Bezahlung

wichtiger ist als ihren bildungsnahen KollegInnen. Für Studierende aus bildungsnahen Familien sollten vor allem die berufliche Qualifizierung und die allgemeine Bildung im Vordergrund stehen (Bargel, 2007). Drei der erhobenen Studienmotive standen in einem signifikanten Zusammenhang zur Bildungsherkunft der Studierenden. Bei bildungsnaher Herkunft des Vaters und bildungsferner Herkunft der Mutter ergab sich, dass das Motiv „das Studium entspricht den eigenen Eigenschaften“ signifikant wichtiger war. Das könnte unter Umständen daran liegen, dass Studierende mit mittlerer Bildungsherkunft nicht einen so starken Druck verspüren in die Fußstapfen der eigenen Eltern zu treten, wie eventuell Studierende aus bildungsnahen Elternhäusern und auch nicht so stark den Wunsch verspüren durch ein Studium der eigenen sozialen Schicht „zu entkommen“ wie Studierende aus bildungsfernen Elternhäusern (Multrus, 2007). Zusätzlich dazu, könnten sie sich durch eine gewisse finanzielle Absicherung durch den bildungsnahen Vater sicherer fühlen und gerade deshalb ihr Studium vor allem anhand ihrer eigenen Eigenschaften auswählen.

Ein weiterer signifikanter Zusammenhang zeigte sich, wenn der Vater bildungsfern und die Mutter bildungsnah waren. In diesem Fall war das Motiv „wegen der guten Bezahlung im späteren Beruf“ von größerer Wichtigkeit. Zum selben Ergebnis kam auch Multrus (2007), denn für Studierende deren Mütter Akademikerinnen waren, war das zukünftige Einkommen sowie die Arbeitsplatzsicherheit signifikant wichtiger. Es könnte vermutet werden, dass in dieser Bildungskonstellation der Eltern die finanzielle Stellung weniger gut ist als bei umgekehrter Verteilung der Bildungsabschlüsse der Eltern. Diese Vermutung fußt auf der Tatsache, dass Frauen wesentlich häufiger in Teilzeitstellen (44.9% der österreichischen Frauen) arbeiten oder gar nicht erwerbstätig sind und generell immer noch weniger (bis zu 30%) für die gleiche Arbeit verdienen als Männer (Marx & Eljasik, 2013). Da diese Familien möglicherweise finanziell schlechter gestellt sind, könnte das dazu führen, dass jenen Studierenden das zukünftige Gehalt sehr viel wichtiger ist.

Das dritte Studienmotiv, das in einem signifikanten Zusammenhang zur Bildungsherkunft stand, waren die „vorteilhaften Studienbedingungen“. Sie wurden sie als signifikant wichtiger bewertet, wenn die Eltern über Matura oder einen Hochschulabschluss verfügten. Eine mögliche Erklärung wäre das gehobene Anspruchsniveau von dieser Studierenden-Gruppe. Dadurch, dass beide Elternteile bildungsnahe waren, und eventuell selbst eine Universität besucht hatten, könnte dies dazu führen, dass die Studierenden sich gute Studienbedingungen erwarteten und ihnen diese auch wichtig waren.

Die vierte Hypothese dieser Arbeit bezog sich auf den Zusammenhang zwischen der Bildungsherkunft und der selbst eingeschätzten Wahrscheinlichkeit das Studium abzuschließen. Es wurde angenommen, dass Studierende aus bildungsfernen Elternhäusern öfter mit dem Gedanken spielen, ihr Studium nicht abzuschließen. Diese Annahme ließ sich allerdings nicht bestätigen, denn es konnte kein signifikanter Zusammenhang gefunden werden.

Ebenso ergab es sich mit der selbst eingeschätzten Wahrscheinlichkeit ein weiterführendes Masterstudium zu beginnen. Es konnte kein signifikanter Zusammenhang mit der Bildungsherkunft gezeigt werden. Dieses Ergebnis deckt sich mit mehreren Studien, die ebenfalls zeigten, dass die Herkunft der Studierenden nur einen geringen bis gar keinen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit das Studium abubrechen, ausübt (Diem & Meyer, 1999; Gold, 1988; Kolland, Kahri, & Frick, 2002; Kolland, 2002 ; Pohlenz & Tinsner, 2004). Finanzielle Schwierigkeiten gelten als sehr wichtiger Grund für einen Studienabbruch (Heublein & Wolter, 2011) und da in dieser Studie kein Zusammenhang zwischen der Bildungsherkunft und finanziellen Problemen von bildungsfernen Studierenden hergestellt werden konnte, erscheint es logisch, dass auch zwischen der Bildungsherkunft und der Wahrscheinlich das Studium abubrechen kein Zusammenhang zu finden war. Studienabbruch wird wohl in erster Linie durch andere Faktoren bedingt, wie den persönlichen Voraussetzungen, dem Fach- und Studieninteresse, den Motiven für die

Studienfachwahl, den Umständen an der Hochschule und den Lebensbedingungen der Studierenden (Gold, 1988; Schiefele, Streblow, & Brinkmann, 2007).

Abschließend wurde im Zuge von Hypothese 5 der Zusammenhang zwischen der Bildungsherkunft und dem Notendurchschnitt, der anhand von Seminaren und Übungen sowie den Vorlesungen ermittelt wurde, untersucht. Diverse bereits vorangegangene Studien (Heine et al., 2010; Jakszat, 2014; Bargel & Röhl, 2006) konnten einen Zusammenhang zwischen dem Studienerfolg und der Herkunft der Studierenden feststellen. In der vorliegenden Studie konnte sich zwar kein genereller Zusammenhang zwischen der Bildungsherkunft der Eltern und dem Notendurchschnitt bei Seminaren und Übungen sowie Vorlesungen feststellen lassen, allerdings zeigte sich bei genauerer Betrachtung durchaus ein Zusammenhang. Über einen signifikant besseren Notendurchschnitt bei Seminaren und Übungen verfügten jene Studierende, die aus einem bildungsnahen Elternhaus kamen. Erklären lässt sich dieses Ergebnis unter anderem durch eine These von Bargel (2010), die besagt, dass Studierende aus höheren sozialen Schichten wesentlich erfolgreicher bei der Selbstpräsentation sind. Demnach zeigen jene Studierende bei Referaten, Präsentationen sowie Gruppen- und Einzelübungen ein eloquenteres und selbstbewussteres Verhalten und können sich effektiver präsentieren und darstellen, was zu besseren Noten in Seminaren und Übungen führen könnte.

Ebenfalls eine Erklärung für dieses Ergebnis könnte der Einfluss der „primären Effekte“ auf die Studierenden sein. Eltern aus bildungsnahen Schichten verhelfen ihren Kindern zu besseren sprachlichen Fähigkeiten und zu mehr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Beides Eigenschaften die für eine gelungene Selbstpräsentation von großer Bedeutung sind (Boudon, 1974).

Doch warum wirkte sich die Bildungsherkunft nicht auf den Notendurchschnitt, Vorlesungen betreffend, aus? Eine mögliche Erklärung wäre die Vermutung, dass jene Studierende, die aus bildungsfernen Schichten kommen, eine hoch selektive Gruppe darstellen, die es nur durch herausragendes Engagement auf die Universität geschafft haben.

Diese „Vorselektion“ hat schon während der Schullaufbahn stattgefunden, und mit jeder höheren Stufe auf dem Weg zur Hochschulreife wird die Gruppe der Nichtakademikerkinder kleiner, was darin resultiert, dass die erbrachten Noten der Nichtakademikerkinder nicht schlechter ausfallen als die der Akademikerkinder (Erdel, 2010). Ebenso liegt die Vermutung nahe, dass Eltern aus bildungsfernen Schichten, die anfallenden Bildungskosten (direkte Kosten sowie entgangenes Erwerbseinkommen) nur dann in Kauf nehmen, wenn ihre Kindern bereits sehr gute Noten in der Schule erzielt haben und auf Basis dieser, die Entscheidung für einen weiteren Universitätsbesuch getroffen wird (Bacher, 2003). Das würde bedeuten, dass eben jene Studierende mit bildungsferner Herkunft die mangelnden kulturellen Ressourcen anders kompensieren konnten und somit ein ähnliches Leistungsniveau wie ihre bildungsnahen KollegInnen aufweisen.

7.1 Stärken

Eine Stärke der vorliegenden Studie ist die sehr umfassende Betrachtung von unterschiedlichen studienrelevanten Themen, sowie die Berechnung von statistischen Zusammenhängen. Ebenfalls erwähnenswert ist die Stichprobengröße, die für den Rahmen einer Masterarbeit sehr umfangreich ausgefallen ist. Das Studierende aus drei unterschiedlichen Studienrichtungen befragt worden sind, ist ebenso von Vorteil.

7.2 Limitationen

Eine Limitation der Studie ist zweifellos das Querschnitts-Design der Studie. Mit der Datenerhebung zu nur einem einzigen Zeitpunkt in Bezug auf signifikante Gruppenunterschiede, ist es schwierig festzustellen, ob diese Unterschiede tatsächlich aufgrund der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Bildungsherkunft zustande gekommen sind. Eine weitere Einschränkung stellt der Umfang der Erhebungsinstrumente dar, vor allem bei

der Studienzufriedenheit und im Besonderen bei der Zufriedenheit mit den Studienbedingungen und der Bewältigung von Belastungen wäre es notwendig gezieltere und konkretere Fragen zu stellen. So zum Beispiel nach der Zufriedenheit mit der Planung des Studiums, den Prüfungsvorbereitungen, der Orientierung im Studium, dem sozialen Klima und auch nach der erlebten Anonymität. Die genaue Abklärung dieser Faktoren würde es möglich machen, exakter einzugrenzen welche Bereiche die Studierenden stärker belasten und inwiefern sie sich darin anhand ihrer Bildungsherkunft unterscheiden.

Es muss auch auf die Vermutung hingewiesen werden, dass die erhobene Stichprobe verzerrt sein könnte, denn sie bestand mehrheitlich aus Psychologiestudentinnen. Es ist unbedingt notwendig auch andere Studiengänge zu untersuchen, um einen direkten Vergleich anstellen zu können.

Durch die gegebene ungleiche Bildungspartizipation von Studierenden aus unterschiedlichen Schichten ergab sich auch hier eine verzerrte Verteilung. Diese nicht randomisierte Stichprobe könnte eine Ursache für die mehrheitlich nicht signifikanten Ergebnisse bei den direkten Vergleichen zwischen den unterschiedlichen Bildungsgruppen sein. Da 42.5% der Studierenden aus einem bildungsnahen und nur 24% aus einem bildungsfernen Elternhaus stammten, ist es nur eingeschränkt möglich diese beiden Gruppen miteinander zu vergleichen. Für zukünftige Forschung ist es notwendig eine gleichverteilte Population zu untersuchen um konkrete Vergleiche anstellen zu können. Eine weitere Überlegung wäre, dass eine Selbstselektion der teilnehmenden Studierenden stattgefunden haben könnte. Im Einleitungstext des Fragebogens wurde erläutert, dass es sich um eine Untersuchung der Einstellung zum Studium handelt. Es wäre möglich, dass vermehrt jene Studierende partizipierten, die eine positive Einstellung zu ihrem Studium hatten und jene die eine negative hatten, eher nicht so zahlreich teilgenommen haben um eine weitere Auseinandersetzung mit einem negativ besetzten Thema zu vermeiden.

7.3 Implikationen für die Forschung

Zukünftige Forschung sollte sich der Konzeption eines Studiendesigns im Längsschnitt widmen, um herauszufinden, ob etwaige Unterschiede tatsächlich aufgrund der Bildungsherkunft entstanden sind.

Zusätzlich zu den erhobenen Faktoren sollte auch die Zufriedenheit mit der Planung des Studiums, den Prüfungsvorbereitungen, der Orientierung im Studium, dem sozialen Klima und auch nach der erlebten Anonymität erhoben werden, um einen genaueren Überblick zu erhalten.

Was die Untersuchung der Wahrscheinlichkeit das Studium abubrechen betrifft, wäre es von klarem Vorteil die tatsächliche Abbruchquote zu verwenden und nicht die selbsteingeschätzte Wahrscheinlichkeit das Studium abzuschließen oder nicht.

7.4 Implikationen für die Praxis

Es kann festgehalten werden, dass nach wie vor eine starke Ungleichverteilung der Studierenden nach der Bildungsherkunft vorliegt, es sollte deshalb verstärkt in Förderungen und Reformen investiert werden, die diese Ungleichheit bekämpfen (Lörz & Schindler, 2011). Da nur ungefähr 15% der Studierenden (Schlögl, 2002) konventionelle Studienbeihilfe beziehen (können) und 83% der Anträge aufgrund des Einkommens der Eltern abgelehnt werden, sollte eine Prüfung der Bedürftigkeitsgrenze vorgenommen werden, denn die Unterhaltstabelle wurde seit 2008 nicht mehr angepasst (Schlögl, 2002).

Um das Studium leichter vereinbarer mit einer Erwerbstätigkeit zu machen, sollten entschulende Maßnahmen gesetzt werden, denn gerade eine hohe Anwesenheitspflicht und viele Lehrveranstaltungen machen die Organisation für Berufstätige zu einer großen Herausforderung. Mögliche Lösungsansätze wären zum Beispiel ein Fernstudium von der Präsenzuniversität, das Modell „Studieren in unterschiedlichen Geschwindigkeiten“ (Schlögl, 2002) sowie ein eigens für Berufstätige konzipiertes Studienangebot mit angepassten

Öffnungszeiten als auch Abend- und Blockveranstaltungen (Unger et al., 2012). Auch über die Abschaffung von pauschalen Studiengebühren sollte nachgedacht werden, da diese gerade berufstätige Studierende aufgrund von längeren Studienzeiten besonders benachteiligen (Unger et al., 2012).

8 Verzeichnisse

8.1 Literaturverzeichnis

- Bacher, J. (2003). Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem Österreichs. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 28(3), 3-32.
- Bargel, T., & Röhl, T. (2006). Wissenschaftlicher Nachwuchs unter den Studierenden: empirische Expertise auf der Grundlage des Studierenden surveys.
- Bargel, T. (2007). Soziale Ungleichheit im Hochschulwesen. *Barrieren für Bildungsaufsteiger. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung* (49). Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz.
- Bathke, G. W., Schreiber, J., & Sommer, D. (2000). *Soziale Herkunft deutscher Studienanfänger: Entwicklungstrends der 90er Jahre*. HIS, Hochschul-Informationssystem.
- Becker, R. (2000). Klassenlage und Bildungsentscheidungen. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52(3), 450-474.
- Becker, R., Haunberger, S., & Schubert, F. (2010). Studienfachwahl als Spezialfall der Ausbildungsentscheidung und Berufswahl. *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung*, 42(4), 292-310.
- Becker, R., & Lauterbach, W. (2010). *Bildung als Privileg—Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen* (pp. 11-49). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blüthmann, I., Lepa, S., & Thiel, F. (2008). Studienabbruch und -wechsel in den neuen bachelor- Studiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(3), 406–429.
- Boudon, R. (1974). Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in western society.
- Brandstätter, H., Grillich, L., & Farthofer, A. (2006). Prognose des Studienabbruchs. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38(3), 121

131.

- Diem, M., & Meyer, T. (1999). *Studienabbruch aus der Sicht der Studierenden: Ergebnisse einer Repräsentativbefragung der Studierenden der Schweizer Hochschulen: Forschungsbericht des Nationalen Forschungsprogramms 33, Projekt "Studienabbruch an Schweizerischen Hochschulen als Spiegel von Funktionslogiken"*. Bundesamt für Statistik.
- Durkheim, E. (1959). *The Elementary Forms of the Religious Life [1912]*. na.
- Eger, M., & Kröger, R. (Eds.). (2011). *Verantwortungsvolle Hochschuldidaktik: gesellschaftliche Herausforderungen, Nachhaltigkeitsanspruch und universitärer Alltag*. LIT Verlag Münster.
- Fischer, T. (2015). Sorgen sich Studierende ohne akademischen Bildungshintergrund mehr um ihr Studium? Eine Analyse im Kontext von Lehrbedingungen. In *Ungleichheitssensible Hochschullehre* (pp. 177-193). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Georg, W. (2008). Individuelle und institutionelle Faktoren der Bereitschaft zum Studienabbruch – eine Mehrebenenanalyse mit Daten des Konstanzer Studierenden surveys. In *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Socialisation/Journal for Sociology of Education and Socialization*, 28, 191-206.
- Georg, W. (2005) Studienfachwahl: Soziale Reproduktion oder fachkulturelle Entscheidung. *ZA-Information*, 57, 61-82.
- Gold, A. (1988). *Studienabbruch, Abbruchneigung und Studienerfolg: Vergleichende Bedingungsanalysen des Studienverlaufs*. P. Lang.
- Gold, A., & Kloft, C. (1991). Der Studienabbruch: Eine Analyse von Bedingungen und Begründungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 23(4), 265-279.
- Grotheer, M. (2010). *Studienqualität, berufliche Einstiege und Berufserfolg von*

- Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen – eine Analyse der Arbeitsmarktchancen der Absolventenkohorten von 1997, 2001 und 2005.* S. 244–262 in: Hochschul-Informations-System GmbH (Hrsg.), *Perspektive Studienqualität*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Grözinger, G. & Langholz, M. (2012). Studentische Hilfskräfte – Kopiersklaven oder künftige KollegInnen? Vortrag auf der Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung in Wien.
- Heine, C., Quast, H., & Beuße, M. (2010). Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr nach Schulabschluss. *HIS Hochschulforum, Hannover*.
- Heublein, U. & Wolter, A. (2011). Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (2), 214-236.
- Heublein, U., Schmelzer, R., & Sommer, D. (2005). *Studienabbruchstudie 2005. Die Studienabbrecherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen*. HIS Hochschul-Informations-System.
- Heublein, U., Spangenberg, H., & Sommer, D. (2003). *Ursachen des Studienabbruchs: Analyse 2002*. HIS, Hochschul-Informations-System.
- Heublein, U. (2002). *Studienabbruchstudie: die Studienabbrecherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen*. HIS.
- Heublein, U., Spangenberg, H., & Sommer, D. (2003). *Ursachen des Studienabbruchs: Analyse 2002*. HIS, Hochschul-Informations-System.
- Hradil, S. (2006). *Die Sozialstruktur Deutschlands im internationalen Vergleich*. Springer DE.
- ILO, U., & CBR, W. (2004). a strategy for rehabilitation, equalization of opportunities, poverty reduction and social inclusion of people with disabilities. Joint Position Paper, 2004. Geneva. *World Health Organization*.
- Isserstedt, W., Middendorff, E., Kandulla, M., Borchert, L., & Leszczensky, M. (2010). Die

wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009.

Studentenwerk, D., Isserstedt, W., Middendorff, E., Kandulla, M., Borchert, L., &

Leszczensky, M. (2007). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. *Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem*. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn/Berlin.

Jaksztat, S. (2014). Bildungsherkunft und Promotionen: Wie beeinflusst das elterliche Bildungsniveau den Übergang in die Promotionsphase?. *Zeitschrift für Soziologie*, 43(4), 286-301.

Jamieson, S. (2004). Likert scales: How to (ab)use them. *Medical Education*, 38, 1217–1218.

Jirjahn, U. (2007). Welche Faktoren beeinflussen den Erfolg im wirtschaftswissenschaftlichen Studium. *Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung*, 59(3), 286-313.

Kolland, F., Kahri, S., & Frick, I. (2002). Auswirkungen der Einführung von Studienbeiträge auf die Studienbeteiligung und das Studierverhalten. *Unter Mitarbeit von Kahri, Silvia*.

Kolland, F. (2002). *Studienabbruch: Zwischen Kontinuität und Krise: eine empirische Untersuchung an Österreichs Universitäten*. Braumüller.

Lange-Vester, A. (2014). Ausschluss und Selbstausschluss – Selektion und soziale Ungleichheit in hochschulischen Übergängen. In U. Banscheraus u.a. (Hrsg.), *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem*. GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung. Bielefeld, 193-210.

Lange-Vester, A. & C. Teiwes-Kügler, 2006: Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur.

Zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen in Studierendenmilieus. S. 55–92 in:

- W. Georg (Hrsg.), Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK.
- Lewin, K. (1997). Studienabbruch–Bildungslebensläufe. Die Untersuchungsmethoden von HIS und ihre Ergebnisse. *Beiträge zur Hochschulforschung und Hochschulplanung*, 4, 349-370.
- Lörz, M., 2012: Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Übergang ins Studium: Prozesse der Status- und Kulturreproduktion. S. 302–324 in: R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Lörz, M., Quast, H., & Woisch, A. (2012). *Erwartungen, Entscheidungen und Bildungswege: Studienberechtigte 2010 ein halbes Jahr nach Schulabgang*. HIS.
- Lörz, M., & Schindler, S. (2011). Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit: Zunahme, Abnahme oder Persistenz ungleicher Chancenverhältnisse—eine Frage der Perspektive?/Educational Expansion and Social Inequality: Increase, Decline or Persistence of Unequal Opportunities. A Matter of Perspective?. *Zeitschrift für Soziologie*, 458-477.
- Maaz, K., Gresch, C., McElvany, N., Jonkmann, K., & Baumert, J. (2010). Theoretische Konzepte für die Analyse von Bildungsübergängen: Adaptation ausgewählter Ansätze für den Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems. In *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule-Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (pp. 65-86). BMBF.
- Marx, B. & Eljasik, K. (2013): Frauen und Arbeitszeit – Fakten, Analysen, Lösungsansätze. Bundesfrauenabteilung. Wien
- Meyer, T. (1999). *Hochschule-Studium-Studienabbruch: Synthesebericht zum*

Forschungsprojekt" Studienabbruch an schweizerischen Hochschulen als Spiegel von Funktionslogiken"; nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Rüegger.

- Middendorff, E., Apolinarski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M., & Netz, N. (2013). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. *Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Berlin.*
- Möller, C. (2013). Wie offen ist die Universitätsprofessur für soziale Aufsteigerinnen und Aufsteiger. *Soziale Welt, 64*, 341-360.
- Multrus, F. (2007). Fachtradition und Bildungsherkunft.
- Multrus, F., Bargel, T., & Ramm, M. (2005). Studiensituation und studentische Orientierungen: 9. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen.
- Müller, W., & Pollak, R. (2004). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten?. In *Bildung als Privileg?* (pp. 311-352). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Unger, M., Dünser, L., Fessler, A., Grabher, A., Hartl, J., Laimer, A., Thaler, B., Wejwar, P. & Zaussinger, S. (2012). Studierenden-Sozialerhebung 2011. *Bericht zur sozialen Lage der Studierenden, 2.*
- Pohlenz, P., & Tinsner, K. (2004). *Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs: eine empirische Untersuchung zu Ursachen und Verantwortlichkeiten* (Vol. 1). Universitätsverlag Potsdam.
- Ramm, M., Multrus, F., & Bargel, T. (2011). Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. *Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn & Berlin.*
- Reiß, M. (2014). Studienabbruch—ein ungeplanter und nicht institutionalisierter Übergang im Hochschulsystem. U. Banscherus ua (Hrsg.), *Übergänge im Spannungsfeld von*

- Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung. Bielefeld*, 119-136.
- Robbins, S., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288.
- Schiefele, U., Streblow, L., & Brinkmann, J. (2007). Aussteigen oder Durchhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39(3), 127-140.
- Schimpl-Neimanns, B. (2000). Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52(4), 636-669.
- Schlögl, P. (2002). *Vereinbarkeit von Studium und Berufstätigkeit in ausgewählten Universitäts-und Fachhochschul-Studienrichtungen in Wien: im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien. ÖIBF*.
- Schröder-Gronostay, M. (1999). Studienabbruch–Zusammenfassung des Forschungsstandes. *Studienerfolg und Studienabbruch*, 209-240.
- Schmitt, L. (2010). *Bestellt und nicht abgeholt*. Springer Fachmedien.
- Ströhlein, G. (1983). Bedingungen des Studienabbruchs (europäische hochschulschriften, reihe XI, Bd. 141). *Frankfurt a. M.: Lang*.
- Spangenberg, H., Beuße, M., & Heine, C. (2011, October). Nachschulische Werdegänge des Studienberechtigtenjahrgangs 2006. In *HIS: Forum Hochschule* (Vol. 18, p. 2011).
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 89-125.
- Westermann, R., Heise, E., Spies, K., & Trautwein, U. (1996). Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*,

43(1), 1-22.

8.2 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 - Exakter Test nach Fischer – Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der Bildungsherkunft und den zehn Studienmotiv.....	40
Tabelle 2 - Mann-Whitney U-Tests für Unterschiede zwischen bildungsnahem Vater und bildungsferner (1) bzw. bildungsnaher (2) Mutter	42
Tabelle 3 - Mann-Whitney U-Tests für Unterschiede zwischen bildungsfernem Vater und bildungsferner (1) bzw. bildungsnaher (2) Mutter	43
Tabelle 4 - Mann-Whitney U-Tests für Unterschiede zwischen bildungsnaher Mutter und bildungsfernem (1) bzw. bildungsnahem (2) Vater	44
Tabelle 5 - Mann-Whitney U-Tests für Unterschiede zwischen bildungsferner Mutter und bildungsfernem (1) bzw. bildungsnahem (2) Vater	45
Tabelle 6 - Mann-Whitney U-Tests für Unterschiede zwischen bildungsnahem Vater und bildungsferner (1) bzw. bildungsnaher (2) Mutter	46
Tabelle 7 - Mann-Whitney U-Tests für Unterschiede zwischen bildungsfernem Vater und bildungsferner (1) bzw. bildungsnaher (2) Mutter	47
Tabelle 8 - Mann-Whitney U-Tests für Unterschiede zwischen bildungsnaher Mutter und bildungsfernem (1) bzw. bildungsnahem (2) Vater	48
Tabelle 9 - Mann-Whitney U-Tests für Unterschiede zwischen bildungsferner Mutter und bildungsfernem (1) bzw. bildungsnahem (2) Vater	49
Tabelle 10 - Mann-Whitney U-Tests für Unterschiede zwischen bildungsnahem Vater und bildungsferner (1) bzw. bildungsnaher (2) Mutter und Studienmotiven	50
Tabelle 11 - Mann-Whitney U-Tests für Unterschiede zwischen bildungsfernem Vater und bildungsferner (1) bzw. bildungsnaher (2) Mutter und Studienmotiven	51
Tabelle 12 - Mann-Whitney U-Tests für Unterschiede zwischen bildungsnaher Mutter und bildungsfernem (1) bzw. bildungsnahem (2) Vater und Studienmotiven	52
Tabelle 13 - Mann-Whitney U-Tests für Unterschiede zwischen bildungsferner Mutter und bildungsfernem (1) bzw. bildungsnahem (2) Vater und Studienmotiven	54

Anhang

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie untersucht den Zusammenhang zwischen der Bildungsherkunft der Studierenden und Studienzufriedenheit, Studienmotiven, Studienabbruch sowie Studienerfolg. Dieses Thema ist sehr relevant da Benachteiligung im Studium maßgeblich durch einen niedrigen ökonomischen Status der Eltern bedingt wird. Die untersuchte Stichprobe bestand aus 326 Studierenden, von denen fast 43% aus einem bildungsnahen Elternhaus kamen. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigten, dass Studierende aus einem bildungsfernen Elternhaus signifikant zufriedener mit ihrem Studium als auch mit der Bewältigung von Belastungen waren. Waren die Studierenden hingegen aus einem bildungsnahen Elternhaus fiel der Notendurchschnitt von Seminaren und Übungen signifikant besser aus und ihnen waren vorteilhafte Studienbedingungen signifikant wichtiger als jenen Studierenden aus einem bildungsfernen Elternhaus. Eine gute Bezahlung war jenen Studierenden wichtiger deren Vater bildungsfern und deren Mutter bildungsnah war. War der Vater bildungsnah und die Mutter bildungsfern war den Studierenden signifikant wichtiger, dass ihr Studium ihren Eigenschaften entsprach. Zukünftige Forschung sollte die gefunden Zusammenhänge genauer beleuchten und in einer Längsschnittstudie überprüfen.

Abstract

The present study examined the relation between the education of the parents and the satisfaction with the academic studies, the motives of studying, the university dropout as well as the success of the academic studies. This topic is highly relevant because of the fact that a low economic status of the parents causes disadvantages within the academic studies. The random sample consisted of 326 participants, of whom nearly 43% came from families with a high educational level. Results showed that students from parents with a low educational level were significantly more satisfied with their studies as well as with their disadvantages. Students with parents with a low educational level had significantly better grades and the conditions of the studies were highly important for them. To get well paid was more important for students with a low educated father and a well-educated mother. That the studies correlate with the characteristics of the students was more important for students with a well-educated father and a low educated mother. Future research should address these topics in a more specific way and should conduct long-term-studies.

Key Words: education of the origin, satisfaction of studies, motive of studying, dropout rate, study success

Fragebogen



universität
wien

Sehr geehrte Teilnehmerin / Sehr geehrter Teilnehmer.

Vielen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, an dieser Studie im Rahmen unserer Masterarbeit teilzunehmen. Die vorliegende Befragung dient der Untersuchung der Einstellung dem Studium gegenüber, deren Vorbedingungen und Folgen. Ihre Antworten bleiben selbstverständlich anonym und werden streng vertraulich behandelt. Wir bitten Sie die Angaben genau zu lesen und alles ehrlich und vollständig zu beantworten. Sollten Sie mehrere Fächer studieren, so beziehen Sie sich bei Ihren Antworten bitte ausschließlich auf Ihr Hauptstudienfach. Bachelor und Master werden in unserer Studie als zwei separate Studiengänge betrachtet und wir bitten Sie Ihre Antworten nur auf den zu beziehen, in welchem Sie sich gerade befinden. Bei Diplom unterscheiden wir dagegen nicht zwischen erstem und zweitem Abschnitt.

Wenn Sie Interesse daran haben Ihr persönliches Ergebnis und/oder das Gesamtergebnis der Studie zu erfahren, haben Sie am Ende der Befragung die Möglichkeit dies anzugeben. Dort finden Sie auch eine nähere Erklärung dazu. Wir möchten Ihnen jedenfalls schon im Voraus herzlich für Ihre Unterstützung danken.

Bei Fragen oder Anmerkungen zur Studie wenden Sie sich bitte an:

Nina Reiter, BSc..... E-Mail: a0805863@unet.univie.ac.at

Peter Philipp Sassmann, BSc..... E-Mail: a1002035@unet.univie.ac.at

Zu Beginn werden Ihnen mehrere Aussagen zu Ihrem Hauptstudienfach präsentiert. Bitte geben Sie an, wie sehr diese auf Sie zutreffen.

Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?	gar nicht	kaum	eher nicht	eher	weit- gehend	völlig
1. Ich kann mich mit meinem Studienfach identifizieren.	r 1	r 2	r 3	r 4	r 5	r 6
2. Es ist für mich von Bedeutung genau dieses Fach zu studieren.	r 1	r 2	r 3	r 4	r 5	r 6
3. Ich habe mich für das richtige Studienfach entschieden.	r 1	r 2	r 3	r 4	r 5	r 6
4. Mein Studium ist ein wichtiger Teil meines Lebens.	r 1	r 2	r 3	r 4	r 5	r 6

5. Ich bin froh genau dieses Studienfach zu studieren.

r
1

r
2

r
3

r
4

r
5

r
6

Die folgenden Aussagen betreffen Ihr Wohlbefinden in den letzten zwei Wochen. Bitte markieren Sie bei jeder Aussage die Rubrik, die Ihrer Meinung nach am besten beschreibt, wie Sie sich in den letzten zwei Wochen gefühlt haben.

In den letzten zwei Wochen...	die ganze Zeit	meistens	etwas mehr als die Hälfte der Zeit	etwas weniger als die Hälfte der Zeit	ab und zu	zu keinem Zeitpunkt
... war ich froh und guter Laune.	r 1	r 2	r 3	r 4	r 5	r 6
... habe ich mich ruhig und entspannt gefühlt.	r 1	r 2	r 3	r 4	r 5	r 6
... habe ich mich energisch und aktiv gefühlt.	r 1	r 2	r 3	r 4	r 5	r 6
... habe ich mich beim Aufwachen frisch und ausgeruht gefühlt.	r 1	r 2	r 3	r 4	r 5	r 6
... war mein Alltag voller Dinge, die mich interessieren.	r 1	r 2	r 3	r 4	r 5	r 6

Ihnen werden nun erneut mehrere Aussagen zu Ihrem Hauptstudienfach präsentiert. Bitte geben Sie an, wie sehr diese auf Sie zutreffen.

Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?	gar nicht	kaum	eher nicht	eher	weit- gehend	völlig
Ich habe richtig Freude an dem, was ich studiere.	r 1	r 2	r 3	r 4	r 5	r 6
Insgesamt bin ich mit meiner jetzigen Studienwahl zufrieden.	r 1	r 2	r 3	r 4	r 5	r 6
Ich finde mein Studium wirklich interessant.	r 1	r 2	r 3	r 4	r 5	r 6
Ich wünschte mir, dass die Studienbedingungen an der Universität besser wären.	r 1	r 2	r 3	r 4	r 5	r 6
Die äußeren Umstände, unter denen in meinem Fach studiert wird, sind frustrierend.	r 1	r 2	r 3	r 4	r 5	r 6
Es wird an meiner Universität zu wenig auf die Belange der Studierenden geachtet.	r 1	r 2	r 3	r 4	r 5	r 6
Ich kann mein Studium nur schwer mit anderen Verpflichtungen in Einklang bringen.	r 1	r 2	r 3	r 4	r 5	r 6
Das Studium frisst mich auf.	r 1	r 2	r 3	r 4	r 5	r 6
Ich fühle mich durch das Studium oft müde und abgespannt.	r 1	r 2	r 3	r 4	r 5	r 6

In der folgenden Liste finden Sie Aussagen dazu, wie man sein Studium erleben kann. Kreuzen Sie bitte das für Sie Zutreffende an. Bitte beachten Sie, dass Sie hier sieben Antwortmöglichkeiten haben.

<i>nie</i>	<i>fast nie</i>	<i>ab und zu</i>	<i>regelmäßig</i>	<i>häufig</i>	<i>sehr häufig</i>	<i>immer</i>	
<i>0</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	
<i>nie</i>	<i>ein paar Mal im Jahr oder weniger</i>	<i>einmal im Monat oder weniger</i>	<i>ein paar Mal im Monat</i>	<i>einmal in der Woche</i>	<i>ein paar Mal in der Woche</i>	<i>jeden Tag</i>	
	nie	fast nie	ab und zu	regel-mäßig	häufig	sehr häufig	immer
Während ich für mein Studium arbeite, fühle ich mich geistig auf der Höhe.	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6
Ich kann über eine lange Zeit hinweg lernen.	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6
Während ich für mein Studium arbeite, habe ich das Gefühl voller Energie zu sein.	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6
Während ich für mein Studium arbeite, fühle ich mich stark und voller Elan.	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6
Wenn ich morgens aufstehe, freue ich mich auf die Veranstaltungen.	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6
Was mein Studium angeht, halte ich durch, auch wenn mal etwas nicht so gut läuft.	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6
Ich empfinde mein Studium als bedeutsam und sinnvoll.	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6
Mein Studium inspiriert mich.	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6
Ich bin begeistert von meinem Studium.	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6
Ich bin stolz auf mein Studium.	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6
Ich empfinde mein Studium als Herausforderung.	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6
Während ich für mein Studium arbeite, vergeht die Zeit wie im Flug.	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6
Während des Lernens vergesse ich alles um mich herum.	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6
Ich bin glücklich, wenn ich mich im Studium mit etwas intensiv auseinandersetzen kann.	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6
Mein Studium beflügelt mich.	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6
Es fällt mir schwer, mich von meinem Studium loszureißen.	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6
Ich bin in mein Studium vertieft.	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6

Es werden Ihnen gleich mehrere Motive präsentiert, welche für die Wahl einer bestimmten Studienrichtung ausschlaggebend sein können. Geben Sie bitte bei jedem Motiv an, inwiefern dieses für Sie generell bei ihrem Studium zutrifft.

Ich studiere diese Studienrichtung,...	Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?					
	gar nicht	kaum	eher nicht	eher	weitgehend	völlig
... weil mich das Fach interessiert.	r 1	r 2	r 3	r 4	r 5	r 6
... weil sie meinen Eigenschaften entspricht.	r 1	r 2	r 3	r 4	r 5	r 6
... um etwas bewirken zu können (z.B. gesellschaftliche Veränderungen).	r 1	r 2	r 3	r 4	r 5	r 6
... um anderen Menschen/Lebewesen helfen zu können.	r 1	r 2	r 3	r 4	r 5	r 6
... wegen der großen Auswahl an Berufsmöglichkeiten.	r 1	r 2	r 3	r 4	r 5	r 6
... wegen der guten Bezahlung im späteren Beruf.	r 1	r 2	r 3	r 4	r 5	r 6
... wegen dem hohen sozialen Status (durch das Studium, oder den späteren Beruf).	r 1	r 2	r 3	r 4	r 5	r 6
... weil diese Studienrichtung auf dem Arbeitsmarkt sehr gefragt ist.	r 1	r 2	r 3	r 4	r 5	r 6
... aufgrund meiner Eltern/Freunde/Verwandten.	r 1	r 2	r 3	r 4	r 5	r 6
... aufgrund der vorteilhaften Studienbedingungen (z.B. kurze Studienzeit, leichte Prüfungen,...).	r 1	r 2	r 3	r 4	r 5	r 6

Im Folgenden werden Ihnen mehrere Fragen zu Ihrer finanziellen Situation gestellt. Bitte kreuzen Sie die Antwortmöglichkeit an, welche für Sie am ehesten zutrifft.

Wie viele Wochenstunden arbeiten Sie während des Semesters (unabhängig von Jobs in der vorlesungsfreien Zeit, oder Praktika für Ihr Studium)?

r₁	Ich habe keinen Job neben dem Studium.
r₂	Ich arbeite pro Woche maximal 10 Stunden neben dem Studium.
r₃	Ich arbeite pro Woche maximal 20 Stunden neben dem Studium.
r₄	Ich arbeite pro Woche mehr als 20 Stunden neben dem Studium.

Wie viel finanzielle Unterstützung würden Sie von Ihren Eltern theoretisch erhalten, wenn Sie sie benötigen würden?

Sie würden alle meine Ausgaben übernehmen	r₁	r₂	r₃	r₄	r₅	Ich müsste alle meine Ausgaben selbst finanzieren
---	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	---

Haben Sie momentan finanzielle Probleme?

Ich habe keine finanziellen Probleme	r₁	r₂	r₃	r₄	r₅	Ich habe sehr große finanzielle Probleme
--------------------------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	--

Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihre subjektive Einschätzung Ihres Hauptstudienfaches. Bitte kreuzen Sie die Antwortmöglichkeit an, welche für Sie am ehesten zutrifft.

Wie schwierig empfinden Sie Ihr Studium?

zu schwer	eher zu schwer	optimal	eher zu leicht	zu leicht
r₁	r₂	r₃	r₄	r₅

In welchem Maße entsprechen Ihre bisherigen Erfahrungen mit Ihrem Hauptstudienfach Ihren Erwartungen vor Studienbeginn? (Bei MasterstudentInnen: nur auf das Masterstudium und die Erwartungen davor bezogen)

schlechter erwartet	als eher schlechter erwartet	so gut/schlecht wie erwartet	eher besser erwartet	als besser als erwartet
r₁	r₂	r₃	r₄	r₅

Beantworten Sie bitte nun ein paar Fragen zu Ihrer Person. Ihre Angaben werden, wie bereits erwähnt, streng vertraulich behandelt und dienen ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken.

Alter:Jahre

Geschlecht: r_1 weiblich
 r_2 männlich

Staatsbürgerschaft: r_1 Österreich
 r_2 Deutschland
 r_3 Andere Nation

Hauptstudienfach:

Studienart: r_1 Bachelor
 r_2 Master
 r_3 Diplom (Magister/Magistra)

Beim nächsten Punkt geht es darum, wie wahrscheinlich es ist, dass Sie Ihren derzeitigen Studiengang abschließen werden? Kreuzen sie bitte die Antwort an, die für Sie am ehesten zutrifft.

Ich werde den Studiengang nicht abschließen	r_1	r_2	r_3	r_4	r_5	Ich werde den Studiengang auf jeden Fall abschließen
---	-------	-------	-------	-------	-------	--

Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie nach Ihrem Bachelorabschluss das dazugehörige Masterstudium beginnen werden?

r_1	Ich studiere im Master-/Diplomstudium.
r_2	Ich spiele mit dem Gedanken das Bachelorstudium abzubrechen.
r_3	Ich werde den Master wahrscheinlich nicht beginnen.
r_4	Ich werde den Master wahrscheinlich beginnen, aber nicht sofort nach dem Bachelorabschluss.
r_5	Ich werde den Master wahrscheinlich sofort beginnen

Kreuzen Sie bitte die berufliche Stellung...

...Ihres Vaters an.		...Ihrer Mutter an.	
r ₁	Arbeiter	r ₁	Arbeiterin
r ₂	Facharbeiter	r ₂	Facharbeiterin
r ₃	Angestellter	r ₃	Angestellte
r ₄	Beamter	r ₄	Beamtin
r ₅	Selbständiger	r ₅	Selbständige
r ₆	Landwirt	r ₆	Landwirtin
r ₇	Arbeitssuchender	r ₇	Arbeitssuchende
r ₈	Pensionist	r ₈	Pensionistin
r ₉	Hausmann	r ₉	Hausfrau
r ₁₀	Unbekannt	r ₁₀	Unbekannt

Nennen Sie bitte den momentan ausgeübten Beruf...

Ihres Vaters: Ihrer Mutter:

Kreuzen Sie bitte den höchsten Bildungsabschluss...

...Ihres Vaters an.		...Ihrer Mutter an.	
r ₁	Volksschule	r ₁	Volksschule
r ₂	Pflichtschule	r ₂	Pflichtschule
r ₃	Lehre	r ₃	Lehre
r ₄	Berufsbildende mittlere Schule	r ₄	Berufsbildende mittlere Schule
r ₅	Matura/ Abitur	r ₅	Matura/ Abitur
r ₆	Hochschulabschluss	r ₆	Hochschulabschluss
r ₇	Kein Abschluss	r ₇	Kein Abschluss
r ₈	Unbekannt	r ₈	Unbekannt

Anzahl Ihrer bisherigen ECTS (Bachelor/Master) bzw. Semesterwochenstunden (Diplom):

Bachelor		Master		Diplom	
r ₁	0 – 29 ECTS	r ₇	0 – 29 ECTS	r ₁	0 – 14 SSt
r ₂	30 – 59 ECTS	r ₈	30 – 59 ECTS	r ₅	60 – 74 SSt
r ₃	60 – 89 ECTS	r ₉	60 – 89 ECTS	r ₂	15 – 29 SSt
r ₄	90 – 119 ECTS	r ₁₀	90 – 120 ECTS	r ₆	75 – 89 SSt
r ₅	120 – 149 ECTS			r ₃	30 – 44 SSt
r ₆	150 – 180 ECTS			r ₇	90 – 104 SSt
				r ₄	45 – 59 SSt
				r ₈	105 – 119 SSt
				r ₉	120 – 134 SSt
				r ₁₀	135 – 150 SSt

momentaner Notendurchschnitt (ohne Gewichtung) bei...

... (Pro-)Seminaren/Übungen		... Vorlesungen	
r₁	1,00 – 1,50	r₁	1,00 – 1,50
r₂	1,51 – 2,00	r₂	1,51 – 2,00
r₃	2,01 – 2,50	r₃	2,01 – 2,50
r₄	2,51 – 3,00	r₄	2,51 – 3,00
r₅	3,01 – 3,50	r₅	3,01 – 3,50
r₆	3,51 – 4,00	r₆	3,51 – 4,00
r₇	4,01 – 4,50	r₇	4,01 – 4,50
r₈	4,51 – 5,00	r₈	4,51 – 5,00

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Sollten Sie noch Anmerkungen zu diesem Fragebogen haben, können Sie diese hier angeben:

Fall Sie daran interessiert sind, dass wir Ihnen Ihre Ergebnisse zuschicken, haben Sie hier die Möglichkeit Ihren persönlichen Code zu erstellen und unten im dafür vorgesehenen Feld Ihre E-Mail-Adresse anzugeben. Der Bereich mit Ihrer E-Mail-Adresse wird vom restlichen Fragebogen abgeschnitten und separat verwahrt werden. Wir werden Ihnen so früh wie möglich nach Abschluss der Studie eine Datei an die angegebene E-Mail-Adresse schicken, in welcher die Ergebnisse aller TeilnehmerInnen mit den dazugehörigen persönlichen Codes aufgelistet sind.

Ihr **persönlicher Code** soll aus Ihrem Geburtstag, dem Geburtsjahr Ihrer Mutter, sowie dem ersten Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter und Ihres Vaters bestehen. Z.B.: Nehmen Sie an, Sie wären am **06.** Jänner 1968 geboren, Ihre Mutter wäre **1943** geboren. Ihre Mutter hieße mit Vornamen **Maria** und Ihr Vater **Thomas**, dann würden Sie folgenden Code eintragen:

Ihr Geburtstag	→	06
Geburtsjahr der Mutter	→	43
Erster Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter	→	M
Erster Buchstabe des Vornamens Ihres Vaters	→	T

Sollten Sie z.B. das Geburtsjahr Ihrer Mutter bzw. den Namen Ihres Vaters nicht kennen, verwenden Sie bitte eine/n beliebige/n andere/n Buchstaben/Zahl, die/den Sie sich leicht merken können.

Ihr persönlicher Code:

.....

Ihre E-Mail-Adresse:

Sehr geehrte Teilnehmerin, sehr geehrter Teilnehmer,

Vielen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, an dieser Studie im Rahmen unserer Masterarbeit teilzunehmen. Die vorliegende Befragung dient der Untersuchung der Einstellung dem Studium gegenüber, deren Vorbedingungen und Folgen. Ihre Antworten bleiben selbstverständlich anonym und werden streng vertraulich behandelt. Wir bitten Sie die Angaben genau zu lesen und alles ehrlich und vollständig zu beantworten. Sollten Sie mehrere Fächer studieren, so beziehen Sie sich bei Ihren Antworten bitte ausschließlich auf Ihr Hauptstudienfach. Bachelor und Master werden in unserer Studie als zwei separate Studiengänge betrachtet und wir bitten Sie Ihre Antworten nur auf den zu beziehen, in welchem Sie sich gerade befinden. Bei Diplom unterscheiden wir dagegen nicht zwischen erstem und zweitem Abschnitt.

Wenn Sie Interesse daran haben Ihr persönliches Ergebnis und/oder das Gesamtergebnis der Studie zu erfahren, haben Sie am Ende der Befragung die Möglichkeit dies anzugeben. Dort finden Sie auch eine nähere Erklärung dazu. Wir möchten Ihnen jedenfalls schon im Voraus herzlich für Ihre Unterstützung danken.

Bei Fragen oder Anmerkungen zur Studie wenden Sie sich bitte an:

Nina Reiter, BSc.....E-Mail: a0805863@unet.univie.ac.at

Peter Philipp Sassmann, BSc.....E-Mail: a1002035@unet.univie.ac.at

Zur nächsten Seite gelangen Sie durch einen Klick auf den "Weiter"-Button.

Weiter

1. Zu Beginn werden Ihnen mehrere Aussagen zu Ihrem Hauptstudienfach präsentiert. Bitte geben Sie an, wie sehr diese auf Sie zutreffen.

Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?

	gar nicht	kaum	eher nicht	eher	weitgehend	völlig
Ich kann mich mit meinem Studienfach identifizieren.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es ist für mich von Bedeutung genau dieses Fach zu studieren.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe mich für das richtige Studienfach entschieden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Studium ist ein wichtiger Teil meines Lebens.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bin froh genau dieses Studienfach zu studieren.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Weiter

Im Folgenden werden Ihnen mehrere Fragen zu Ihrer finanziellen Situation gestellt. Bitte kreuzen Sie die Antwortmöglichkeit an, welche für Sie am ehesten zutrifft.

6. Wie viele Wochenstunden arbeiten Sie während des Semesters (unabhängig von Jobs in der vorlesungsfreien Zeit, oder Praktika für Ihr Studium)?

- ☐ Ich habe keinen Job neben dem Studium.
- ☒ Ich arbeite pro Woche maximal 10 Stunden neben dem Studium.
- ☐ Ich arbeite pro Woche maximal 20 Stunden neben dem Studium.
- ☐ Ich arbeite pro Woche mehr als 20 Stunden neben dem Studium.

7. Wie viel finanzielle Unterstützung würden Sie von Ihren Eltern theoretisch erhalten, wenn Sie sie benötigen würden?

Sie würden alle meine Ausgaben übernehmen



Ich müsste alle meine Ausgaben selbst finanzieren

8. Haben Sie momentan finanzielle Probleme?

Ich habe keine finanziellen Probleme



Ich habe sehr große finanzielle Probleme

Weiter

Beantworten Sie bitte nun ein paar Fragen zu Ihrer Person. Ihre Angaben werden, wie bereits erwähnt, streng vertraulich behandelt und dienen ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken.

11. Alter: Jahre**12. Geschlecht:**☐ Männlich☐ Weiblich**13. Staatsbürgerschaft:**☐ Österreich☐ Deutschland☐ Andere Nation**14. Hauptstudienfach:****15. Studienart:**☐ Bachelor☐ Master☐ Diplom[Weiter](#)



27. Optional: Sollten Sie noch Anmerkungen zu diesem Fragebogen haben, können Sie diese hier angeben:

28. Optional: Wenn Sie wollen, dass wir Ihnen Ihre persönlichen Ergebnisse zusenden, haben Sie hier die Möglichkeit Ihren persönlichen Code zu erstellen und Ihre Email-Adresse anzugeben. Ihr persönlicher Code ist notwendig für die Zuordnung der Ergebnisse zu den jeweiligen TeilnehmerInnen. Ihre Email-Adresse wird separat gespeichert und kann nicht direkt mit Ihren Angaben in Verbindung gebracht werden. Wir werden Ihnen so früh wie möglich nach Abschluss der Studie eine Datei an die angegebene E-Mail-Adresse schicken, in welcher die Ergebnisse aller TeilnehmerInnen mit den dazugehörigen persönlichen Codes aufgelistet sind. Wenn Sie daran kein Interesse haben, dann klicken Sie bitte einfach auf „Weiter“.

- ☐ Ich interessiere mich für die Gesamtergebnisse dieser Studie und hätte gerne eine Zusammenfassung per E-Mail.
- ☐ Ich interessiere mich für meine persönlichen Ergebnisse bei dieser Studie und hätte gerne eine Zusammenfassung per E-Mail. (Diese Option ist nur sinnvoll, wenn Sie auch einen persönlichen Code angeben.)

Fortsetzung auf der folgenden Seite.

Fortsetzung der vorhergehenden Seite.

Ihr persönlicher Code soll aus Ihrem Geburtstag, dem Geburtsjahr Ihrer Mutter, sowie dem ersten Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter und Ihres Vaters bestehen. Z.B.: Nehmen Sie an, Sie wären am 06. Jänner 1968 geboren, Ihre Mutter wäre 1943 geboren. Ihre Mutter hieße mit Vornamen Maria und Ihr Vater Thomas, dann würden Sie folgenden Code eintragen:

Ihr Geburtstag -> 06

Geburtsjahr Ihrer Mutter -> 43

Erster Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter -> M

Erster Buchstabe des Vornamens Ihres Vaters -> T

Ihr persönlicher Code wäre daher: 0643MT

Sollten Sie z.B. das Geburtsjahr Ihrer Mutter bzw. den Namen Ihres Vaters nicht kennen, verwenden Sie bitte eine/n beliebige/n andere/n Buchstaben/Zahl, die/den Sie sich leicht merken können.

Ihr Geburtstag

Geburtsjahr Ihrer Mutter

Erster Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter

Erster Buchstabe des Vornamens Ihres Vaters

Ihr persönlicher Code:

Weiter

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die Masterarbeit ohne fremde Hilfe und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen angefertigt habe, und dass die Arbeit in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen hat. Alle Ausführungen der Arbeit, die wörtlich oder sinngemäß übernommen wurden, sind als solche gekennzeichnet.

Wien, _____ am _____

Unterschrift _____

Curriculum Vitae



Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Name	Nina Reiter
Anschrift	Mariahilfer Straße 170/2/35-36, 1150 Wien
Handynummer	0660 5472638
e-mail Adresse	nina.e.reiter@gmx.at
Geburtsdatum	30.11.1989
Geburtsort	Linz
Familienstand	Ledig, keine Kinder

Bildungsweg

seit 05/2015	Ausbildung zum relationalen Coach am IRBW Wien
seit 2013	Masterstudium der Psychologie mit dem Schwerpunkt Arbeits-, Bildungs- und Wirtschaftspsychologie an der Universität Wien
2013	Bachelor of Science in Psychologie
seit 2009	Studium der Psychologie an der Universität Wien
2008 -2010	Studium der Publizistik und Kommunikationswissenschaft an der Universität Wien
2008	Reifeprüfung mit gutem Erfolg bestanden
2004-2008	Wirtschaftskundliches Realgymnasium Körnerstraße Linz
2000-2004	AHS der Kreuzschwestern Linz

Arbeitserfahrung

seit 12/2015	Praktikum bei KPMG Berlin
03/2015-05/2015	Praktikum beim Institut für relationale Beratung und Weiterbildung Wien
01/2015	Praktikum bei Lehner Executive Partners Wien
08/2014 – 12/2014	Projektassistentin bei move-ment GmbH Personal und Unternehmensberatung Wien
07/2014 - 09/2014	Psychologisches Pflichtpraktikum bei move-ment GmbH Personal- und Unternehmensberatung Wien
seit 03/2014	Promotorin, Hostess sowie Service-Mitarbeiterin für everyone gmbh, Essenti, EasyStaff
07/2012	Damenmodeverkäuferin bei OUI, Linz

09/2010 – 07/2011	Geringfügige Beschäftigung als Lernstundenhilfe (6-10 Jährige SchülerInnen) bei den Kinderfreunden Wien in 1090
07/2011	Damenmodeverkäuferin bei OUI, Linz
07/2010	Betreuerin an der KinderUni Wien
08/2010	Damenmodeverkäuferin bei OUI, Linz
07/2009	Praktikum in der Presseabteilung der Raiffeisenlandesbank Oberösterreich
07/2008	Praktikum bei Siemens Oberösterreich
07/2007	Praktikum bei der Werbeagentur Koeppel Linz

Zusätzliche Qualifikationen

IT-Kenntnisse	MS Office SPSS
Führerschein Klasse B	
Sprachkenntnisse	Deutsch - Muttersprache Englisch - sehr gut in Wort und Schrift Französisch - Maturaniveau Spanisch – Maturaniveau
Ehrenamtliches Engagement	Ehrenamtliche Helferin bei den Wiener Hilfswerken im Gemeinschaftszentrum 1160 (seit Dezember 2013) Ehrenamtliche Mitarbeiterin Caritas Wien Karwan Haus
Hobbys	Sport (Radfahren, Skifahren, Tennis spielen, Yoga, Tauchen), Kochen, Backen, Reisen

Fortbildungen

12/2014	SUPArb Suchtprävention im arbeitsmarktpolitischen Kontext, Schwerpunkt „Maßnahmen zur Früherkennung einer Suchterkrankung“
---------	--

