

Konsequenzen der Bologna-Reform: Warum bestehen auch am Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium soziale Ungleichheiten?

Consequences of the Bologna-Reform: Why Do Social Differences Exist at the Transition from Bachelor to Master Degree Programs?

Markus Lörz*

Leibniz Universität Hannover, Institut für Soziologie, Schneiderberg 50, 30167 Hannover, Germany.
m.loerz@ish.uni-hannover.de

Heiko Quast

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Gosseriede 9, 30159 Hannover, Germany.
quast@dzhw.eu

Jan Roloff

Leibniz Universität Hannover, Institut für Soziologie, Im Moore 21, 30167 Hannover, Germany.
j.roloff@ish.uni-hannover.de

Zusammenfassung: Im Zuge der Bologna-Reform wurden mit den neuen Bachelor- und Masterstudiengängen zusätzliche Selektionsschwellen und zwei Hochschulabschlüsse eingeführt, die mit unterschiedlichen Karrierechancen einhergehen. Obwohl die Reform soziale Ungleichheit vermindern sollte, verzichten insbesondere Bachelorabsolventen aus weniger privilegierten Elternhäusern auf ein Masterstudium. Hierfür lassen sich aus theoretischer Sicht verschiedene Erklärungen anführen, jedoch finden sich bislang kaum empirisch abgesicherte Erkenntnisse über die in dieser Übergangphase stattfindenden Entscheidungsprozesse. Der vorliegende Beitrag skizziert aus der Perspektive einer rationalen Entscheidungstheorie, vor dem Hintergrund kultureller Reproduktionsprozesse sowie aus einer Lebensverlaufsperspektive verschiedene Mechanismen, die den Herkunftsdisparitäten zugrunde liegen könnten. Die verschiedenen Erklärungsansätze werden anhand eines repräsentativen Studienberechtigtenpanels hinsichtlich ihrer empirischen Evidenz betrachtet. Die Ergebnisse zeigen, dass die sozialen Disparitäten am Bachelor-/Masterübergang vorwiegend auf vorgelagerte Bildungsentscheidungen, leistungsbezogene Unterschiede und höhere Kostensensibilität weniger privilegierter Herkunftsgruppen zurückzuführen sind.

Schlagnworte: Soziale Ungleichheit; Bildungsungleichheit; Bologna-Reform; Bildungsübergänge; Bildungsentscheidungen; Bachelor-/Masterübergang; DZHW Studienberechtigtenbefragung.

Summary: In the course of the Bologna process, traditional one-cycle German higher education degrees were transformed into two-cycle bachelor and subsequent master programs. This has established new transition points in higher education and different employment prospects for bachelor and master graduates. Although the intention of the reform was to reduce social inequality, students from less privileged families often forgo graduate studies. While different explanations can be offered for this phenomenon, the underlying decision processes are not well understood. The present contribution draws on rational choice and cultural reproduction theories and on life course analysis in discussing some of the mechanisms that may explain the pattern of social inequality. By using a panel dataset representative of Germany it discusses the empirical evidence. Results indicate that social inequality at the transition from bachelor to master studies mainly results from differences in students' previous educational biographies, differences in their academic ability, and a higher cost sensitivity on the part of less privileged groups.

Keywords: Social Inequality; Educational Inequality; Bologna Process; Educational Transitions; Educational Decisions; Master Degrees; DZHW School Leaver Survey.

* Für die wertvollen Hinweise danken wir Kathrin Lenze, den Herausgebern dieser Zeitschrift sowie den anonymen Gutachtern.

1. Einleitung

Mit der im Jahr 1999 von verschiedenen europäischen Ländern vereinbarten Bologna-Reform wurde das Ziel verfolgt, über die Einführung international vergleichbarer Studienabschlüsse den Wissenstransfer zwischen den europäischen Ländern zu erhöhen, einen einheitlichen sowie stärker vernetzten europäischen Hochschulraum zu schaffen und soziale Ungleichheiten abzubauen (Teichler 2005). Im Zuge dieses internationalen Angleichungsprozesses wurden auch in Deutschland die traditionellen Diplom- und Magisterstudiengänge sowie die mit dem Staatsexamen abschließenden Lehramtsstudiengänge nahezu vollständig auf die neuen Bachelor- und Masterabschlüsse umgestellt. Dieser Transformationsprozess lief zunächst etwas zögerlich an, hat sich in den vergangenen fünfzehn Jahren aber dennoch konsequent vollzogen. Während zu Beginn des Jahrtausends Bachelorstudiengänge nur an wenigen deutschen Hochschulen angeboten wurden, beginnen mittlerweile über 80 Prozent der Studienanfänger ein Studium, das zu einem Bachelorabschluss führt (vgl. Abbildung 1).

Die Umstellung der Studienstruktur ist mit zweierlei Konsequenzen verbunden: Zum einen wurde eine zusätzliche Übergangsschwelle im deutschen Hochschulsystem implementiert, wodurch die Studierenden nach dem Bachelorabschluss erneut vor einer Bildungsentscheidung stehen und abwägen müssen, ob sie ihren Bildungsweg im Rahmen eines weiterführenden Masterprogramms fortsetzen oder aber mit dem erworbenen Bachelorabschluss das Bildungssystem verlassen möchten. Zum anderen wurden zwei Hochschulabschlüsse etabliert, die

mit unterschiedlichen Berufs- und Karrierechancen verbunden sind: Masterabsolventen haben gegenüber Bachelorabsolventen deutlich bessere Karriereaussichten; sie erzielen höhere Einkommen (Alesi et al. 2010; Rehn et al. 2011; Torche 2011), sind häufiger adäquat beschäftigt (Noelke et al. 2012) und erhalten schneller einen unbefristeten Arbeitsvertrag (Schomburg 2011).

Trotz der skizzierten beruflichen Vorteile nehmen nicht alle Bachelorabsolventen ein Masterstudium auf. Aktuell setzen in Deutschland lediglich drei Viertel der Bachelorabsolventen ihr Studium im Rahmen eines Masterprogramms fort (Heine 2012). Diese mit der Umstellung der Studienstruktur einhergehende zusätzliche Selektionshürde war durchaus beabsichtigt, da das Masterstudium konzeptionell den leistungsstärkeren Studierenden vorbehalten bleiben sollte. Der Bachelor sollte hingegen für die Mehrheit der Studierenden zum Regelabschluss werden (KMK 2003). Bemessen an den vergleichsweise hohen Übergangsquoten ins Masterstudium zeichnet sich diese Entwicklung jedoch bislang nicht ab.

Ein weiteres bildungspolitisches Ziel der Studienstrukturreform war es, die sozialen Ungleichheiten im Hochschulsystem abzubauen (Berliner Kommission 2003). Bei genauerer Betrachtung lässt sich allerdings nicht eindeutig erkennen, inwieweit die Einführung der kürzeren Bachelorstudiengänge mit einer Erhöhung der Studienanfängerzahlen (Horstschräer & Spritsma 2013) oder einem Abbau sozialer Ungleichheiten beim Hochschulzugang einhergeht (Kretschmann 2008). Vielmehr wird am Übergang ins Masterstudium deutlich, dass ins-

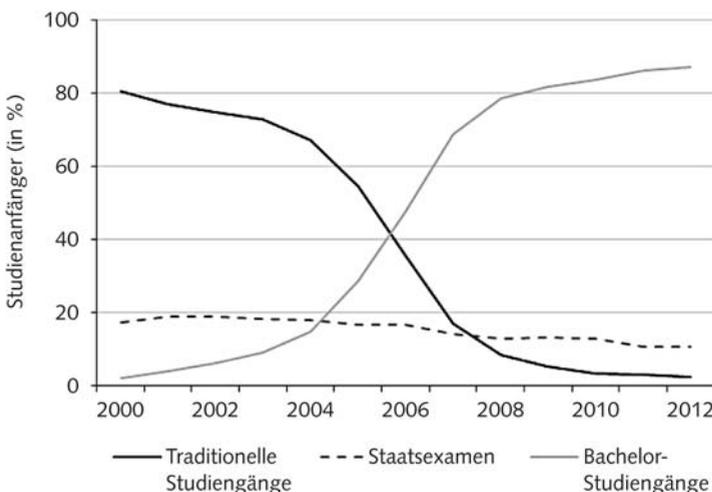


Abb. 1 Studienanfänger nach ausgewählten Studienabschlüssen zwischen 2000 und 2012 (in %)

Quelle: Statistisches Bundesamt 2000–2013, eigene Darstellung

besondere Studierende aus weniger privilegierten Elternhäusern auf ein weiterführendes Studium verzichten (Auspurg & Hinz 2011; Rehn et al. 2011). Dieser Befund ist mit Blick auf die starke soziale Vorselektion an den vorangegangenen Bildungsübergängen (Mare 1980) und der in dieser (späten) Lebensphase eigentlich zu erwartenden größeren Unabhängigkeit der Bildungsentscheidungen vom Elternhaus etwas überraschend (Müller & Karle 1993; Wohlkinger & Ditton 2012). Es entsteht folglich der Eindruck, dass die mit der Studienstrukturreform verbundene vertikale Differenzierung der Hochschulabschlüsse auch zur Reproduktion sozial ungleicher Berufschancen beiträgt (Leuze & Allmendinger 2008).

Mit Blick auf die große Bedeutung der Studienstrukturreform für das deutsche Bildungssystem ist es erstaunlich, dass sich die Forschung zu sozialen Disparitäten an der Schwelle vom Bachelor- zum Masterstudium in einem überschaubaren Rahmen bewegt. Einige Untersuchungen berichten zwar von herkunftsspezifischen Unterschieden am Bachelor-/Masterübergang (Rehn et al. 2011; Heine 2012; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014), allerdings werden die Ursachen und Auswirkungen dieser Unterschiede selten tiefgehend analysiert. Für die USA und Großbritannien, wo das Studium bereits seit längerem aus konsekutiven Teilabschnitten besteht, liegen hingegen fundierte empirische Erkenntnisse vor. Lucas (2001), Roksa (2008) und Torche (2011) gehen davon aus, dass sich im Zuge der Bildungsexpansion und der damit einhergehenden Differenzierung des Bildungssystems in den neu entstandenen Bildungswegen zunehmend soziale Disparitäten zeigen, da insbesondere die oberen Sozialgruppen aus Gründen der intergenerationalen Statusreproduktion in höhere Bildung investieren. Analog zu dieser Argumentation finden Mullen et al. (2003) sowie Zhang (2005) für die USA herkunftsspezifische Unterschiede bei der Aufnahme eines Masterstudiums. Auch in anderen Ländern lassen sich soziale Ungleichheiten an der Schwelle vom Bachelor- zum Masterstudium beobachten (Purcell et al. 2012; Wales 2013; Robert & Veroszta 2013). Die Ursache hierfür liegt nach Wakeling (2009) in ganz verschiedenen Faktoren begründet. Zum einen führen unterschiedliche kulturelle Rahmenbedingungen im Elternhaus zu herkunftsspezifischen Unterschieden hinsichtlich der Risikoaversion und der akademischen Leistungen (Wakeling 2009). Zum anderen bestehen herkunftsspezifische Disparitäten in der Wahl der Hochschulinstitutionen und den damit verbundenen weiterführenden Bildungsangeboten.

Eine theoriegeleitete und vertiefende Analyse der zugrundeliegenden Mechanismen findet sich für das deutsche Bildungssystem lediglich in einem Beitrag von Auspurg & Hinz (2011). Auf Basis einer Querschnittsbefragung an der Universität Konstanz kommen die Autoren zu dem überraschenden Ergebnis, dass sich die sozialen Unterschiede am Übergang ins Masterstudium nicht über leistungsbezogene Faktoren erklären lassen, sondern vielmehr mit einer unterschiedlichen Studienfachwahl zusammenhängen. Mit den verwendeten Daten war es den Autoren allerdings nicht möglich, alle Wirkungsmechanismen zu operationalisieren und die Ursachen der beobachtbaren sozialen Unterschiede hinreichend aufzuzeigen. Aus welchen Gründen herkunftsspezifische Unterschiede am Bachelor-/Masterübergang in Deutschland bestehen bzw. inwieweit die internationalen Erkenntnisse auf das deutsche Hochschulsystem übertragbar sind, ist demnach weiterhin unklar.

An dieser Forschungslücke setzt der vorliegende Beitrag an und betrachtet auf der Basis eines neuen, für Deutschland repräsentativen Längsschnittdatensatzes, inwieweit am Übergang vom Bachelor ins Masterstudium herkunftsspezifische Unterschiede bestehen (*Ausmaß*). Zudem wird anhand vertiefter Prozessvariablen analysiert, auf welche Einflussfaktoren diese Ungleichheiten zurückzuführen sind (*Mechanismen*). Im Folgenden werden zunächst verschiedene theoretische Überlegungen zur Erklärung der sozialen Ungleichheiten angeführt (2.) und die in diesem Beitrag verwendeten Daten und Methoden beschrieben (3.). Anschließend werden die Ergebnisse einer logistischen Regressionsanalyse sowie einer neuen Dekompositionstechnik nach Karlson et al. (2012) präsentiert und vor dem Hintergrund der theoretischen Erwartungen diskutiert (4.). Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung der wesentlichen Befunde, einer Benennung weiteren Forschungsbedarfs sowie der Skizzierung erster bildungspolitischer Implikationen (5.).

2. Theoretische Überlegungen

In der empirischen Bildungsforschung werden Bildungswege oftmals als Ergebnis eines individuellen, sequenziellen und mehrstufigen Entscheidungsprozesses angesehen. Hierbei müssen sich die Akteure an den institutionell verankerten Gelenkstellen des Bildungssystems jeweils zwischen alternativen Bildungs- und Berufsoptionen entscheiden. Diese individuellen Entscheidungsprozesse sind nicht unabhängig von den Kontexten zu sehen, in denen sich die

Akteure jeweils befinden (Reimer 2013). Die den Entscheidungsprozess beeinflussenden Faktoren reichen von individuellen Präferenzen und Fähigkeitsprofilen auf der Mikroebene über umfeldbezogene Faktoren des näheren Familien- und Freundeskreises (Stocké 2013) bis hin zu gesellschaftlichen sowie wirtschaftlichen Bedingungen und Gelegenheitsstrukturen auf der Makroebene (Becker & Schulze 2013). Um diesen Umstand bei der Analyse der sozialen Disparitäten beim Bachelor-/Masterübergang angemessen berücksichtigen zu können, bietet es sich folglich an, verschiedene theoretische Erklärungsansätze heranzuziehen.

Aus Perspektive der rationalen Handlungstheorie (Breen & Goldthorpe 1997; Esser 1999) sollten sich die Studierenden am Übergang vom Bachelor zum Masterstudium für den Bildungs- und Berufsweg entscheiden, der ihnen unter den gegebenen Rahmenbedingungen am vorteilhaftesten erscheint. Dieser handlungstheoretischen Prämisse zufolge lässt sich auch die Entscheidung für ein Masterstudium als das Ergebnis eines rationalen Abwägungsprozesses verstehen, in dessen Verlauf die antizipierten Vorzüge eines Masterstudiums vorteilhafter bewertet wurden (*Ertragsüberlegungen*) als die zu erwartenden Belastungen (*Kostenüberlegungen*). Bei der Abwägung der verschiedenen Vor- und Nachteile ist zudem zu berücksichtigen, dass es für die Realisierung der mit einem Masterabschluss verbundenen Erträge erforderlich ist, das Studium erfolgreich zu bewältigen (Erikson & Jonsson 1996). Folglich werden sich Bachelorabsolventen erst dann für ein Masterstudium entscheiden, wenn sie sich auch zutrauen, dieses erfolgreich abzuschließen (*Erfolgsaussichten*). Dieses Verständnis von Bildungsentscheidungen als Ergebnis eines rationalen Entscheidungsprozesses hat sich in der empirischen Bildungsforschung bereits in verschiedenen Analysen zu unterschiedlichen Bildungsübergängen bewährt (Stocké 2010; Becker & Solga 2012; Jakszat 2014) und sollte auch hinsichtlich der Frage, warum am Bachelor-/Masterübergang herkunftsspezifische Unterschiede bestehen, Erklärungen anbieten können.

Eine ausschließlich auf den individuellen Abwägungsprozess orientierte Perspektive greift jedoch zu kurz, da die Menge der möglichen Handlungsalternativen teilweise von der institutionellen Struktur des Bildungssystems vorgegeben wird (*institutionelle Rahmenbedingungen*). Insbesondere für den Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium spielen institutionelle Rahmenbedingungen und Restriktionen eine wichtige Rolle, da ein Masterstudium erst dann aufgenommen werden kann,

wenn an den einzelnen Hochschulstandorten auch ein entsprechendes Studienplatzangebot zur Verfügung steht. Zudem bestehen bei vielen Masterstudiengängen Zugangs- bzw. Zulassungsbeschränkungen, die von den angehenden Studierenden zu erfüllen sind (Rathman & Trümpler 2012).

Die Entscheidung, nach dem Bachelorabschluss ein Masterstudium aufzunehmen, ist somit nicht nur von Faktoren des individuellen Entscheidungsprozesses abhängig, sondern ebenso von den gegebenen Rahmenbedingungen am Hochschulort. Welchen Rahmenbedingungen die Studierenden ausgesetzt sind, hängt wiederum von den vorangegangenen Bildungs- und Berufsentscheidungen ab, die (zeitlich vorgelagert) nicht unabhängig von den sozialen, kulturellen und finanziellen Rahmenbedingungen des Elternhauses getroffen wurden. So unterscheidet sich nach Hartmann & Kopp (2001) die soziale bzw. kulturelle Vertrautheit mit Bildungsprozessen und Bildungsinstitutionen zwischen den verschiedenen Sozialgruppen und wirkt sich entsprechend auf die individuellen Erwartungen und Bildungswege aus. Wird das individuelle Entscheidungsmodell an diese Überlegungen anknüpfend zusätzlich um eine Lebensverlaufsperspektive erweitert, so lässt sich die Aufnahme eines Masterstudiums als das Ergebnis von den bildungsbiografisch und institutionell gegebenen Rahmenbedingungen (*i*) auf der einen Seite sowie individuellen Kostenüberlegungen (*ii*), Ertragsüberlegungen (*iii*) und Erfolgsaussichten (*iv*) auf der anderen Seite modellieren. Die herkunftsspezifischen Unterschiede am Bachelor-/Masterübergang sollten auf eine oder mehrere dieser Erklärungskomponenten zurückzuführen sein.

2.1 Institutionelle und bildungsbiografische Rahmenbedingungen

Aus einer Lebensverlaufsperspektive (Mayer & Blossfeld 1990; Hillmert & Jacob 2010) ist der individuelle Entscheidungsprozess vor dem Hintergrund des bisherigen Bildungs-, Berufs- und Lebensweges sowie den dort gesammelten Erfahrungen zu betrachten. Die im vorangegangenen Verlauf getroffenen Entscheidungen führen zu Bildungslaufbahnen, auf denen bestimmte Interessen- und Fähigkeitsprofile ausgebildet werden und die unterschiedliche Bildungs- und Berufsoptionen eröffnen. Insbesondere in Deutschland werden zu einem verhältnismäßig frühen Zeitpunkt Entscheidungen getroffen, die den weiteren Bildungs- und Berufsverlauf maßgeblich bestimmen und nur mit Einschränkungen revidiert werden können (Neugebauer & Schindler

2012). Eine Folge des in Deutschland stark stratifizierten Bildungssystems ist es, dass es über die verschiedenen Selektionsstufen hinweg nur etwa einem Drittel der deutschen Bevölkerung gelingt, einen Hochschulabschluss zu erlangen (31 %; Statistisches Bundesamt 2013). Zudem haben die im Zuge der Bildungsexpansion zu beobachtenden institutionellen Differenzierungsprozesse im Sekundar- schulbereich (Schindler 2014) und im Hochschulbereich (Lörz 2013) dazu geführt, dass mittlerweile sehr verschiedene Bildungswege zu einem Bachelorabschluss führen. Diese unterscheiden sich hinsichtlich der Dauer und Qualität der Ausbildung sowie der weiterführenden Bildungs- und Berufsoptionen. Während der Bildungsweg über die beruflichen Schulen und Fachhochschulen eher praxisorientiert ausfällt und häufig mit einem relativ klaren Berufsbild einhergeht (Rehn et al. 2011), ist ein Universitätsstudium traditionell stärker theorie- und forschungsbezogen ausgerichtet und bereitet in stärkerem Maße auf ein Masterstudium sowie eine daran anschließende akademische Karriere vor (Briedis et al. 2011). Dementsprechend fällt das Angebot an Masterstudiengängen an Universitäten auch größer aus als an Fachhochschulen.

Da die verschiedenen Sozialgruppen über unterschiedliche Bildungswege zum Bachelorabschluss gelangen, sind auch bei der Aufnahme eines Masterstudiums herkunftsspezifische Disparitäten zu erwarten. Während die statusniedrigeren Sozialgruppen öfter über berufliche Schulen zur (Fach-)Hochschulreife gelangen und infolge dessen den Bachelorabschluss häufiger an einer Fachhochschule erlangen, nehmen die statushöheren Sozialgruppen oftmals den direkten Weg über das Gymnasium an die traditionellen Universitäten (Maaz et al. 2004; Reimer & Pollak 2010; Watermann et al. 2014). Den oberen Sozialgruppen sollte sich demnach schon allein aufgrund ihrer Bildungsbiografie nach Abschluss des Bachelorstudiums häufiger die Option zur Aufnahme eines Masterstudiums eröffnen.

2.2 Leistungsbezogene Unterschiede

Unterschiedliche Bildungswege und Rahmenbedingungen wirken sich nicht nur auf die Möglichkeit aus, überhaupt ein Masterstudium aufnehmen zu können, sondern auch darauf, welche Fähigkeitsprofile die Studierenden auf diesen Wegen ausbilden und inwieweit damit die Anforderungen eines Masterstudiums erfüllt werden. Wie Auspurg & Hinz (2011) zeigen, erfordert die Aufnahme eines Masterstudiums überdurchschnittlich gute Studienleistungen – zum einen, weil im Rahmen eines Mas-

terstudiums komplexere Themen behandelt werden und sich daran nicht selten eine akademische Karriere anschließt; zum anderen, weil viele Masterstudienplätze aufgrund von Kapazitätsgrenzen mit einem *Numerus Clausus* oder ähnlichen leistungsbezogenen Zulassungsvoraussetzungen (bspw. Eignungstest) versehen sind. Insbesondere diejenigen Bachelorabsolventen sollten folglich ein Masterstudium aufnehmen, die *objektiv* die Zulassungsansprüche der Masterstudiengänge erfüllen und sich in Anlehnung an Erikson & Jonsson (1996) das erfolgreiche Absolvieren eines Masterstudiums *subjektiv* auch zutrauen.

Mit Blick auf die oben beschriebenen unterschiedlichen Bildungswege, sind folglich auch an der Schwelle vom Bachelor- ins Masterstudium herkunftsspezifische Leistungsunterschiede zu erwarten. Zum einen lässt sich über den gesamten Bildungsverlauf beobachten, dass die unteren Sozialgruppen schlechtere Leistungen erbringen (Schwippert et al. 2004; Watermann & Maaz 2010) und infolge dessen ihre Erfolgsaussichten hinsichtlich der Durchführung eines Hochschulstudiums unterschätzen (Lörz 2012). Zum anderen weisen diese Gruppen aufgrund ihres familiären Hintergrunds eine höhere soziale und kulturelle Distanz zum Hochschulsystem auf (Bourdieu & Passeron 1977) und sollten deshalb die leistungsbezogenen Anforderungen eines weiterführenden Masterstudiums überschätzen. Bei Akademikerkindern wäre demgegenüber zu erwarten, dass sie von der Erfahrung ihrer Eltern profitieren und die Anforderungen eines Studiums realistischer einschätzen können (Erikson & Jonsson 1996). Neben den *direkten* Einflüssen des Elternhauses dürften sich die herkunftsspezifischen Leistungsunterschiede ferner auch *indirekt* über die unterschiedlichen Wege durchs Bildungssystem erklären lassen. Denn mit den unterschiedlichen Hochschulinstitutionen (Universität vs. Fachhochschule) sind verschiedene Lernmilieus verbunden (Kramer et al. 2012), die in unterschiedlicher Weise auf eine weitere akademische Laufbahn vorbereiten. Insgesamt wäre demnach zu erwarten, dass die unteren Sozialgruppen seltener die leistungsbezogenen Zulassungskriterien eines Masterstudiums erfüllen (*objektive Erfolgsaussichten*) und sich die Durchführung eines Masterstudiums in geringerem Maße zutrauen (*subjektive Erfolgsaussichten*).

2.3 Kostenüberlegungen

Neben der Erfüllung formaler Zulassungserfordernisse ist die Entscheidung für ein Masterstudium auch eine Frage vorhandener finanzieller Ressour-

cen. So ist es während des Masterstudiums erforderlich, die Lebenshaltungs- und Studienkosten für zwei weitere Jahre abzudecken (*direkte finanzielle Kosten*). Zudem fallen durch die Verlängerung der Studienzeit Opportunitätskosten an (*indirekte finanzielle Kosten*), da schon mit einem Bachelorabschluss vergleichsweise gute Einkommensaussichten bestehen (Briedis et al. 2011).

In der Forschungsliteratur ist bereits gut dokumentiert, dass die unteren Sozialgruppen finanziellen Aspekten des Studiums einen höheren Stellenwert einräumen und infolge dessen häufiger auf ein Studium verzichten (Müller & Pollak 2004; Maaß 2006; Becker & Hecken 2008; Breen et al. 2014). Für viele Studierende unterer Sozialgruppen besteht zudem die Notwendigkeit, neben dem Studium einer Erwerbstätigkeit nachzugehen, was mit einer höheren Belastung während des Studiums und einer Verlängerung der Studienzeit einhergehen kann (Weiss & Roksa 2012; Middendorff et al. 2013). Die finanzielle Mehrbelastung durch ein Masterstudium dürfte demnach insbesondere für die Studierenden aus unteren Sozialgruppen eine Herausforderung darstellen.

Neben den finanziellen Kosten kann die Aufnahme eines Masterstudiums auch mit nicht-monetären Kosten verbunden sein, wenn für das Masterstudium ein Wohnortwechsel erforderlich wird, der mit einer Trennung vom gewohnten Umfeld einhergeht (*soziale Kosten*). Eine entsprechende Mobilitätsbereitschaft ist nicht bei allen Studierenden gleichermaßen vorhanden. Insbesondere Studierende aus unteren Sozialgruppen befinden sich oftmals in sozialen Konstellationen, durch die sie örtlich stärker gebunden sind. Dementsprechend sind sie bei der Hochschulwahl nicht in dem Maße mobil wie ihre Kommilitonen aus privilegierten Elternhäusern (Lörz 2008; Spiess & Wrohlich 2010). Die mit einem gegebenenfalls notwendigen Wechsel an eine andere Hochschule verbundenen *sozialen Kosten* – Trennung von Familie und Partner – sollten folglich in dieser Gruppe auch am Bachelor-/Masterübergang eine größere Rolle spielen.

Mit Blick auf die skizzierten Kostenüberlegungen wäre also zu erwarten, dass die unteren Sozialgruppen häufiger auf ein Masterstudium verzichten, weil die finanziellen Belastungen eines solchen Schrittes für sie schwerer wiegen (finanzielle Kostenüberlegungen) und sie aufgrund ihrer familiären Situation häufiger örtlich gebunden sind (soziale Kostenüberlegungen).

2.4 Ertragsüberlegungen

Die Entscheidung für ein Masterstudium ist nicht nur mit höheren Anforderungen und Belastungen verbunden, sondern bietet – wie einleitend ausgeführt – auch eine Reihe an Vorzügen. Diese Vorzüge beinhalten zum einen die Möglichkeit, die eigenen Kompetenzen und Interessen weiterentwickeln zu können (*immaterielle Erträge*) und zum anderen die vorteilhafteren Arbeitsmarktaussichten nach Abschluss des Studiums (*materielle Erträge*). Masterabsolventen erzielen nach dem Studienabschluss höhere Einkommen (Torche 2011), bekommen häufiger eine adäquate Beschäftigung (Noelke et al. 2012), einen unbefristeten Arbeitsvertrag (Alesi et al. 2010; Schomburg 2011) und haben langfristig die besseren Karriereaussichten (Lindley & Machin 2013).

Die genannten Vorzüge treffen auf die verschiedenen Sozialgruppen gleichermaßen zu, weshalb mit Blick auf die Ertragsüberlegungen zunächst keine herkunftsspezifischen Unterschiede zu erwarten wären. Vor dem Hintergrund der Bildungsexpansion und dem steigenden Anteil von Hochschulabsolventen auf dem Arbeitsmarkt ließe sich jedoch aus Perspektive der kulturellen Reproduktionstheorie (Bourdieu 1982) argumentieren, dass für die Einnahme einer besonders prestigeträchtigen Berufsposition ein Bachelorabschluss mittlerweile nicht mehr ausreicht. Für das Erlangen einer prestigeträchtigen Berufsposition wäre demnach heutzutage vielmehr eine weitere Investition in (noch) höhere Bildung erforderlich (Lucas 2001; Vester 2006). Empirisch findet über die Zeit tatsächlich eine solche Verschiebung der sozialen Selektivitäten von früheren auf spätere Bildungsübergänge statt (Mayer et al. 2007; Lörz & Schindler 2011). Betrachtet man diese Entwicklung hinsichtlich des von Keller & Zavalloni (1964) formulierten Bestrebens der Kindergeneration, mit ihrer eigenen Bildungs- und Berufskarriere den beruflichen und sozialen Status der Eltern zu reproduzieren (intergenerationale Statusreproduktion), also Statusverlust zu vermeiden (Esser 1999), dann sollten nach Einführung der zusätzlichen Selektionsschwelle insbesondere die oberen Sozialgruppen bestrebt sein, einen Masterabschluss zu erwerben. Denn während in den unteren Sozialgruppen ein Bachelorabschluss für den intergenerationalen Statuserhalt ausreicht, dürfte in den oberen Sozialgruppen ein Masterabschluss zunehmend für die Einnahme einer prestigeträchtigen Berufsposition und damit für die intergenerationale Statusreproduktion erforderlich werden.

Tabelle 1 Theoretische Erwartungen

Erklärungsgröße	Erwartung	Indikator
<i>Institutionelle Rahmenbedingungen</i>	Aufgrund bildungsbiografischer Unterschiede erhalten die <i>unteren Sozialgruppen</i> seltener die Möglichkeit, ein Masterstudium aufzunehmen.	Bildungsbiografische Pfade
<i>Leistungsbezogene Faktoren</i>	Aufgrund leistungsbezogener Unterschiede erfüllen die <i>unteren Sozialgruppen</i> (objektiv) seltener die Anforderungen eines Masterstudiums und trauen sich (subjektiv) seltener ein solches zu.	Objektive und subjektive Leistungsunterschiede
<i>Kostenüberlegungen</i>	Aufgrund der höheren finanziellen und sozialen Kosten nehmen die <i>unteren Sozialgruppen</i> seltener ein Masterstudium auf.	Finanzielle und soziale Kostenerwartung
<i>Ertragsüberlegungen</i>	Aufgrund des Bedürfnisses nach intergenerationaler Statusreproduktion nehmen die <i>oberen Sozialgruppen</i> häufiger ein Masterstudium auf.	Berufliche Ertragsersparung

In *Tabelle 1* werden die verschiedenen theoretischen Überlegungen und Erwartungen hinsichtlich der herkunftsspezifischen Unterschiede am Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium zusammenfassend dargestellt. Während die ersten drei Erklärungsansätze die Ursache für die sozialen Ungleichheiten im Bildungsverhalten der unteren Sozialgruppen suchen (*institutionelle Rahmenbedingungen*, *leistungsbezogene Faktoren* und *Kostenüberlegungen*), ist aus einer konflikttheoretischen Perspektive zu erwarten, dass die oberen Sozialgruppen häufiger aus Gründen intergenerationaler Statusreproduktion ein Masterstudium aufnehmen (*Ertragsüberlegungen*). Welche der skizzierten theoretischen Mechanismen in welchem Ausmaß zur Genese sozialer Disparitäten am Bachelor-/Masterübergang beitragen, stellt eine bislang offene Forschungsfrage dar und steht im Mittelpunkt der nachfolgenden Analyse.

3. Daten und Methoden

Zur Überprüfung der theoretischen Überlegungen werden die Bildungs- und Berufsverläufe von Bachelorstudierenden im Längsschnitt betrachtet. Bei den verwendeten Daten handelt es sich um eine repräsentative Paneluntersuchung des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) zu den nachschulischen Werdegängen von Studienberechtigten, die im Jahr 2008 die Hochschulreife erworben haben (Quast et al. 2014). Diese Schülerinnen und Schüler wurden ein halbes Jahr vor Schulabgang (erste Welle), ein halbes Jahr nach Schulabgang (zweite Welle) sowie viereinhalb Jahre nach Schulabgang (dritte Welle) über ihre Pläne, Motive sowie bisherigen und zu-

künftigen Werdegänge schriftlich befragt.¹ Der Großteil dieser Schulabschlusskohorte hat in diesem Zeitraum ein Bachelorstudium aufgenommen und etwa die Hälfte dieser Gruppe hat das Erststudium bis viereinhalb Jahre nach Schulabschluss bereits erfolgreich abgeschlossen. Die Daten bilden zwar keine vollständige Bachelorabschlusskohorte ab, bieten jedoch aufgrund des Panelcharakters den großen Vorteil, dass die verschiedenen Einflussfaktoren zeitpunktbezogen erhoben wurden und sich die Wirkungsmechanismen beim Übergang ins Masterstudium mit dem vorliegenden Erhebungsdesign, im Unterschied zu vielen vorangegangenen Untersuchungen, hinreichend identifizieren lassen.²

¹ Die Studienberechtigtenbefragung 2008 basiert auf einer mehrfach geschichteten, disproportional gezogenen Klumpenstichprobe. Hierbei wurden 29.500 Schülerinnen und Schüler teils im Klassenverband ein erstes Mal befragt (Dezember 2007). Von den Befragten erklärten sich allerdings nur 62 % bereit, an der zweiten Befragung teilzunehmen. Die Rücklaufquote lag in der ersten Welle bei 50 %, für die zweite Welle ergibt sich eine Netto-Rücklaufquote von 36 % und für die dritte Welle von 69 %. Um trotz Panelmortalität repräsentative Aussagen treffen zu können, wurden die Daten zum einen anhand der amtlichen Statistik nach den Strukturmerkmalen Geschlecht, Schulart, Art der Hochschulreife sowie Bundesland des Erwerbs der Hochschulreife gewichtet. Da insbesondere Leistungsschwächere aus der Befragung ausscheiden, wurden die Daten der dritten Welle neben diesen Strukturmerkmalen zusätzlich nach der in der zweiten Welle genannten Schulabschlussnote gewichtet.

² Auf Basis von retrospektiven (Querschnitts-)Befragungen lassen sich solche Wirkungsmechanismen methodisch nicht einwandfrei aufzeigen, da insbesondere bei Einstellungsfragen und Ursachenmotiven das Problem der rückwirkenden Rationalisierung besteht (Brückner 1990; Becker et al. 2010). In der vorliegenden Panelanalyse wird

Da sich die Analyse auf den Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium konzentriert, werden nur diejenigen Studienberechtigten in die Analyse einbezogen, die bis zu viereinhalb Jahre nach Schulabschluss ein Bachelorstudium aufgenommen und dieses nicht abgebrochen haben. Diese Gruppe macht 60 Prozent der insgesamt 3.665 Befragten der dritten Welle des Datensatzes aus ($n = 2.203$). Gut die Hälfte dieser Gruppe an Studienberechtigten mit aufgenommenem Bachelorstudium hat dieses bereits erfolgreich abgeschlossen (52 %). Für einige Variablen, für die es ein entsprechendes theoretisch fundiertes Pendant in den anderen Befragungswellen gab, wurden die fehlenden Werte mittels linearer Regression imputiert. Dies betrifft zum einen die durchschnittliche Schulabschlussnote ($n = 18$) und zum anderen die Einschätzung der Berufsaussichten ($n = 49$). Nach Ausschluss von Fällen, die dennoch fehlende Werte aufweisen ($n = 347$), sowie (angehender) Bachelorabsolventen der Fächergruppe Medizin ($n = 34$) verbleiben im Analysesample schließlich 1.822 Fälle.

Die *abhängige Variable* der Analyse stellt im Folgenden die Entscheidung dar, bis viereinhalb Jahre nach Schulabschluss ein Masterstudium aufgenommen zu haben bzw. sicher anzustreben ($Y = 1$) oder aber das Bildungssystem nach erfolgreichem Bachelorabschluss zu verlassen ($Y = 0$). Von den (angehenden) Bachelorabsolventen des Analysesamples haben zum Befragungszeitpunkt 37 Prozent bereits ein Masterstudium aufgenommen und 32 Prozent planen eine solche Aufnahme für die Zukunft sicher ein (insgesamt 69 %). Die in dieser Analyse verwendete Mischvariable aus Intention und Entscheidung ist aufgrund des relativ hohen Anteils an verzögerten Übergängen ins Masterstudium und des unterschiedlichen Studienbeginns erforderlich, um das Ausmaß der herkunftsspezifischen Unterschiede nicht zu unterschätzen.

Die zentrale unabhängige Variable – die *soziale Herkunft* – kann aus theoretischer Perspektive verschiedene Dimensionen wie bspw. die berufliche Position und das Einkommen umfassen, aber auch den Bildungsstand und die soziale Anerkennung der Berufsgruppe innerhalb der Gesellschaft. Für die vorliegende Untersuchung wird die soziale Herkunft über das höchste berufliche Prestige des Elternberufs operationalisiert („Magnitude-Prestige-Score“ nach Wegner 1985), da in diesem neben rein

sozioökonomischen Merkmalen auch der soziale Stellenwert der Berufsgruppe Berücksichtigung findet.³ Der Magnitude-Prestige-Score (MPS) wurde auf Basis der Berufsstruktur in Deutschland konstruiert und als Indikator für das Prestige einzelner Berufe verwendet. Er variiert von 30 (mithelfende Familienangehörige) bis 217 (Zahnmedizin). Wie aus Abbildung 2 hervorgeht, handelt es sich bei dem Berufsprestige der Eltern im Analysesample um eine rechtsschiefe Verteilung, wobei die Wahrscheinlichkeit ein Masterstudium aufzunehmen, sehr deutlich mit dem elterlichen Berufsprestige variiert. Während im Durchschnitt lediglich 60 Prozent der Studierenden aus weniger privilegierten Gruppen ($MPS < 100$) nach dem Bachelorstudium einen Masterabschluss anstreben, sind dies in den privilegierten Gruppen ($MPS > 100$) über 80 Prozent. Trotz der vergleichsweise hohen sozialen Selektion an den vorangegangenen Bildungsübergängen bestehen demnach auch am Bachelor-/Masterübergang gravierende Unterschiede zwischen den verschiedenen Sozialgruppen.

Dass sich soziale Unterschiede im Bildungsverhalten auch am Bachelor-/Masterübergang abzeichnen, wurde bereits in vorangegangenen Untersuchungen aufgezeigt. Dass diese Unterschiede jedoch bei einem Vergleich der Extremgruppen der MPS-Skala über 20 Prozentpunkte betragen, ist ein Befund, der in dieser Größenordnung in der Forschungsliteratur und Bildungspolitik bislang noch nicht diskutiert wurde.⁴

Zur Erklärung der in Abbildung 2 aufgezeigten sozialen Disparitäten werden verschiedene Erklärungsgrößen herangezogen (vgl. Tabelle 2). In der ersten Spalte von Tabelle 2 wird der bivariate Zu-

³ Alternativ zu dem höchsten Berufsprestige der Eltern wurden die Analysen auch für den höchsten Bildungsabschluss der Eltern als Indikatoren der sozialen Herkunft berechnet. Die Erklärungsmechanismen erweisen sich dabei als vergleichsweise robust und können im Online-Anhang (www.zfs-online.org) eingesehen werden.

⁴ In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass es auch eine Frage des Herkunftsindikators sowie der Differenzierung der verschiedenen Herkunftsgruppen ist, in welcher Größenordnung sich die sozialen Unterschiede bewegen. Auspurg & Hinz (2011) finden bspw. zwischen Akademikerkindern und Nicht-Akademikerkindern eine Differenz von 9 Prozentpunkten, beziehen sich allerdings nur auf die Bachelorabsolventen einer Universität. Betrachtet man die Differenz zwischen Akademikerkindern und Nicht-Akademikerkindern mit den in diesem Beitrag verwendeten Daten und somit auch unter Einbezug der Bachelorstudierenden von Fachhochschulen, so liegt die Differenz bei 17 Prozentpunkten (siehe Tabelle A4 im Online-Anhang).

daher die zu erklärende Variable (Bachelor-/Masterübergang) in der dritten Welle erhoben, die zur Erklärung herangezogenen Einflussgrößen dagegen in der zeitlich vorgelagerten ersten oder zweiten Welle.

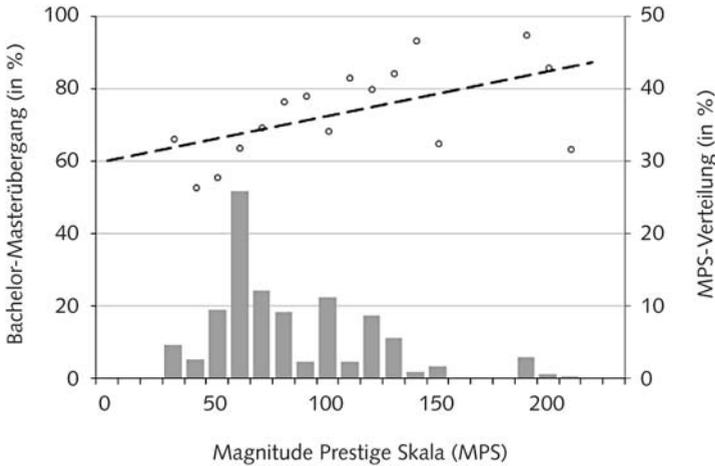


Abb. 2 Aufnahme eines Masterstudiums nach sozialer Herkunft (in %)

Anmerkung: Auf der rechten Skala findet sich die prozentuale Verteilung der Bachelorstudierenden nach verschiedenen MPS-Herkunftskategorien (graue Balken). Auf der linken Skala finden sich der prozentuale Anteil derjenigen, die ein Masterstudium aufnehmen (schwarze Kreise). Um den Zusammenhang zwischen dem Berufsprestige der Eltern und dem Übergang ins Masterstudium zu verdeutlichen, wird zusätzlich ein linearer Trend ausgewiesen (gestrichelte Linie).

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenbefragung 2008

sammenhang zwischen den unabhängigen Variablen und der Entscheidung für ein Masterstudium dargestellt (Korrelation). In den darauffolgenden Spalten werden die Anteils- bzw. Mittelwerte der Studierenden aus privilegierten (oberes Quartil der MPS-Verteilung) und aus weniger privilegierten Familien (unteres Quartil der MPS Verteilung) ausgewiesen. Erklärungspotenzial sollte insbesondere in solchen Variablen liegen, die signifikant mit der Aufnahme eines Masterstudiums zusammenhängen (Korrelation) und deren Ausprägungen sich zwischen den verschiedenen Sozialgruppen signifikant unterscheiden (Anteils- und Mittelwerte).

Eine wichtige Prozessvariable zur Erklärung der herkunftsspezifischen Unterschiede im Bildungsverhalten ist die *soziale* bzw. *kulturelle Distanz* des Elternhauses zu höherer Bildung (Becker et al. 2010). Diese wird oftmals über die kulturelle Ressourcenausstattung bzw. die kulturellen Praktiken der Familie operationalisiert (Grundmann et al. 2010). Leider liegen in den vorliegenden Daten keine Informationen über die kulturellen Gepflogenheiten und Lebensstile der Familienangehörigen vor, sodass als Indikator für kulturelle Ressourcen lediglich die Anzahl der Bücher im Elternhaus herangezogen werden kann. Wie die bivariaten Zusammenhänge zeigen, liegt in privilegierten Familien ein höherer Bücherbestand vor und dieser korreliert signifikant positiv mit der Entscheidung, nach dem Bachelor- ein weiterführendes Masterstudium aufzunehmen.

Auf Schul- und Hochschulebene werden die *bildungsbiografischen Rahmenbedingungen* in Form von Schul- und Hochschulart, dem Abschluss einer Berufsausbildung sowie der Studienfachgruppe be-

rücksichtigt. Bei den multivariaten Analysen werden diese Variablen teilweise kombiniert verwendet, um die Wirkungsmechanismen deutlicher herauszustellen. Aus den bivariaten Ergebnissen wird bereits ersichtlich, dass die vorgelagerten Bildungswege in einem signifikanten Zusammenhang mit dem Bachelor-/Masterübergang stehen und sich zwischen den verschiedenen Herkunftsgruppen erwartungsgemäß deutlich unterscheiden.

Bei den *leistungsbezogenen Faktoren* werden objektive und subjektive Erfolgsaussichten in der Analyse separat betrachtet. Als Indikator für die *objektiven* Erfolgsaussichten wird die durchschnittliche Schulabschlussnote verwendet.⁵ Die *subjektive* Erfolgsaussicht wird über die Einschätzung der eigenen Studienleistungen im Vergleich zu den anderen Mitstudierenden operationalisiert. Es bestehen sowohl objektive als auch subjektive Leistungsunterschiede zwischen den verschiedenen Herkunftsgruppen, wobei gute Leistungen die Entscheidung für ein Masterstudium begünstigen.

Die *Kostensensibilität* der (angehenden) Bachelorabsolventen wird in den folgenden Analysen zum

⁵ Da sich ein Teil der Befragten unseres Samples noch im Bachelorstudium befindet, kann für die Analysen nicht auf die Bachelorabschlussnote zurückgegriffen werden. Eine Metaanalyse von Trapmann et al. (2007) zeigt allerdings, dass die Abiturnote ein Prädiktor für den Studien-erfolg ist. Demnach sollte die Abiturnote – in Ermangelung besserer Alternativen – zumindest als Proxy für die Leistungsfähigkeit der Studierenden dienen können (für kritische Diskussionen hierzu vgl. Köller & Baumert 2002; Müller-Benedict 2010). In der multivariaten Analyse wird die Notenskala in gedrehter Reihenfolge verwendet.

Tabelle 2 Beschreibung der unabhängigen Variablen (Anteils- und Mittelwerte) und deren Zusammenhang mit der Entscheidung für ein Masterstudium (Korrelationen)

Komponente	Variablen	Korrelation (Master)	Anteils- und Mittelwerte (Sozialgruppen)		
			unt.Quartil	ob.Quartil	Sig.
Familiärer Hintergrund	Bücher im Elternhaus:				
	– bis zu 100 Bücher	–0,15***	0,46	0,07	***
	– 101 bis 300 Bücher	–0,03	0,33	0,21	***
	– 301 bis 500 Bücher	0,05*	0,12	0,24	***
	– 501 und mehr Bücher	0,14***	0,09	0,49	***
Bildungsbiografische Rahmenbedingungen	Schulart (allgemeinbildend vs. berufl.)	0,27***	0,59	0,83	***
	Ausbildung aufgenommen (ja vs. nein.)	–0,29***	0,40	0,23	***
	Hochschulart (Uni vs. FH)	0,36***	0,54	0,70	***
	Fächergruppe:				
	– Wirtschaftswissenschaften	–0,11***	0,25	0,22	*
	– Sozialwissenschaften/-wesen	0,09***	0,23	0,22	
	– Kunst/Kulturwissenschaften	0,01	0,12	0,13	
	– Ingenieurwissenschaften	–0,07**	0,22	0,24	
– Naturwissenschaften	0,09***	0,18	0,20		
Leistungsbezogene Faktoren	Schulabschlussnote (1,0 = sehr gut; 4,0 = ausreichend)	–0,23***	2,33	2,11	***
	Einschätzung Studienleistungen (–5 = unterdurchschnittl.; +5 = überdurchschnittl.)	0,24***	1,60	1,82	**
Kostenüberlegungen	Einfluss von Kosten (0 = keinen Einfluss; 4 = großen Einfluss)	–0,18***	1,87	1,24	***
	Wahlmotiv „baldige finanz. Unabhängigkeit“ (0 = bedeutungslos; 5 = sehr bedeutend)	–0,14***	3,23	2,78	***
	Wahlmotiv „örtliche Bindungen“ (0 = bedeutungslos; 5 = sehr bedeutend)	–0,07**	2,83	2,37	***
Ertragsüberlegungen	Rel. Einschätzung Berufsaussichten (–4 = Vorteil Aus. bis +4 = Vorteil Stud.)	0,10***	0,85	1,02	*
	Lebensziel „Ansehen und berufl. Prestige“ (0 = überhaupt nicht; 4 = sehr stark)	–0,04	2,31	2,30	
	Rel. Bedeutung „wiss. vs. praktische Arbeiten“ (–5 = prakt. Arbeiten bis +5 = wiss. Arbeiten)	0,21***	–0,35	–0,14	***

Anmerkungen: In der ersten Spalte wird die Korrelation zwischen den unabhängigen Variablen und der Entscheidung für ein Masterstudium ausgewiesen. In der zweiten und dritten Spalte finden sich die Mittel- bzw. Anteilswerte der unabhängigen Variablen jeweils für Studierende aus weniger privilegierten (unteres Quartil MPS-Verteilung) und privilegierten Elternhäusern (oberes Quartil MPS-Verteilung). In der vierten Spalte wird ausgewiesen, inwieweit zwischen den Sozialgruppen signifikante Unterschiede bestehen. Signifikanzniveaus:

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenbefragung 2008

einen darüber abgebildet, welche Rolle monetäre Studienkosten für die Studienentscheidung gespielt haben. Zum anderen werden die Opportunitätskosten über den Wunsch nach einer „baldigen finanziellen Unabhängigkeit“ berücksichtigt. Darüber hinaus lassen sich die sozialen Kosten über die subjektive Bedeutung „örtlicher Bindungen“ für die Wahl des nachschulischen Bildungsweges operationalisieren. Alle drei Kostenfaktoren werden von den weniger privilegierten Gruppen als wichtiger erachtet, gleichzeitig besteht ein negativer Zusammenhang zwischen den antizipierten Kosten und dem Übergang ins Masterstudium.

In Tabelle 2 werden abschließend die unterschiedlichen *Ertragsüberlegungen* dargestellt. Bei den monetären Ertragsaussichten wurden die Befragten gebeten, die Berufsaussichten von Hochschulabsolventen und Absolventen einer Berufsausbildung auf einer fünfstufigen Skala einzuschätzen. Die Differenz aus diesen beiden Angaben gibt Aufschluss über die subjektive Einschätzung des Mehrwerts höherer Bildung. Dabei stehen positive Werte für vorteilhafte Berufsaussichten von Hochschulabsolventen, negative Werte für vorteilhafte Berufsaussichten von Absolventen einer Berufsausbildung. Diese Differenz wird als Indikator für monetäre Ertragsüberlegungen herangezogen und im Folgenden als „relative Berufsaussichten“ bezeichnet. Statusbezogene Erträge werden demgegenüber über das Berufs- und Lebensziel ein „hohes Ansehen und berufliches Prestige zu erwerben“ operationalisiert. Schließlich geht in die Analysen ein, wie wichtig den Studienberechtigten eine „wissenschaftliche Tätigkeit“ ist. Hierbei wurde aus der Bedeutung der Motive „wissenschaftliche Tätigkeit“ und „praktische Tätigkeit“ für die Wahl des nachschulischen Werdegangs die Differenz gebildet. Positive Werte stehen für eine relativ höhere Bedeutung wissenschaftlichen Arbeitens, negative Werte für eine relativ höhere Bedeutung von praktischen Tätigkeiten.

Auf den ersten Blick sprechen die bivariaten Ergebnisse weitgehend für die theoretischen Überlegungen. Inwieweit die einzelnen Einflussgrößen jedoch tatsächlich zur Erklärung der beobachtbaren sozialen Unterschiede am Bachelor-/Masterübergang beitragen, lässt sich erst bei simultaner Betrachtung aller Einflussfaktoren bestimmen. Im Folgenden wird daher auf Basis logistischer Regressionsmodelle analysiert, welche Prozesse und Mechanismen den herkunftsspezifischen Unterschieden zugrunde liegen. Die verschiedenen Erklärungskomponenten werden hierbei schrittweise in die Regressionsanalyse einbezogen und die Koeffizienten in Form von *average marginal effects* (β_{AME}) ausgewiesen (Bar-

tus 2005; Mood 2010).⁶ Diese geben an, inwieweit sich die Wahrscheinlichkeit ändert, einen Masterstudiengang in Betracht zu ziehen bzw. aufzunehmen, wenn die jeweils betrachtete unabhängige Variable um eine Einheit erhöht wird. Zudem kann anhand der KHB-Dekompositionsmethode (Karlsson et al. 2012) der genaue Erklärungsbeitrag jeder einzelnen Modellvariablen an den herkunftsspezifischen Unterschieden bestimmt werden. Im Unterschied zu anderen Dekompositionsverfahren ermöglicht die KHB-Methode eine Zerlegung der Effekte auch für metrische Variablen wie die hier verwendete *magnitude prestige scale* (MPS). Um systematische Verzerrungen auszuschließen, wird in der Analyse zusätzlich für das *Geschlecht* sowie das *Geburtsland der Eltern* kontrolliert.

4. Ergebnisse

Um nun Aussagen über die den herkunftsspezifischen Unterschieden zugrunde liegenden Mechanismen sowie deren Erklärungsbeitrag treffen zu können, werden im Folgenden die im vorangegangenen Abschnitt diskutierten Einflussgrößen simultan geschätzt und deren Erklärungsbeitrag hinsichtlich der herkunftsspezifischen Unterschiede bestimmt. In Tabelle 3 werden in den ersten Spalten (M1 bis M6) die Ergebnisse der logistischen Regression als *average marginal effects* ausgewiesen (β_{AME}). In der letzten Spalte der Tabelle wird der mit der KHB-Methode ermittelte Erklärungsbeitrag (D_{set}) der einzelnen Variablen an der Herkunftsdifferenz dargestellt (auf Basis des Gesamtmodells M6) und in der viertletzten Reihe der Erklärungsbeitrag (D_{total}) aller in einem Modellschritt berücksichtigten Einflussgrößen (M1–M6). Die ausgewiesenen Dekompositionsergebnisse besagen, zu welchem Anteil die Herkunftsdifferenz auf die jeweiligen Variablen zurückzuführen ist. Während die direkten Erklärungsbeiträge der einzelnen Variablen (*kursiv*) sowie der Variablensets (*fett*) der letzten Spalte von Tabelle 3 zu entnehmen sind, verbergen sich hinter den am Ende der einzelnen Modellschritte ausgewiesenen Gesamterklärungsbeiträgen (D_{total}) teilweise (noch) vermittelte Effekte.⁷

⁶ Da die Daten aus einer Klumpenstichprobe resultieren, wurden die Standardfehler in den Regressionsanalysen nach Schulen „geclustert“ berechnet.

⁷ Ein Beispiel für vermittelte Effekte findet sich hinsichtlich der kulturellen Ressourcenausstattung im Elternhaus. Während der Bücherausstattung in Modell 2 mit etwa 27 Prozentpunkten (D_{total}) ein vergleichsweise hoher Erklärungsbeitrag am Herkunftseffekt zukommt, beträgt der

Tabelle 3 Einflussfaktoren beim Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium: Ergebnisse logistischer Regression (AME) und nicht-linearer Dekomposition (KHB)

	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6	D _{set}	
Soziale Herkunft								
Berufsprestige der Eltern (<i>in MPS/100</i>)	.26***	.18***	.11**	.10*	.09*	.09*		
Bücher im Elternhaus (Ref. 0–100)								
101–300		.08*	.04	.03	.03	.03	–.02	} .06
301–500		.13**	.04	.03	.02	.03	.01	
501 und mehr		.17***	.08*	.05	.05	.04	.06	
Bildungsbiografische Faktoren								
Hochschulart: Universität (<i>vs. FH</i>)			.19***	.20***	.19***	.18***	.16	} .32
Studienfach: (<i>Ref. Wirtschaftswiss.</i>)								
– Sozialwissenschaften/-wesen			.09*	.08*	.09*	.10*	–.00	
– Kunst-/Kulturwissenschaften			–.02	–.02	–.02	–.01	–.00	
– Ingenieurwissenschaften			.03	.04	.04	.03	–.00	
– Naturwissenschaften			.09*	.11**	.11**	.12**	.01	
Schulart: (<i>Ref. allg. Schule ohne Ausb.</i>)								
– allg. Schule mit Ausbildung			–.20***	–.16***	–.15***	–.12**	.01	
– berufl. Schule ohne Ausbildung			–.08	–.04	–.03	–.03	.01	
– berufl. Schule mit Ausbildung			–.25***	–.22***	–.21***	–.20***	.14	
Leistungsbezogene Faktoren								
(objektive) Schulabschlussnote (<i>invers</i>)				.08**	.08**	.07**	.09	} .15
(subjektive) Studienleistungseinschätzung				.04***	.04***	.04***	.05	
Kostenüberlegungen								
Einfluss von Kosten					–.02*	–.02*	.06	} .08
Finanzielle Unabhängigkeit					–.00	–.00	.00	
Örtliche Bindungen					–.01*	–.01	.02	
Ertragsüberlegungen								
Relative Berufsaussichten						.04**	.02	} .04
Prestige erwerben						.00	–.00	
Rel. Bedeutung wiss. Arbeitens						.02**	.02	
Kontrollvariablen								
Geschlecht: männlich (<i>vs. weiblich</i>)	.03	.03	.08**	.08**	.07**	.06*	.02	} –.00
Eltern in Deutschland geb.: nein (<i>vs. ja</i>)	.04	.06	.02	.04	.05	.05	–.02	
D_{total}	–.00	.27	.54	.59	.64	.65	.65	
N	1822	1822	1822	1822	1822	1822		
Wald-Chi²	34	53	230	275	280	280		
Pseudo-R²	.03	.04	.18	.24	.24	.25		

Anmerkungen:

M1 bis M6 = Ergebnisse der logistischen Regression (average marginal effects)

D_{set} = Erklärter Anteil der Herkunftsdifferenz durch die einzelnen Variablen/Variablensets (Ergebnisse der KHB-Dekomposition)D_{total} = Erklärter Anteil der Herkunftsdifferenz durch alle berücksichtigten Variablen (Ergebnisse der KHB-Dekomposition)

Signifikanzniveau: * p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenbefragung 2008

Mit Blick auf Tabelle 3 kann von einem vergleichsweise starken Effekt der sozialen Herkunft auf den Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium gesprochen werden. Hinsichtlich des in diesem Beitrag für die soziale Herkunft verwendeten Indikators „Magnitude-Prestige-Score“ (MPS) beträgt der *average marginal effect* (β_{AME}) 26 Prozentpunkte bei einer Erhöhung des Berufsprestiges der Eltern um 100 MPS-Punkte (vgl. M1, Tabelle 3). Diese sozialen Unterschiede sind hoch signifikant und hängen, wie sich in Modell 2 zeigt, eng mit der kulturellen Ressourcenausstattung des Elternhauses zusammen. Studierende, deren Eltern über viele Bücher (> 500) verfügen, haben eine signifikant höhere Wahrscheinlichkeit, ein Masterstudium aufzunehmen, als diejenigen aus einem Elternhaus mit einem geringen Bücherbestand ($\beta_{AME} = 0,17$; M2). Unter Berücksichtigung der kulturellen Ressourcen im Elternhaus reduzieren sich die Herkunftsdifferenzen auf 18 Prozentpunkte. Korrespondierend zu diesem Befund zeigen die Ergebnisse der Effektezerlegung, dass sich allein durch die kulturellen Ausstattungsunterschiede 27 Prozent der Herkunftsdifferenz erklären lassen (D_{total}). Wie aus den weiteren Modellschritten allerdings ersichtlich wird, ist dieser Zusammenhang über weitere Prozessvariablen vermittelt, sodass im abschließenden Gesamtmodell den kulturellen Rahmenbedingungen im Elternhaus nur noch ein Erklärungsbeitrag von 6 Prozentpunkten *direkt* zuzuschreiben ist (D_{set}).

Die hinter dem Bücherbesitz vermutete soziale Nähe zum Bildungssystem bzw. kulturelle Vertrautheit mit Bildungsinhalten spiegelt sich ein Stück weit auch in den unterschiedlichen Bildungswegen wider (M3). Der Zusammenhang zwischen Bücherausstattung im Elternhaus und dem Masterübergang fällt unter Berücksichtigung des Schul- und Studienweges deutlich geringer aus. Ein Teil des Herkunftseffekts wird dementsprechend über die kulturelle Ausstattung des Elternhauses und die daraus resultierenden Bildungswege vermittelt. Unter Kontrolle der bildungsbiografischen Faktoren reduzieren sich die Herkunftsdifferenzen beim Masterübergang auf 11 Prozentpunkte.

Hierbei ist es insbesondere der direkte Weg über ein allgemeinbildendes Gymnasium und der Besuch ei-

Erklärungsbeitrag unter Einbezug weiterer Einflussgrößen im abschließenden Gesamtmodell (M6) nur noch 6 Prozentpunkte (D_{set}). Die Ergebnisse deuten demnach darauf hin, dass ein nennenswerter Erklärungsanteil der Bücherausstattung über die weiteren Einflussgrößen vermittelt ist.

ner Universität, der die Aufnahme eines Masterstudiums begünstigt und zu den Herkunftsdifferenzen führt. Wer dagegen vor dem Bachelorstudium eine Berufsausbildung aufgenommen hat, neigt vergleichsweise selten zu einem weiterführenden Masterstudium. Während sich die privilegierten Sozialgruppen häufiger an einer Universität immatrikulieren, haben die weniger privilegierten Sozialgruppen zu diesem Zeitpunkt oftmals bereits eine Berufsausbildung absolviert und nehmen ein Fachhochschulstudium auf, welches andere weiterführende Bildungs- und Berufsoptionen eröffnet. Ein nennenswerter Anteil der sozialen Disparitäten am Masterübergang ist demnach auf die vorangegangenen Bildungswege und Weichenstellungen zurückzuführen. Unter Kontrolle dieser sozial divergierenden Bildungswege steigt der Erklärungsbeitrag in Modell 3 auf 54 Prozent an (D_{total}). Zudem lässt sich anhand der deutlich verbesserten Modellgütemaße erkennen ($Pseudo-R^2 = 0,18$), dass diese bildungsbiografischen Aspekte einen wesentlichen Beitrag zur Erklärung des Übergangs ins Masterstudium leisten. Interessanterweise zeigen sich zwar wie bei Auspurg & Hinz (2011) fachspezifische Unterschiede hinsichtlich der Aufnahme eines Masterstudiums, allerdings sind die Herkunftsdifferenzen am Bachelor-/Masterübergang vielmehr auf eine unterschiedliche Institutionenwahl denn auf eine unterschiedliche Studienfachwahl zurückzuführen.⁸

In den nachfolgenden Modellschritten wird ersichtlich (M4), dass die Aufnahme eines Masterstudiums auch überdurchschnittlich gute Leistungen erfordert. Mit einer Verbesserung der (objektiven) Schulleistungen um eine Notenstufe steigt die Wahrscheinlichkeit, ein Masterstudium aufzunehmen, um 8 Prozentpunkte und mit einer verbesserten (subjektiven) Einschätzung der eigenen Leistungen gegenüber den Kommilitonen um weitere 4 Prozentpunkte. Dieser enge Zusammenhang zwischen Leistungsfaktoren und Masterübergang spiegelt sich in den verbesserten Modellparametern wider ($Pseudo-R^2 = 0,24$). Ein substanzieller Teil der herkunftsspezifischen Unterschiede beim Masterübergang lässt sich dabei über diese zwischen den Sozialgruppen divergierenden Leistungsfaktoren er-

⁸ Wie eine Differenzierung der Anteile (angehender) Bachelorabsolventen mit Entscheidung für ein Masterstudium nach Fächergruppe des Bachelorstudiums und Berufsprestige der Eltern in Tabelle A3 (Online-Anhang) zeigt, fällt der Herkunftseffekt in den Fächergruppen zwar unterschiedlich groß aus, dennoch können die herkunftsspezifischen Disparitäten gemäß der Dekomposition nicht über die unterschiedliche Fachwahl der sozialen Gruppen erklärt werden.

klären ($D_{Set} = 0,15$). Unter Kontrolle der (objektiv) schlechteren Schulleistungen und (subjektiv) geringeren Leistungseinschätzungen der weniger privilegierten Sozialgruppen steigt der Erklärungsbeitrag in Modell 4 auf 59 Prozent (D_{total}). Ein differenzierter Blick auf die leistungsbezogenen Faktoren macht zudem deutlich, dass beim Bachelor-/Masterübergang den objektiven Leistungsunterschieden eine etwas größere Bedeutung beizumessen ist als den subjektiven Leistungseinschätzungen. Während die Schulnote einen Erklärungsbeitrag von 9 Prozentpunkten liefert, liegt dieser für die subjektiven Leistungseinschätzungen bei 5 Prozentpunkten (D_{Set}). Interessant ist darüber hinaus, dass der direkte Effekt der kulturellen Ressourcenausstattung unter Kontrolle dieser Leistungsfaktoren nicht mehr signifikant ausfällt. Die kulturelle Ressourcenausstattung im Elternhaus wirkt sich insofern indirekt über Leistungsunterschiede und die Wahl des vorgelagerten Bildungsweges auf den Übergang ins Masterstudium aus.

Der Herkunftseffekt ist allerdings auch unter Berücksichtigung der Kosten- und Ertragsüberlegungen weiterhin signifikant ($M5$ und $M6$) – wenngleich auf niedrigem Signifikanzniveau. Die Kostenüberlegungen beim Übergang ins Studium ($\beta_{AME} = -0,02$) und örtliche Bindungen ($\beta_{AME} = -0,01$) stehen dabei in einem signifikant negativen Zusammenhang mit der Aufnahme eines Masterstudiums. Da diesen Aspekten von (angehenden) Bachelorabsolventen aus weniger privilegierten Familien ein höherer Stellenwert beigemessen wird, reduziert sich die Herkunftsdifferenz erneut von 10 Prozentpunkten in Modell 4 auf 9 Prozentpunkte in Modell 5. Mit den berücksichtigten Variablen können mittlerweile 64 Prozent der Herkunftsdifferenz aufgeklärt werden (D_{total}), den Kostenüberlegungen sind hierbei 8 Prozentpunkte direkt zuzuschreiben (D_{set}).

Werden in Modell 6 abschließend die Ertragsüberlegungen in die Spezifikation eingeführt, so zeigt sich ein positiver und signifikanter Zusammenhang zwischen der Einschätzung der (monetären) relativen Berufsaussichten von Hochschulabsolventen und dem Übergang ins Masterstudium ($\beta_{AME} = 0,04$). Auch die relative Bedeutung wissenschaftlichen Arbeitens (immaterielle Ertragsüberlegungen) begünstigt den Übergang ins Masterstudium ($\beta_{AME} = 0,02$) und kann einen kleinen Teil der Herkunftsdifferenz erklären ($D_{Set} = 0,02$). Der theoretisch vermutete Zusammenhang zwischen dem Wunsch, eine prestigeträchtige Berufsposition einzunehmen, und der Aufnahme eines Masterstudiums erweist sich hingegen als nicht signifikant. Diese Befunde hatten sich bereits in der bivariaten Analyse abgezeichnet. Die

Ertragsüberlegungen können dementsprechend insgesamt betrachtet nur einen geringen Teil der Herkunftsdifferenz erklären ($D_{Set} = 0,04$).

Mit Blick auf die einzelnen Erklärungsbeiträge (D_{Set}) kann zusammenfassend festgehalten werden, dass zwar alle diskutierten theoretischen Überlegungen zu den beobachteten sozialen Disparitäten führen und knapp zwei Drittel der Herkunftsdifferenz darüber zu erklären sind, der jeweilige Erklärungsbeitrag der theoretischen Komponenten allerdings erheblich variiert. Während unterschiedliche Ertragsersparungen in unserem Modell lediglich einen marginalen Teil der Herkunftsdifferenz erklären können (4 Prozentpunkte), sind es insbesondere die mit der Herkunft systematisch divergierenden vorgelagerten Bildungspfade, die Ungleichheiten beim Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium nach sich ziehen (32 Prozentpunkte). Auch ist ein nennenswerter Teil der sozialen Disparitäten auf eine unterschiedliche Bedeutung finanzieller Kosten (8 Prozentpunkte) sowie objektiver und subjektiver Leistungen (15 Prozentpunkte) zurückzuführen. Die einzelnen Modellschritte verdeutlichen zudem den Transmissionsprozess zwischen den im Elternhaus vorliegenden kulturellen Bedingungen, daraus resultierenden Bildungswegen bzw. Leistungsprofilen und den am Bachelor-/Masterübergang bestehenden sozialen Unterschieden. Für ein umfassendes Verständnis der sozialen Disparitäten am Bachelor-/Masterübergang ist es daher empfehlenswert, das individuelle Entscheidungsmodell um die vorangegangene Bildungs- und Berufsbiografie sowie die Rahmenbedingungen im Elternhaus zu erweitern.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Vor dem Hintergrund der Bologna-Reform und dem bildungspolitischen Anliegen, soziale Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem abzubauen, hat sich der vorliegende Beitrag mit der Frage beschäftigt, warum insbesondere Bachelorabsolventen aus weniger privilegierten Elternhäusern auf ein Masterstudium verzichten. Die Entscheidung für ein Masterstudium wurde aus einer handlungs- und konflikttheoretischen Perspektive sowie einer Lebensverlaufsperspektive betrachtet. Dabei wurden verschiedene Mechanismen skizziert, die für die soziale Ungleichheit am Bachelor-/Masterübergang verantwortlich sein könnten.

Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass Bachelorabsolventen aus weniger privilegierten Elternhäusern deutlich seltener in ein Masterstudium überge-

hen und dass diese Unterschiede auf verschiedene Ursachen zurückzuführen sind. Kinder aus weniger privilegierten Familien haben in ihrem Elternhaus andere kulturelle Rahmenbedingungen vorliegen, schlagen eher praxisorientierte Bildungswege ein und bilden auf diesen Wegen Interessen- und Leistungsprofile aus, die nicht zwangsläufig zu einem theorie- und forschungsbasierten Masterstudium führen. Darüber hinaus eröffnen sich auf den verschiedenen Bildungswegen unterschiedliche Gelegenheitsstrukturen, aufgrund derer sich den weniger privilegierten Herkunftsgruppen im Anschluss an das Bachelorstudium weitaus seltener die Möglichkeit eröffnet, direkt vor Ort ein Masterstudium aufzunehmen. Die vorliegende Analyse verdeutlicht ein Stück weit den Transmissionsprozess zwischen Elternhaus und Bachelor-/Masterübergang und hebt insbesondere die Bedeutung kultureller Rahmenbedingungen für vorangegangene Bildungsentscheidungen und daraus resultierende Leistungsprofile hervor. Neben den vorgelagerten Bildungsentscheidungen und Leistungsunterschieden spielen auch Kostenüberlegungen in den unteren Sozialgruppen eine größere Rolle und halten einen nennenswerten Anteil von der Aufnahme eines Masterstudiums ab. Insgesamt lassen sich etwa zwei Drittel der beobachteten Herkunftsunterschiede auf die oben genannten Einflussgrößen zurückführen. Aus den empirischen Analysen wird jedoch auch ersichtlich, dass sich nicht alle theoretischen Überlegungen bestätigen. Für das weit verbreitete Argument des Stuserhaltungsmotivs auf Seiten der privilegierten Gruppen findet sich im Gegensatz zu vorangegangenen Bildungsentscheidungen (Stocké 2007) am Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium keine bzw. nur marginale empirische Evidenz. Entweder spielen diese Prozesse beim Bachelor-/Masterübergang keine Rolle oder sie finden nicht bewusst statt oder lassen sich über die verwendeten empirischen Indikatoren nicht hinreichend abbilden.

Für die Interpretation dieser Ergebnisse sei auch auf einige Limitationen der Untersuchung hingewiesen. So handelt es sich bei dem Analysesample nicht um eine vollständige Bachelorabschlusskohorte. Vielmehr befindet sich ein Teil der Befragten noch im Bachelorstudium, weshalb für diese Gruppe lediglich Informationen über die intendierten Bildungswege vorliegen. Da vorangegangene Untersuchungen darauf aufmerksam machen, dass insbesondere die privilegierten Gruppen ihre Bildungsintentionen realisieren, wird das Ausmaß der Herkunftsunterschiede mit den verwendeten Daten vermutlich unterschätzt. Darüber hinaus beziehen sich einige der

in dieser Analyse verwendeten Indikatoren nicht speziell auf den Bachelor-/Masterübergang. Dies betrifft beispielsweise die Operationalisierung der Kosten- und Ertragsüberlegungen. Zudem konnte lediglich die durchschnittliche Schulabschlussnote als grober Proxy für (objektive) Leistungsmerkmale verwendet werden. Um die genaue Wirkungsweise der einzelnen Mechanismen besser aufzeigen und verstehen zu können, wird es daher in weiterführenden Untersuchungen erforderlich sein, Daten zu verwenden, die eine bessere Operationalisierung der theoretischen Konzepte ermöglichen und auch vertiefende Informationen über die kulturellen Gepflogenheiten in der Herkunftsfamilie sowie über weitere Interessen- und Motivlagen beinhalten.

Vergleicht man die Befunde dieses Beitrags mit den Ergebnissen früherer Studien, so lassen sich sowohl Übereinstimmungen als auch Unterschiede finden. Während Auspurg & Hinz (2011) in ihrer Untersuchung an der Universität Konstanz zu dem Ergebnis gelangen, dass die sozialen Disparitäten am Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium kaum mit Leistungsunterschieden zusammenhängen, zeigen die Ergebnisse der vorliegenden bundesweit repräsentativen Paneluntersuchung, dass deutliche Leistungsunterschiede bestehen und ein nennenswerter Anteil der Herkunftsdifferenz darüber zu erklären ist. Auch hängen die Herkunftsunterschiede nicht mit einer unterschiedlichen Studienfachwahl zusammen, sondern sind vielmehr auf eine unterschiedliche Wahl der Hochschulinstitution (Universität vs. Fachhochschule) zurückzuführen. Diese abweichende Befundlage mag an unterschiedlichen Operationalisierungen der Leistungskomponente liegen, hängt vermutlich aber vorwiegend mit der speziellen Situation und dem Fokus auf die Universität Konstanz bei Auspurg & Hinz (2011) zusammen. Spiegelt man die Ergebnisse dieses Beitrags am internationalen Forschungsstand (Wakeling 2009), so wird ersichtlich, dass in Deutschland ähnliche soziale Selektionsprozesse stattfinden wie in anderen Ländern. Die mit der Einführung einer zusätzlichen Selektionsschwelle im deutschen Hochschulsystem einhergehenden sozialen Disparitäten am Bachelor-/Masterübergang waren demnach vor dem Hintergrund des internationalen Forschungsstandes durchaus absehbar. Das Ausmaß dieser Unterschiede fällt jedoch überraschend hoch aus, obwohl von den ursprünglich geplanten Zugangsbeschränkungen bislang Abstand genommen wurde.

Mit den vorliegenden Daten konnten *erste* Erklärungsansätze für die sozialen Ungleichheiten am Masterübergang aufgezeigt werden. Um allerdings

eine Aussage darüber treffen zu können, inwieweit sich die Einführung der neuen Studienabschlüsse (insgesamt) auf die Reproduktion sozial ungleicher Verhältnisse ausgewirkt hat, ist es in weiterführenden Forschungsarbeiten erforderlich, die Ungleichheiten an den verschiedenen Schwellen der Bildungs- und Berufskarriere im Zeitverlauf zu untersuchen. Hierbei müsste zum einen die soziale Ungleichheit beim Zugang zur Hochschule im Zeitverlauf betrachtet und dabei analysiert werden, inwieweit es durch die Studienstrukturreform möglicherweise zu einer Verlagerung der Ungleichheiten von der Schwelle zum Hochschulstudium auf den späteren Bildungsübergang vom Bachelor- ins Masterstudium gekommen ist. Zum anderen müssten diese Ergebnisse mit den langfristigen Arbeitsmarkterträgen von Bachelor- und Masterabsolventen in Verbindung gesetzt werden. Auch bietet es sich an, die Push- und Pullfaktoren verschiedener Hochschulstandorte in die Analyse zum Bachelor-/Masterübergang zu integrieren und den theoretischen Rahmen zu erweitern.

In bildungspolitischer Hinsicht wurde mit dem vorliegenden Beitrag auf die große Bedeutung vorgelagerter Bildungsentscheidungen und deren Konsequenzen für den weiteren Bildungs- und Berufsverlauf hingewiesen. Ansatzpunkte bildungspolitischen Handelns zum Abbau sozialer Disparitäten am Bachelor-/Masterübergang liegen daher insbesondere bei den sozial divergierenden Wegen zur Hochschulzugangsberechtigung. Auf Hochschulebene dürfte der Schlüssel zum Abbau sozialer Ungleichheiten in einer Öffnung der Zugangswege zu den traditionellen Universitäten, einer Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen Fachhochschulen und Universitäten sowie dem weiteren Ausbau des Angebots an Masterstudienplätzen liegen.

Literatur

Alesi, B., H. Schomburg & U. Teichler, 2010: Human-kapitalpotenziale der gestuften Hochschulabschlüsse. S. 129–195 in: B. Alesi (Hrsg.), Aktuelle hochpolitische Trends im Spiegel von Expertisen. Internationalisierung, Strukturwandel, Berufseinstieg für Absolventen. Kassel: Jenior.

Auspurg, K. & T. Hinz, 2011: Master für Alle? Der Einfluss sozialer Herkunft auf den Studienverlauf und das Übertrittsverhalten von Bachelorstudierenden. *Soziale Welt* 62: 75–99.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014: Bildung in Deutschland 2014. Bielefeld: Bertelsmann.

Bartus, T., 2005: Estimation of Marginal Effects Using Margeff. *Stata Journal* 5: 309–329.

Becker, R., S. Haunberger & F. Schubert, 2010: Studienfachwahl als Spezialfall der Ausbildungsentscheidung und Berufswahl. *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung* 42: 292–310.

Becker, R. & A. Hecken, 2008: Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der „Ablenkungsthese“ von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003). *Zeitschrift für Soziologie* 60: 3–29.

Becker, R. & A. Schulze, 2013: Bildungskontexte: Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen. Wiesbaden: VS.

Becker, R. & H. Solga, 2012: Soziologische Bildungsforschung. Wiesbaden: VS.

Berlin-Kommuniqué, 2003: Realising the European Higher Education Area. Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister vom 19.09.2003. Online unter: http://www.ehea.info/Uploads/about/Berlin_Communique1.pdf (Zugriff: 04.08.2014).

Bourdieu, P., 1982: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. & J.-C. Passeron, 1977: *Reproduction in Education, Society and Culture*. Cambridge: Sage.

Breen, R., H.G. van de Werfhorst & M.M. Jaeger, 2014: Deciding under Doubt: A Theory of Risk Aversion, Time Discounting Preferences and Educational Decision Making. *European Sociological Review* 30: 258–270.

Breen, R. & J.H. Goldthorpe, 1997: Explaining Educational Differentials – Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society* 9: 275–305.

Briedis, K., G. Brandt, G. Fabian & T. Rehn, 2011: Bachelorabsolventen im Fokus. S. 53–82 in: K. Briedis, C. Heine, C. Konegen-Grenier & A.-K. Schröder (Hrsg.), *Mit dem Bachelor in den Beruf*. Essen: Edition Stifterverband.

Brückner, E., 1990: Die retrospektive Erhebung von Lebensverläufen. S. 374–403 in: K.U. Mayer (Hrsg.), *Lebensverläufe und sozialer Wandel*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 31. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Erikson, R. & J. Jonsson, 1996: Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. S. 1–63 in: R. Erikson & J. Jonsson (Hrsg.), *Can Education Be Equalized?* Boulder: Westview Press.

Esser, H., 1999: *Situationslogik und Handeln*. Frankfurt a.M.: Campus.

Grundmann, M., U.H. Bittlingmayer, D. Dravenau & O. Groh-Samberg, 2010: Bildung als Privileg und Fluch. S. 51–78 in: R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg*. Wiesbaden: VS.

Hartmann, M. & J. Kopp, 2001: Elitenselektion durch Bildung oder durch Herkunft? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 53: 436–466.

Heine, C., 2012: *Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium*. Hannover: HIS Hochschul-Informationssystem.

- Hillmert, S. & M. Jacob, 2010: Selections and Social Selectivity on the Academic Track: A Life-course Analysis of Educational Attainment in Germany. *Research in Social Stratification and Mobility* 28: 59–76.
- Horstschräer, J. & M. Spietsma, 2013: The Effects of the Introduction of Bachelor Degrees on College Enrollment and Dropout Rates. *Education Economics* 2013: 1–22.
- Jaksztat, S., 2014: Bildungsherkunft und Promotionen: Wie beeinflusst das elterliche Bildungsniveau den Übergang in die Promotionsphase? *Zeitschrift für Soziologie* 43: 286–301.
- Karlson, K.B., A. Holm & R. Breen, 2012: Comparing Regression Coefficients Between Same-sample Nested Models Using Logit and Probit: A New Method. *Sociological Methodology* 42: 286–313.
- Keller, S. & M. Zavalloni, 1962: Ambition and Social-Class. *Public Opinion Quarterly* 26: 452–453.
- Köller, O. & Baumert, J., 2002: Das Abitur – immer noch ein gültiger Indikator für die Studierfähigkeit? *Aus Politik und Zeitgeschichte* 52(B 26): 12–19.
- Kramer, J., I. Zettler, F. Thoemmes, G. Nagy, U. Trautwein & O. Lüdtke, 2012: Stellen Hochschultypen differenzielle Entwicklungsmilieus dar? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15: 847–874.
- Kretschmann, C., 2008: Studienstrukturreform an deutschen Hochschulen. Soziale Herkunft und Bildungsentscheidungen; eine empirische Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess. SOFI Working Paper 2008–3. Göttingen: SOFI.
- Kultusministerkonferenz, 2003: 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.6.2003. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_06_12-10-Thesen-Bachelor-Master-in-D.pdf (Zugriff: 04.08.2014).
- Leuze, K. & J. Allmendinger, 2008: Ungleiche Karrierepfade. Institutionelle Differenzierung und der Übergang von der Hochschule in den Arbeitsmarkt. S. 65–79 in B. M. Kehm (Hrsg.), *Hochschule im Wandel*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Lindley, J. & S. Machin, 2013: The Postgraduate Premium: Revisiting Trends in Social Mobility and Educational Inequalities in Britain and America. London: Sutton Trust.
- Lörz, M., 2008: Räumliche Mobilität beim Übergang ins Studium und im Studienverlauf. *Zeitschrift für Bildung und Erziehung* 61: 413–436.
- Lörz, M., 2012: Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Übergang ins Studium: Prozesse der Status- und Kulturproduktion. S. 302–324 in: R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52. Wiesbaden: VS.
- Lörz, M., 2013: Differenzierung des Bildungssystems und soziale Ungleichheit. Haben sich mit dem Ausbau der beruflichen Bildungswege die Ungleichheitsmechanismen verändert? *Zeitschrift für Soziologie* 42: 118–137.
- Lörz, M. & S. Schindler, 2011: Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit: Zunahme, Abnahme oder Persistenz ungleicher Chancenverhältnisse. Eine Frage der Perspektive? *Zeitschrift für Soziologie* 40: 458–477.
- Lucas, S.R., 2001: Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology* 106: 1642–1690.
- Maaz, K., 2006: Soziale Herkunft und Hochschulzugang: Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS.
- Maaz, K., P.-H. Chang & O. Köller, 2004: Führt institutionelle Vielfalt zur Öffnung im Bildungssystem? S. 153–204 in: O. Köller, R. Watermann, U. Trautwein & O. Lüdtke (Hrsg.), *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg*. Opladen: Leske + Budrich.
- Mare, R. D., 1980: Social Background and School Continuation Decisions. *Journal of the American Statistical Association* 75: 295–305.
- Mayer, K.-U., W. Müller & R. Pollak, 2007: Germany: Institutional Change and Inequalities of Access in Higher Education. S. 240–265 in: Y. Shavit, R. Arum & A. Gamoran (Hrsg.), *Stratification in Higher Education*. Stanford: Stanford University Press.
- Mayer, K. U. & H.-P. Blossfeld, 1990: Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebenslauf. S. 297–318 in: P.A. Berger & S. Hradil (Hrsg.), *Lebenslagen, Lebensläufe und Lebensstile*. Soziale Welt Sonderband 7. Göttingen: Schwartz.
- Middendorff, E., B. Apolinarski, J. Poskowsky, M. Kandulla & N. Netz, 2013: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. Bonn, Berlin: BMBF.
- Mood, C., 2010: Logistic Regression: Why We Cannot Do What We Think We Can Do, and What We Can Do About It. *European Sociological Review* 26: 67–82.
- Mullen, A.L., K.A. Goyette & J.A. Soares, 2003: Who Goes to Graduate School? Social and Academic Correlates of Educational Continuation after College. *Sociology of Education* 76: 143–169.
- Müller, W. & W. Karle, 1993: Social Selection in Educational-Systems in Europe. *European Sociological Review* 9: 1–23.
- Müller, W. & R. Pollak, 2004: Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? S. 311–352 in: R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg*. Wiesbaden: VS.
- Müller-Benedict, V., 2010: Grenzen von leistungsorientierten Auswahlverfahren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13: 451–472.
- Neugebauer, M. & S. Schindler, 2012: Early Transitions and Tertiary Enrolment: The Cumulative Impact of Primary and Secondary Effects on Entering University in Germany. *Acta Sociologica* 55: 203–205.
- Noelke, C., M. Gebel & I. Kogan, 2012: Uniform Inequalities: Institutional Differentiation and the Transition from Higher Education to Work in Post-socialist Central and Eastern Europe. *European Sociological Review* 28: 704–716.
- Purcell, K., P. Elias, G. Atfield, H. Behle, R. Ellison, D. Luchinskaya, J. Snape, L. Conaghan & C. Tzanakou, 2012: Futuretrack Stage 4: Transitions into Employ-

- ment, Further Study and Other Outcomes. Warwick: Institute for Employment Research.
- Quast, H., P. Scheller & M. Lörz, 2014: Bildungsentscheidungen im nachschulischen Verlauf. HIS Forum Hochschule 9/2014 Hannover: HIS.
- Rathmann, A. & D. Trümpler, 2012: Vergleich von Studienangebot und Modalitäten der Studienplatzvergabe 2000 und 2011. S. 47–155 in: M.R. Winter, A. Rathmann, D. Trümpler & T. Falkenhagen (Hrsg.), Entwicklungen im deutschen Studiensystem. Halle-Wittenberg: HoF.
- Rehn, T., G. Brandt, G. Fabian & K. Briedis, 2011: Hochschulabschlüsse im Umbruch. Studium und Übergang von Absolventinnen und Absolventen reformierter und traditioneller Studiengänge des Jahrgangs 2009. Hannover: HIS.
- Reimer, D., 2013: Kontexteffekte und soziale Ungleichheit beim Übergang von der Schule zur Hochschule. S. 405–429 in: R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), Bildungskontexte. Wiesbaden: VS.
- Reimer, D. & R. Pollak, 2010: Educational Expansion and Its Consequences for Vertical and Horizontal Inequalities in Access to Higher Education in West Germany. *European Sociological Review* 26: 415–430.
- Robert, P. & Z. Veroszta, 2013: Even With A Degree? Paper presented at the 21st annual workshop of the European Research Network on Transitions in Youth, on 11–14 September 2013, Berlin.
- Roksa, J., 2008: Structuring Access to Higher Education: The Role of Differentiation and Privatization. *Research in Social Stratification and Mobility* 26: 57–75.
- Schindler, S., 2014: Wege zur Studienberechtigung – Wege ins Studium? Eine Analyse sozialer Inklusions- und Ablenkungsprozesse. Wiesbaden: VS.
- Schomburg, H., 2011: Bachelor Graduates in Germany: Internationally Mobile, Smooth Transition and Professional Success. S. 89–110 in: H. Schomburg & U. Teichler (Hrsg.), Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe – Key Results of the Bologna Process. Rotterdam: Sense.
- Schwippert, K., W. Bos & E.-M. Lankes, 2004: Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland und im internationalen Vergleich. S. 165–190 in: W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Spieß, C.K. & K. Wrohlich, 2010: Does Distance Determine Who Attends a University in Germany? *Economics of Education Review* 29: 470–479.
- Statistisches Bundesamt, 2013: Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Fachserie 11, Reihe 4.1. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Stocké, V., 2007: Explaining Educational Decision and Effects of Families' Social Class Position. An Empirical Test of the Breen-Goldthorpe Model of Educational Attainment. *European Sociological Review* 23: 505–519.
- Stocké, V., 2010: Der Beitrag der Theorie rationaler Entscheidung zur Erklärung von Bildungsungleichheit. S. 73–94 in: G. Quenzel (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS.
- Stocké, V., 2013: Bildungsaspirationen, soziale Netzwerke und Rationalität. S. 269–298 in: R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte*. Wiesbaden: VS.
- Teichler, U., 2005: Hochschulstrukturen im Umbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten. Frankfurt a.M.: Campus.
- Torche, F., 2011: Is a College Degree Still the Great Equalizer? Intergenerational Mobility across Levels of Schooling in the United States. *American Journal of Sociology* 117: 763–807.
- Trapmann, S., B. Hell, S. Weigand & H. Schuler, 2007: Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* 21: 11–27.
- Vester, M., 2006: Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. S. 14–54 in: G. Werner (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*. Konstanz: UVK.
- Wakeling, P.B.J., 2009: Social Class and Access to Postgraduate Education in the UK: A Sociological Analysis. Dissertation, University of Manchester.
- Wales, P., 2013: Access All Areas? The Impact of Fees and Background on Student Demand for Postgraduate Higher Education in the UK. SERC Discussion Paper 128. London: SERC.
- Watermann, R. & K. Maaz, 2010: Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Eine Überprüfung der Theorie des geplanten Verhaltens. S. 311–329 in: W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Watermann, R., A. Daniel & K. Maaz, 2014: Primäre und sekundäre Disparitäten des Hochschulzugangs. S. 233–261 in: K. Maaz, M. Neumann & J. Baumert (Hrsg.), *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24*. Wiesbaden: VS.
- Weiss, F. & J. Roksa, 2012: Blurring Boundaries between School and Work in the United States between the 1980's and the early 2000's: New Dimensions of Educational Inequality? Paper presented at the International Sociological Association RC28-Spring Meeting in Hong Kong.
- Wegener, B., 1985: Gibt es Sozialprestige? *Zeitschrift für Soziologie* 14: 209–235.
- Wohlkinger, F., & Ditton, H., 2012: Entscheiden die Schüler mit? Der Einfluss von Eltern, Lehrern und Kindern auf den Übergang nach der Grundschule. S. 44–63 in: R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52*. Wiesbaden: VS.
- Zhang, L., 2005: Advance to Graduate Education: The Effect of College Quality and Undergraduate Majors. *Review of Higher Education* 28: 313–338.

Autorenvorstellung

Markus Lörz, geb. 1976 in Karlsruhe. Studium der Sozialwissenschaften in Wuppertal und Mannheim. Promotion in Mannheim. Von 2006 bis 2013 wissenschaftlicher Mitarbeiter und Projektleiter am HIS-Institut für Hochschulforschung in Hannover; seit 2013 Akademischer Rat an der Universität Hannover.

Forschungsschwerpunkte: Hochschulforschung, Ungleichheitsforschung, Methoden der empirischen Sozialforschung und Längsschnittdatenanalyse.

Wichtigste Publikation: Räumliche Mobilität und soziale Selektivität (mit M. Krawietz), *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 63, 2011; Mechanismen sozialer Ungleichheit: Prozesse der Status- und Kulturreproduktion, in: R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung, Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Wiesbaden 2012; zuletzt in dieser Zeitschrift: Differenzierung des Bildungssystems und soziale Ungleichheit, *ZfS* 42, 2013: 118–137.

Heiko Quast, geb. 1973 in Hannover. Studium der Sozialwissenschaften in Hannover. Seit 2007 wissenschaftlicher Mitarbeiter und Projektleiter am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (ehemals Hochschul-Informationssystem).

Forschungsschwerpunkte: Hochschulforschung, Bildungsentscheidungen und Bildungsübergänge, soziale Ungleichheit. Wichtigste Publikation: Determinanten der Studierbereitschaft unter besonderer Berücksichtigung von Studiengebühren (mit H. Spangenberg, B. Hannover & E. Braun), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15, 2012.

Jan Roloff, geb. 1983 in Preetz. Studium der Sozialwissenschaften in Hannover. Seit 2013 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Soziologie der Universität Hannover.

Forschungsschwerpunkte: Quantitative Lebensverlaufs-forschung, soziale Ungleichheit, Bildungsentscheidungen und Bildungsübergänge, Hochschulforschung.