

Wenn sich die Masterfrage stellt: Soziale Herkunftseffekte auf die Übergangsintention nach dem Bachelorstudium¹

Julia Kretschmann, Anna Gronostaj, Annelie Schulze, Miriam Vock

Zusammenfassung: Anhand der NEPS-Daten ($N = 8,755$) prüft der vorliegende Beitrag soziale Herkunftseffekte auf die Intention Bachelorstudierender, ein Masterstudium aufzunehmen. In hierarchischen Regressionsanalysen wurden Kovariaten auf Individualebene berücksichtigt, wobei die Studienrichtung an einem Hochschultyp als Gruppierungsvariable diente. Die Befunde sprechen für einen Herkunftseffekt, deuten jedoch auch darauf hin, dass sich dieser bereits wesentlich in der Wahl des Hochschultyps manifestiert.

Schlüsselwörter: soziale Herkunftseffekte, Studienverlauf, Übergangsentscheidungen, hierarchische logistische Regression, Masterstudium

Transition Decisions After a Bachelor Program: Analyzing Social Disparities in Postgraduate Study Aspirations

Abstract: Based on NEPS-data ($N = 8,755$), this study analyzed the effect of students' social backgrounds on their intention to study for a master's degree. We applied multilevel regression with students grouped by subject and college type, while taking into account student variables. The study indicates that students' social background does have an effect. The findings also suggest that this effect is linked to which form of higher education students have chosen.

Keywords: course of studies, educational decisions, master program, multilevel logistic regression, social disparities

1 Einleitung

Die Etablierung gestufter Studiengänge wurde als ein Kernziel der Bologna-Erklärung festgehalten, der sich seit 1999 bereits 47 Staaten angeschlossen haben (BMBF, 2015). In Fol-

1 Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) Startkohorte 5 (Studierende), doi:10.5157/NEPS:SC5:4.0.0. Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde. Seit 2014 wird NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungswissenschaften e.V. (LIfBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt.

ge dessen sind bisher über 90% aller Studiengänge in Deutschland auf eine 2-stufige Struktur umgestellt worden (HRK, 2016). Durch die Umstellung auf Bachelor- und Masterprogramme sollte vor allem die internationale Mobilität Studierender gestärkt, Beschäftigungschancen der Absolvent/innen auf dem europäischen Arbeitsmarkt gesteigert und damit der Wissenstransfer zwischen den Ländern gefördert werden (KMK, 2003). Aber obwohl der Bachelor den Regelabschluss darstellen sollte, ist der Anteil derer, die mit dem Bachelor ihre Studienphase abschließen, bislang gering, da Unternehmen oft noch nicht ausreichend auf Bachelorabsolvent/innen eingestellt sind und Masterabschlüsse somit deutlich bessere Berufsaussichten und ein höheres Einkommen versprechen (Alesi, Schomburg & Teichler, 2010; Briedis, Heine, Konegen-Grenier & Schröder, 2011).

Die Bologna-Reform sollte zudem dazu beigetragen, soziale Bildungsungleichheiten im deutschen Hochschulsystem zu verringern (Berlin-Kommuniqué, 2003). Vor dem Hintergrund der Befundlage zu sozialen Disparitäten an Übergängen der Bildungslaufbahn in Deutschland (z.B. bei der Einschulung, Kratzmann & Schneider, 2009; von Primar- zu Sekundarstufe, Dumont, Maaz, Neumann & Becker, 2014; beim Hochschulzugang, Watermann, Daniel & Maaz, 2014; oder beim Übergang in die Berufsausbildung, Granato & Ulrich, 2014) kann jedoch vermutet werden, dass die vertikale Differenzierung der Hochschulabschlüsse eine weitere Hürde schafft, welche Chancenungleichheiten in der Bildungsbeteiligung hervorruft. In der vorliegenden Untersuchung wird daher der Frage nachgegangen, inwiefern die Absicht, ein Masterstudium aufzunehmen, von der sozialen Herkunft bestimmt wird. Zudem wird untersucht, inwieweit sich der soziale Herkunftseffekt bereits in vorgelagerten Bildungsentscheidungen der Studienwahl manifestiert.

1.1 Theoretische Überlegungen

Ein häufig angewandtes Modell zur Erklärung herkunftsbedingter Ungleichheiten bei Bildungsentscheidungen ist der *mikrosoziologische Ansatz zur Wahl von Bildungswegen* (Boudon, 1974), in dem primäre und sekundäre Herkunftseffekte unterschieden werden. Primäre Herkunftseffekte bezeichnen dabei Einflüsse der sozialen Herkunft auf die Kompetenzentwicklung der Kinder und werden im Wesentlichen auf Unterschiede im ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapital der Familie zurückgeführt (Bourdieu, 1983). Kinder aus sozial besser gestellten Familien erreichen durchschnittlich bessere Testleistungen (für Deutschland z.B. Müller & Ehmke, 2013), was mit einer anregenderen familiären Lernumgebung erklärt werden kann (Groos & Jehles, 2015; Neumann, Becker & Maaz, 2014). Sekundäre Herkunftseffekte bezeichnen den Anteil an sozialer Disparität in der Bildungsbeteiligung, der nicht in schulischen Leistungen, sondern in unterschiedlichen Bildungsaspirationen begründet ist. Boudon bezog sich dabei auf Werterwartungstheorien (Atkinson, 1957), in denen angenommen wird, dass Entscheidungen auf rationalen Kosten-Nutzen-Abwägungen beruhen, sowie auf die *Social Position Theory* (Keller & Zavalloni, 1964), die postuliert, dass ein zentrales Motiv der Erhalt des sozialen Status in der Generationenfolge ist. Schichtspezifische Bildungsentscheidungen sollten also dadurch resultieren, dass statushöhere Familien ein größeres Interesse haben, dass ihre Kinder einen höheren Bildungsabschluss erreichen, sie eher erwarten, dass dieser auch erreicht werden kann (subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit; Maaz, Hausen, McElvany & Baumert, 2006) und eher über Ressourcen verfügen, um direkte und indirekte Kosten eines längeren Bildungswegs zu finanzieren.

Dabei wird vermutet, dass der relative Anteil sekundärer Herkunftseffekte in der Bildungsbiographie über die Jahre steigt, da selektive Übergänge zu einer verstärkten leistungsbezogenen Homogenität innerhalb nachfolgender Bildungsgänge führen (Watermann et al., 2014). Insbesondere die wahrgenommenen finanziellen Kosten eines Masterstudiums werden als ein Grund dafür gesehen, dass Bachelorabsolvent/innen aus sozial schwächeren Familien seltener ein weiterführendes Studium aufnehmen (Breen & Goldthorpe, 1997; Lörz, Quast & Roloff, 2015). Zudem erschweren es die Studiengänge im 2-stufigen System durch häufige Prüfungen und Anwesenheitspflichten, neben dem Studium Geld zu verdienen (Gusy, Lohmann & Drewes, 2010) und das Masterstudium erfordert häufig einen Wohnortwechsel, was neben monetären mit sozialen Kosten einhergeht. Studierende aus bildungsfernen Schichten sind außerdem häufiger familiär örtlich gebunden, so dass auch die sozialen Kosten für sie bedeutsamer sind (Lörz et al., 2015).

Zugleich wird angenommen, dass für die Aufnahme eines Masterstudiums auch vorgelegte Bildungsentscheidungen bedeutsam sind (z.B. Neugebauer, Neumeyer & Alesi, 2016). Schon bei der Wahl des jeweiligen Bachelorstudiengangs sollte der Wunsch nach einem weiterführenden Studium eine Rolle spielen, da die Möglichkeiten zur Aufnahme eines Masterstudiums institutionellen und fachbezogenen Rahmenbedingungen unterliegen. So bieten z.B. Fachhochschulen im Vergleich zu Universitäten eher anwendungsorientierte Studiengänge an, weisen ein weniger stark ausgebautes Angebot an Masterstudiengängen auf (HRK, 2016) und besitzen kein Promotionsrecht. Gleichzeitig unterliegen Masterstudiengänge an Universitäten mitunter Zulassungsbeschränkungen, die den Zugang für Fachhochschulabsolvent/innen erschweren. Und auch zwischen Studienrichtungen gibt es Unterschiede in der Verfügbarkeit von Masterstudiengängen (HRK, 2016). Dementsprechend wären soziale Herkunftseffekte auf das Übergangsverhalten in ein weiterführendes Studium nicht nur durch Entscheidungsprozesse bei Abschluss des Bachelorstudiums, sondern auch durch die vorgelagerte Studienwahl zu erklären.

1.2 Forschungsstand

Zahlreiche Studien belegen die Relevanz sozialer Herkunftseffekte für Bildungsentscheidungen über die gesamte Schullaufbahn bis ins Hochschulsystem (z.B. Dumont et al., 2014; Kramer et al., 2011; Watermann et al., 2014). Während soziale Disparitäten für den Übergang ins Studium im einstufigen System umfassend belegt wurden (Watermann et al., 2014), ist der Forschungsstand zum neuen gestuften System von Studiengängen bundesweit noch sehr beschränkt. Bei der Betrachtung relativer Übergangshäufigkeiten zeigte sich, dass Bachelorabsolvent/innen mit akademischer Bildungsherkunft eher ein Masterstudium begannen als jene aus nicht akademischen Familien (Falkenhagen, 2013; Heine, 2012). Frauen waren in Masterprogrammen unterrepräsentiert, Absolvent/innen von Universitäten nahmen häufiger ein Masterstudium auf als solche von Fachhochschulen und auch zwischen unterschiedlichen Studienfächern variierten die Übergangsquoten deutlich (Heine, 2012). Überdies ist in den letzten Jahren zunehmend die Rolle vorgelagerter Bildungsentscheidungen in den Fokus gerückt. Auspurg und Hinz (2011) prüften anhand von Daten der Universität Konstanz den Einfluss des sozialen Hintergrunds auf den Übergang in ein Masterstudium erstmals unter Kontrolle von Drittvariablen mittels logistischer Regression und konnten so einen Einfluss der Bildungsherkunft nachweisen. Dabei zeigte sich auch, dass

dieser teilweise durch die studierte Fachrichtung vermittelt war. Anhand national repräsentativer Daten konnten auch Lörz und Kollegen (2015) soziale Herkunftseffekte auf den Übergang in ein Masterstudium belegen, welche wiederum teilweise auf vorgelagerte Bildungsentscheidungen zurückzuführen waren. Hier erwies sich vor allem die Hochschulart (Fachhochschule oder Universität) und weniger die Studienfachwahl als bedeutsam. Neugebauer et al. (2016) fanden anhand der bundesweiten KOAB-Daten, dass die Art der für den Bachelor gewählten Hochschule sogar mit Abstand den stärksten Mediator des sozialen Herkunftseffekts auf den Übergang in ein Masterstudium darstellte.

Allerdings wurde die Studienrichtung bislang stets in wenigen relativ heterogenen Kategorien einbezogen und in keiner Studie wurde berücksichtigt, dass Fachrichtung, Hochschultyp und Studierendenmerkmale aufgrund von differenter Studiengangswahl konfundiert sind. So wurden für die Wahl des Studienfachs und des Hochschultyps herkunftsspezifische Muster nachgewiesen. Prestigeträchtigere Studienfächer werden eher von Studienberechtigten höherer Bildungsherkunft gewählt (Becker, Haunberger & Schubert, 2010; Reimer & Pollak, 2010) und Studienberechtigte aus bildungsfernen Schichten entscheiden sich häufiger für eine Fachhochschule als Studienberechtigte aus einem akademischen Elternhaus (Schneider & Franke, 2014). Studienfachspezifische Unterschiede in den Übergangsquoten könnten somit nicht nur auf Unterschiede in der Verfügbarkeit von Masterstudiengängen (HRK, 2016) und auf Unterschiede darin, welche beruflichen Perspektiven mit dem Bachelorabschluss einhergehen, zurückzuführen sein (Neugebauer, 2015), sondern auch kompositionsbedingte Unterschiede in der Studierneigung widerspiegeln.

1.3 Die vorliegende Studie

Die wenigen bislang vorliegenden Arbeiten, in denen die Zusammenhänge differenzierter untersucht wurden, konnten soziale Herkunftseffekte beim Übergang ins Masterstudium nachweisen, kamen aber zu divergierenden Befunden in Hinblick auf die Bedeutsamkeit medienrender Faktoren. Auch wurden noch keine studienbezogenen Einstellungen als Kovariaten berücksichtigt. Beim Übergang in den Master ist zudem davon auszugehen, dass dem studierten Fach und der Art der Hochschule eine besondere Bedeutung zukommt. Jedoch wurde bislang nur sehr begrenzt zwischen den Fachrichtungen differenziert. Da Selektionsmechanismen auch beim Übergang in die unterschiedlichen Fächer und Hochschultypen greifen, kann die regressionsanalytische Kontrolle grob kategorisierter Studienfächer zudem dazu führen, dass Zusammenhänge mit dem Übergangsverhalten ungenau abgebildet werden. Aufgrund fachkultureller Unterschiede in der Benotungspraxis (WR, 2012) könnten auch Fachwahl und Studiennoten in bisherigen multivariaten Modellen konfundiert sein und auch die subjektive Wahrscheinlichkeit, ein Masterstudium erfolgreich zu absolvieren, könnte einem Einfluss der Fachrichtung unterliegen.

Zur Untersuchung der Frage, inwieweit Effekte der sozialen Herkunft über vorgelagerte Bildungsentscheidungen vermittelt sind, wurde deshalb in der vorliegenden Studie auf Mehrebenenmodelle zurückgegriffen, in denen Studierende nach Studienrichtung und Art der Hochschule gruppiert sind. Dies bietet den Vorteil, dass für vorgelagerte Entscheidungen kontrolliert wird und das Studienfach in höherer Auflösung in die Analysen eingehen kann. Zudem wird der Tatsache Rechnung getragen, dass Beobachtungen innerhalb von Studiengängen nicht unabhängig sind, da die mittleren Übergangshäufigkeiten variieren

und Unterschiede in der Komposition der Studierenden, der Leistungsbenotung und der Angebotsstruktur von Masterstudiengängen bestehen. Ausgehend von theoretischen Überlegungen und bisheriger Befundlage erwarten wir einen sozialen Herkunftseffekt auf die Intention, ein Masterstudium aufzunehmen, sowie ein Absinken des Zusammenhangs mit der sozialen Herkunft bei Berücksichtigung früherer Bildungsentscheidungen der Studienwahl.

2 Methode

2.1 Stichprobe

Grundlage bilden die bundesweiten Daten der Startkohorte 5 der *National Educational Panel Study* (NEPS; Blossfeld, Roßbach & von Maurice, 2011). Die längsschnittliche Studie begleitet Studienanfänger/innen durch ihr Studium und darüber hinaus. Mit Beginn im Oktober 2010 wurden Studierende an 261 Hochschulen befragt. Zu dem Zeitpunkt waren etwa 82% aller Studiengänge in Deutschland auf die 2-stufige Struktur umgestellt worden (Heine, 2012). Durch Ziehung einer einstufig geschichteten Klumpenstichprobe (jeweils ein Studienfachbereich an einer Hochschule) wurden zunächst $N = 31,082$ Studienanfänger/innen im Erststudium rekrutiert. $N = 17,913$ Studierende konnten anschließend für die erste NEPS-Welle (Oktober 2010 bis Juli 2011) gewonnen und mit schriftlichen Befragungen und computergestützten Telefoninterviews zu ihrem schulischen Werdegang und ihren familiären Hintergrundmerkmalen befragt werden. Ein Jahr nach Studienbeginn nahmen die Studierenden in einer zweiten Erhebung an einer Onlinebefragung teil, in der hauptsächlich Fragen zum Studium gestellt wurden. Angaben über Pläne der Studierenden für den weiteren Studien- und Berufsverlauf konnten Daten einer telefonischen Befragung der dritten Erhebungswelle (April bis Juli 2012) entnommen werden. Die Studierenden befanden sich zu diesem Zeitpunkt nunmehr im vierten Fachsemester.

Für die Analysen wurde die Stichprobe auf solche Studierende beschränkt, die angaben, in einem Bachelorstudiengang immatrikuliert zu sein. Weiterhin wurden nur Personen einbezogen, die zum Zeitpunkt der dritten Erhebung noch studierten und ihr Studienfach nicht gewechselt hatten. Zur besseren Interpretierbarkeit von Einflüssen des Migrationsstatus wurden außerdem Studierende ausgeschlossen, die angaben, erst für das Studium nach Deutschland gekommen zu sein. Auch wurden Lehramtsstudierende in Bachelorstudiengängen nicht berücksichtigt, da zum Eintritt in den Schuldienst ein Masterabschluss notwendig ist und die Aufnahme eines lehramtsbezogenen Masterprogramms in der Regel ohne ein zusätzliches Bewerbungsverfahren erfolgt. Anhand der genauen Bezeichnung des Studiengangs wurden die Studierenden 53 Studienfachgruppen zugeordnet. Bei mehreren Nennungen war das Hauptfach ausschlaggebend. Zur Gewährleistung ausreichend hoher Fallzahlen innerhalb der Gruppen wurden einige Fachbereiche ausgeschlossen, weitere konnten verwandten Fachrichtungen zugeordnet werden, so dass 46 Fachrichtungen resultierten; getrennt nach Universität vs. anderem Hochschultyp waren es 65 Fachrichtungen. Die nach Fallausschluss gewonnene Stichprobe umfasste $N = 8,755$ Studierende. Davon waren 57,9% an einer Hochschule mit Universitätsrang eingeschrieben, während 42,1% an Fachhochschulen oder dualen Hochschulen studierten. Das durchschnittliche Alter betrug zu Beginn der dritten Erhebung $M = 23.56$ Jahre ($SD = 4.38$). Etwa die Hälfte der Befragten war weiblich (51.1%, Tab. 1).

2.2 Erhebungsinstrumente

2.2.1 Masterfrage

In der dritten NEPS-Welle wurden die Studierenden telefonisch zu ihrer Absicht befragt, nach ihrem Bachelorabschluss ein Masterstudium zu absolvieren. Dafür wurden fünf Antwortalternativen vorgegeben. Zur besseren Interpretierbarkeit der Ergebnisse wurde die Variable dichotomisiert, wobei Studierende, die sich sicher waren ein Masterstudium anschließen zu wollen (1), direkt nach Erwerb des Bachelorabschlusses oder zu einem späteren Zeitpunkt, von denen unterschieden wurden, die sich entweder noch nicht sicher waren oder dies zum Befragungszeitpunkt bereits ausschlossen (0).

2.2.2 Familiäre Hintergrundmerkmale

Zur Prüfung von Unterschieden nach Bildungsherkunft wurde der *International Socio-Economic Index* eingesetzt (ISEI; Ganzeboom, De Graaf & Treiman, 1992), wobei jeweils der Wert desjenigen Elternteils mit der höheren Ausprägung in die Berechnungen einging (HISEI). Darüber hinaus wurde der Migrationsstatus der Befragten in den Analysen berücksichtigt. Dieser wurde über das Geburtsland der Studierenden und der Eltern operationalisiert. War entweder die/der Studierende selbst oder mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren, lag ein Migrationsstatus vor. Zudem wurden die der zweiten Welle entnommenen Angaben zum Vorliegen einer BAföG-Förderung und zur Anzahl eigener Kinder als Kontrollvariablen herangezogen.

2.2.3 Schul- und Studienleistung

Zur Berücksichtigung von Leistungsmerkmalen wurde die Gesamtnote im Schulabschlusszeugnis bei Erlangung der (Fach-)Hochschulreife herangezogen, die die Studierenden in der telefonischen Befragung der ersten Erhebung angaben. Als weiterer Leistungsindikator wurde die durchschnittliche Note bisheriger Studienleistungen eingesetzt, erfasst im Rahmen der Online-Befragung im 3. Studiensemester. Beide Angaben erfolgten auf eine Kommastelle.

2.2.4 Akademisches Selbstkonzept

Zur Erfassung des studienbezogenen akademischen Selbstkonzepts wurde in Welle 2 eine Skala mit vier Items eingesetzt. Die Einschätzung erfolgte auf einer 7-stufigen Likert-Skala von 1 = *niedrig* bis 7 = *hoch* (Bsp. „Meine studienbezogenen Fähigkeiten sind ...“) bzw. 1 = *schwer* bis 7 = *leicht* (Bsp. „Aufgaben im Rahmen des Studiums fallen mir ...“). Reliabilitätsanalysen ergaben eine interne Konsistenz von Cronbachs $\alpha = .84$. Hohe Skalenwerte repräsentieren hohe Ausprägungen im akademischen Selbstkonzept.

2.2.5 Studienzufriedenheit

Die allgemeine Studienzufriedenheit wurde im Rahmen der Online-Befragung der zweiten Welle anhand einer 11-stufigen Likert-Skala erfragt („Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem Studium?“, von 0 = *ganz und gar unzufrieden* bis 10 = *ganz und gar zufrieden*).

2.3 Umgang mit fehlenden Werten

Nach Eingrenzung der Stichprobe wurden fehlende Werte durch multiple Imputation unter Verwendung des Pakets *MICE* in *R* ersetzt (Van Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011). Dabei wurden unter Berücksichtigung studienfachspezifischer Mittelwerte in Abitur- und Studiennote, Studienzufriedenheit und ISEI der Eltern fünf vollständige Datensätze erzeugt. Zudem wurden weitere Merkmale als Hilfsvariablen in das Imputationsmodell aufgenommen, z.B. Abbruchintention, globales Selbstwertgefühl und soziale Integration im Studienumfeld. Der Anteil fehlender Werte in den für die Imputation genutzten Variablen betrug 26.3%. Nachfolgende Analysen wurden in SPSS 22 (IBM Corporation, 2013) und mit dem Paket *lme4* in *R* (Bates et al., 2014) realisiert, worin die Ausgabe gepoolter Parameter gemäß den Regeln von Rubin (1987) und unter Berücksichtigung der ggf. vorher notwendigen Transformationen ausgegebener Parameter (Van Buuren, 2012) implementiert ist.

2.4 Datenanalyse

Zur Darstellung von Unterschieden in der Zusammensetzung der Studierenden nach Studienfachrichtung erfolgte zunächst eine deskriptive Analyse nach Merkmalen der familiären Herkunft, Leistungsparametern, demographischen Merkmalen, studienbezogenem Selbstkonzept, Studienzufriedenheit und dem Anteil an Studierenden, die ein Masterstudium anstreben.

Anschließend wurden Effekte sozialer Herkunft auf die Masterintention geprüft, wobei eine schrittweise Kontrolle vorgelagerter Bildungsentscheidungen der Studienwahl erfolgte. Zur Analyse des sozialen Herkunftseffekts wurde der Einfluss familiärer Hintergrundmerkmale auf die Intention zur Aufnahme eines Masterstudiums mittels binärer logistischer Regressionsanalyse und unter Kontrolle von Drittvariablen modelliert. Dabei fanden Studienfach und Hochschultyp noch keine Berücksichtigung. Zur Analyse der Bedeutung der Studien- und Hochschulwahl bei der Entstehung des sozialen Herkunftseffekts erfolgte in einem zweiten Schritt die Vorhersage der Masterintention mittels hierarchischer logistischer Regression, wobei (1) das (hochschultypübergreifende) Studienfach und (2) das nach Hochschultyp differenzierte Studienfach (an einer Universität vs. an einer anderen Hochschuleinrichtung) als Gruppierungsvariable diente. Dafür wurde auf die *glmer*-Funktion im *R*-Programmpaket *lme4* zurückgegriffen (Bates et al., 2014). Zur Kontrolle leistungsbezogener Disparitäten wurden zudem Studien- und Abiturnote jeweils schrittweise in die Modelle aufgenommen.

3 Ergebnisse

3.1 Deskriptive Befunde

Den Wunsch, nach dem Bachelorabschluss ein Masterstudium aufzunehmen, geben 88% aller Befragten an (Tab. 1). Weniger als die Hälfte (42.2%) strebt dies direkt nach Erwerb des Bachelorabschlusses an. Lediglich 2.2% sind sich in ihren Plänen noch ungewiss, während etwa jeder Zehnte (9.8%) die Aufnahme eines Masterstudiums ausschließt. Tabelle 1 enthält die bivariaten Korrelationen der Prädiktoren mit der Intention, ein Masterstudium aufzunehmen. Ein Zusammenhang mit dem Migrationsstatus zeigt sich zunächst nicht. Der sozioökonomische Status der Familie hängt hingegen signifikant positiv mit der Masterintention zusammen

($r = .07$; $p < .001$). Weitere signifikant positive Zusammenhänge zeigen sich mit der Abiturnote, der Studiennote, der Studienzufriedenheit und dem studienbezogenen akademischen Selbstkonzept. Zudem ist die Wahrscheinlichkeit, ein Masterstudium anzustreben, für männliche ($\phi = -.06$; $p < .001$) und jüngere Befragte ($r = -.19$; $p < .001$) erhöht.

Tabelle 1: Mittelwerte, Standardabweichungen und Korrelationen der Variablen mit der Intention, ein Masterstudium aufzunehmen ($N_{\text{Gesamt}} = 8,755$), sowie Gruppengrößen und Zusammensetzung der Studierenden innerhalb der 65 Studienfachgruppen (getrennt nach Hochschultyp, $N_{\text{Gesamt}} = 8,671$)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r</i> mit Masterintention		Zusammensetzung in den Fachgruppen			
			<i>r</i> ¹	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Stichprobengröße pro Fach					133.39	162.19	15	885
Masterstudium angestrebt (in %)	88.04				87.16	9.47	46.63	98.82
Weiblich (in %)	51.07		-.06***	< .001	57.50	27.75	6.81	98.29
Migrationsstatus (in %)	16.65		.03	.163	16.60	7.67	0.00	50.64
BAföG-Förderung (in %)	35.30		-.01	.444	36.98	9.37	17.86	65.65
Alter in Welle 3	23.56	4.38	-.19***	< .001	23.65	2.19	21.79	34.83
HISEI	60.93	18.53	.07***	< .001	61.54	4.83	51.60	75.70
Abiturnote	2.29	0.62	-.11***	< .001	2.28	0.21	1.78	2.71
Studiennote	2.31	0.63	-.06***	< .001	2.27	0.26	1.76	2.74
Akademisches Selbstkonzept (1–7)	4.89	0.88	.07***	< .001	4.93	0.22	4.51	5.48
Studienzufriedenheit (0–10)	6.96	2.01	.06**	.005	6.99	0.30	6.45	8.15

Anmerkungen: ¹ Phi-Koeffizient (ϕ) oder punktbiseriale Korrelation. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Tabelle 1 gibt weiterhin Auskunft darüber, wie sehr sich die Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen in den untersuchten Merkmalen unterscheiden. Dabei werden zunächst starke Differenzen im Wunsch nach einem Masterstudium deutlich. Während in einigen Fächern nur etwa die Hälfte der Studierenden ein Masterstudium anstrebt ($Min = 46.6\%$), trifft dies in einigen anderen Gruppen auf fast alle Befragten zu ($Max = 98.8\%$). Zwischen den Fächern variiert der Mittelwert im HISEI von $Min = 51.60$ bis $Max = 75.70$ ($SD = 4.83$). Der Anteil Studierender mit Migrationsstatus variiert ebenfalls beträchtlich mit Quoten von 0 bis 50.6% und auch beim Anteil Studierender mit BAföG-Förderung zeigen sich Differenzen ($Min = 17.9\%$; $Max = 65.7\%$). Die deutlichsten Unterschiede in der Zusammensetzung der Studierenden zwischen den Fächern zeigen sich jedoch in den Anteilen der Geschlechtergruppen ($Min = 6.8\%$ bis $Max = 98.3\%$ Anteil weiblicher Studierender). Sowohl die mittlere Gesamtnote beim Erwerb der (Fach-)Hochschulreife ($SD = 0.21$) als auch die mittlere Note bisher erbrachter Studienleistungen ($SD = 0.26$) unterliegen weniger großen Schwankungen zwischen den Fachrichtungen.

Die Daten zeigen weiterhin, dass die Entscheidung für ein Masterstudium nicht unabhängig von der Art der Hochschule getroffen wird. So ist der Anteil derer, die sich ein Masterstudium wünschen, an Universitäten höher (92.3%) als an Fachhochschulen und dualen Hochschulen (82.2%) und auch die soziale Zusammensetzung der Studierenden unterscheidet sich ($M = 63.45$ im HISEI an Universitäten und $M = 57.47$ an anderen Hochschultypen).

3.2 Vorhersage der Übergangsintention mittels logistischer Regression

Tabelle 2 enthält die Ergebnisse binomialer logistischer Regressionsanalysen zur Vorhersage der Intention, ein Masterstudium aufzunehmen, hier noch ohne Berücksichtigung von Studienrichtung und Hochschultyp. Angegeben sind die exponenzierten Koeffizienten, d.h. der Faktor der Veränderung im Wettquotienten. Koeffizienten kleiner 1 kennzeichnen demnach eine Abnahme der Wahrscheinlichkeit, ein Masterstudium anzustreben, bei steigender Ausprägung im Prädiktor, während Koeffizienten größer 1 positive Effekte bedeuten. In Modell 1 wird der Einfluss familiärer Hintergrundmerkmale (HISEI, Migrationsstatus) unter Kontrolle von demographischen Charakteristiken (Geschlecht, Alter), akademischem Selbstkonzept, Studienzufriedenheit, Anzahl eigener Kinder und der Information zum Vorliegen einer BAföG-Förderung geprüft. Modell 2 bildet durch Hinzunahme der Leistungsindikatoren als Prädiktoren das vollständige Modell.

Tabelle 2: Ergebnisse der logistischen Regression zur Vorhersage der Intention, ein Masterstudium aufzunehmen

	Modell 1		Modell 2	
	<i>Exp(b)</i>	<i>p</i>	<i>Exp(b)</i>	<i>p</i>
Konstante	9.39***	< .001	9.78***	< .001
Geschlecht (0 = männlich)	0.70***	< .001	0.66***	< .001
Alter	0.67***	< .001	0.68***	< .001
Migrationshintergrund (0 = nein)	1.28*	.028	1.35**	.007
HISEI	1.11*	.014	1.09*	.050
Akademisches Selbstkonzept	1.16**	.002	1.09	.078
Studienzufriedenheit	1.13*	.037	1.13	.050
Kinderanzahl	1.16	.142	1.12	.274
Finanzierung durch BAföG (0 = ja)	0.96	.629	1.00	.962
Abiturnote (invertiert)			1.30***	< .001
Studennote (invertiert)			1.04	.487
Nagelkerkes R^2	0.071		0.084	

Anmerkungen: $N = 8,755$. $Exp(b)$ = Odds Ratio. Metrische Prädiktoren z-standardisiert.

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

Der HISEI erweist sich in Modell 1 ($Exp(b) = 1.11$; $p = .014$) sowie unter Kontrolle der Leistungsparameter ($Exp(b) = 1.09$; $p = .050$) als signifikanter Prädiktor. Je höher der sozio-ökonomische Status der Familie, desto eher wird ein Masterstudium angestrebt. In beiden Modellen findet sich ein signifikanter Effekt zugunsten Studierender mit Migrationshintergrund (Modell 2: $Exp(b) = 1.35$; $p = .007$). Die Wahrscheinlichkeit, die Masterfrage positiv zu beantworten, ist für männliche Befragte erhöht (Modell 2: $Exp(b) = 0.66$; $p < .001$). Gleichzeitig streben jüngere Studierende häufiger ein Masterstudium an (Modell 2: $Exp(b) = 0.68$; $p < .001$). Auch die Abiturnote stellt einen relevanten Prädiktor dar: Je besser die Schulabschlussnote, umso eher wird ein Masterstudium angestrebt (Modell 2: $Exp(b) = 1.30$; $p < .001$). Ein signifikanter Effekt der Studiennote lässt sich hingegen nicht nachweisen (Modell 2: $Exp(b) = 1.04$; $p = .487$). Ferner implizieren einzig die Resultate ohne Kontrolle von Leistungsparametern einen signifikanten Einfluss des akademischen Selbstkonzepts ($Exp(b) = 1.16$; $p = .002$) und der Studienzufriedenheit ($Exp(b) = 1.13$; $p = .037$).

Weder die Anzahl eigener Kinder noch das Vorliegen einer BAföG-Förderung sind unter Kontrolle aller weiteren genutzten Kovariaten prädiktiv.

3.3 Vorhersage der Übergangsintention mittels hierarchischer logistischer Regression

In Tabelle 3 sind die Ergebnisse hierarchischer logistischer Regressionsanalysen unter Annahme einer nach Studienfach geschachtelten Datenstruktur ausgewiesen. Dargestellt sind die Befunde (1) unter Berücksichtigung der Studienrichtung als Gruppierungsvariable und (2) unter zusätzlicher Berücksichtigung des Hochschultyps durch Trennung der Studienfachgruppen nach Art der Hochschule. Die Intercepts der Nullmodelle zeigen, dass die Wahrscheinlichkeit, die Masterfrage positiv zu beantworten, gemittelt über die Gruppen um das über 8-fache höher ist als die Gegenwahrscheinlichkeit. Jedoch werden auch fachspezifische Unterschiede im Antwortverhalten deutlich. Der *Median Odds Ratio* (MOR; Merlo et al., 2006) gibt den Median der Differenz im Odds Ratio des Intercepts zwischen zwei zufällig gezogenen Gruppen an. Demnach beträgt die Veränderung im Koeffizienten, die bei einem Wechsel des Studienfachs zu erwarten wäre, 2,39. Auch die Intraklassen-Korrelation (berechnet anhand der *linear threshold model method*, Merlo et al., 2006) impliziert, dass der Anteil an Streuung im Kriterium, der auf der Ebene der Studienfachgruppen zu verorten ist, mit ca. 20% hoch ausfällt.

Erneut wurden unter Hinzunahme von Prädiktoren auf Individualebene jeweils zwei Modelle – ohne und mit Kontrolle von Leistungsparametern – spezifiziert (Tab. 3). Ohne Berücksichtigung des Hochschultyps lässt sich auch hier ein positiver Einfluss des sozioökonomischen Status auf den Wunsch nach einem Masterstudium bestätigen ($Exp(b) = 1.093$; $p = .012$; Modell 1). Ähnlich den Ergebnissen der nicht-hierarchischen Regressionsmodelle sinkt dieser unter Hinzunahme von Leistungsindikatoren zwar leicht ab, bleibt aber signifikant ($Exp(b) = 1.077$; $p = .036$; Modell 2). Anders fällt das Ergebnis bei Differenzierung der Gruppen nach Art der Hochschule aus. Hier weist der HISEI keinen signifikanten Zusammenhang mit dem Wunsch nach einem Masterstudium auf (Modell 3: $Exp(b) = 1.056$; $p = .135$). Wiederum zeigt sich in allen Modellen, dass Befragte mit Migrationshintergrund häufiger ein Masterstudium anstreben als Studierende ohne Migrationshintergrund (Modell 4: $Exp(b) = 1.337$; $p = .004$). Männliche Studierende ($Exp(b) = 0.705$; Modell 4), jüngere Befragte ($Exp(b) = 0.702$; Modell 4) und Studierende mit vergleichsweise hohen schulischen Leistungen ($Exp(b) = 1.203$; Modell 4) weisen auch hier eine erhöhte Wahrscheinlichkeit auf, ein Masterstudium anzustreben. Für weitere Kovariaten ergeben sich hingegen zum Teil andere Vorhersagemuster verglichen mit den Ergebnissen der nicht-hierarchischen Modellschätzungen. So bleiben signifikant positive Zusammenhänge mit dem akademischen Selbstkonzept (Modell 4: $Exp(b) = 1.121$) und der Studienzufriedenheit (Modell 4: $Exp(b) = 1.142$) auch dann bestehen, wenn für Leistungsindikatoren kontrolliert wird und die Studiennote hängt erstmals signifikant mit der Absicht zusammen, ein Masterstudium aufzunehmen, wenn nicht nur nach Studienrichtung, sondern auch nach Hochschultyp differenziert wird (Modell 4: $Exp(b) = 1.119$).

Tabelle 3: Ergebnisse der hierarchischen logistischen Regression zur Vorhersage der Intention, ein Masterstudium aufzunehmen (L2: Studienfachrichtung)

	Ebene 2: Studienfachrichtung (hochschultypübergreifend) <i>N</i> = 8,727				Ebene 2: Studienfachrichtung an einem Hochschultyp ¹ <i>N</i> = 8,671			
	Nullmodell		Random-Intercept-Modell 1		Nullmodell		Random-Intercept-Modell 3	
	<i>Exp(b)</i>	<i>p</i>	<i>Exp(b)</i>	<i>p</i>	<i>Exp(b)</i>	<i>p</i>	<i>Exp(b)</i>	<i>p</i>
Intercept	8.660***	< .001	10.287***	< .001	8.474***	< .001	10.267***	< .001
Level 1								
Geschlecht (0 = männlich)			0.749***	< .001	0.706***	< .001	0.748***	< .001
Alter			0.683***	< .001	0.699***	< .001	0.688***	< .001
Migrationshintergrund (0 = nein)			1.265*	.016	1.336**	.003	1.260*	.019
HISEI			1.093*	.012	1.077*	.036	1.056	.135
Akademisches Selbstkonzept			1.176***	< .001	1.106*	.010	1.200***	< .001
Studienzufriedenheit			1.141***	< .001	1.134***	< .001	1.152***	< .001
Kinderanzahl			1.132	.164	1.102	.276	1.099	.295
Finanzierung durch BAföG (0 = ja)			1.002	.985	0.968	.677	1.001	.987
Abiturnote (invertiert)					1.232***	< .001		
Studiennote (invertiert)					1.083	.056		
Varianzmaße								
Summe quadr. Abw. (L2)	6194.07		5935.38		5892.32		5825.24	
ICC	0.204		0.200		0.203		0.199	
MOR	2.392		2.370		2.366		2.363	

Anmerkungen: *Exp(b)* = Odds Ratio; *ICC* = Intraklassen-Korrelation; *MOR* = Median Odds Ratio. Metrische Prädiktoren Grand-Mean-zentriert. ¹ *n* = 5,042 Studierende in 42 Studienfachrichtungen an Universitäten und *n* = 3,629 Studierende in 23 Studienfachrichtungen an Fachhochschulen oder dualen Hochschulen. * *p* < .05, ** *p* < .01, *** *p* < .001.

4 Diskussion

Basierend auf den NEPS-Daten zielte die vorliegende Studie auf die Untersuchung sozialer Herkunftseffekte auf die Übergangsintention von Bachelorstudierenden in einen Masterstudiengang ab. Die gefundenen Unterschiede in der Zusammensetzung der Studierenden nach Studienrichtung und Hochschultyp stützen die Annahme divergenter Hochschul- und Fachwahlen nach sozialer Herkunft. Damit findet sich auch hier ein Hinweis darauf, dass Unterschiede im späteren Bildungsweg in Abhängigkeit von der Sozialschichtzugehörigkeit bereits wesentlich über die Wahl des Bachelorstudiengangs kanalisiert werden (Reimer & Pollak, 2010). Die hohe Intraklassen-Korrelation, der hohe MOR und die deskriptiv gefundenen Unterschiede zwischen den Studienfächern in der Zusammensetzung der Studierenden verdeutlichen zugleich die dringende Notwendigkeit, die Abhängigkeit der Messwerte von Studienrichtung und Art der Hochschule bei der Wahl der Analysemodelle zu beachten. Diesem Gedanken folgend wurden Mehrebenenmodelle spezifiziert, da diese nicht nur in der Lage sind, die gruppierte Datenstruktur (Studierende in Studiengängen) zu berücksichtigen, und somit die Abhängigkeit aller Messwerte vom jeweiligen Studiengang erlauben, sondern so auch erstmals die Studienrichtung differenzierter in den Analysen einbezogen werden konnte. Jedoch blieb ein positiver Effekt des sozioökonomischen Status auf den Wunsch nach einem weiterführenden Studium auch unter Berücksichtigung bedeutsamer Kovariaten auf Individualebene und nach mehrebenenanalytischer Kontrolle der Fachrichtung bestehen. Konträr zu dem von Lörz und Kollegen (2015) gefundenen Absinken des sozialen Herkunftseffekts unter Kontrolle bildungsbiografischer Faktoren, verringerte sich unter Berücksichtigung des Studienfachs in der vorliegenden Studie der Einfluss des sozioökonomischen Status kaum. Demnach zeigen unsere Befunde, dass der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Übertrittsintention in ein Masterstudium auch dann noch besteht, wenn die vorgelagerte Studienfachwahl berücksichtigt wird, für die soziale Disparitäten bereits nachgewiesen wurden (Becker et al., 2010; Schneider & Franke, 2014). Ähnlich den Befunden von Neugebauer et al. (2016) ist der Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status jedoch nach zusätzlicher Berücksichtigung des Hochschultyps nicht mehr signifikant. Dies deutet darauf hin, dass sich der soziale Herkunftseffekt auf die Masterintention bereits in früheren Bildungsentscheidungen manifestiert – weniger in der Studienfachwahl als in der Wahl des Hochschultyps. Somit ist anzunehmen, dass der familiäre Herkunftseffekt substantiell über die bereits vorgelagerte Wahl der Art der Hochschule vermittelt wird. Die Mediatorrolle der Hochschulart kann u.a. dadurch erklärt werden, dass die Entscheidung für einen Hochschultyp womöglich auch in Abhängigkeit von der gewünschten Studiendauer getroffen wird (z.B. hinsichtlich der auf dem Arbeitsmarkt besser verwertbaren Bachelorabschlüsse von Fachhochschulen aufgrund des stärkeren Praxisbezugs während des Studiums), das Angebot an weiterführenden Studiengängen an Universitäten stärker ausgebaut ist als an anderen Hochschultypen und an Fachhochschulen erworbene Qualifikationen seltener den Aufnahmebedingungen von Masterstudiengängen an Universitäten genügen.

Offenbar hat die Bologna-Reform mit der Einführung des 2-stufigen Studiensystems das explizite Ziel, mehr soziale Gerechtigkeit im Studium zu schaffen, in Deutschland bislang insgesamt nicht erreicht. Zwar steigt die Studienanfängerquote seit 2007 kontinuierlich an (HRK, 2016). Es zeigt sich jedoch zum einen, dass die Einführung der neuen Studien-

gänge nicht dazu geführt hat, dass mehr Studienberechtigte aus sozioökonomisch schwächeren Familien ein Bachelorstudium aufnehmen als im einstufigen System (Neugebauer, 2015). Zum anderen reihen sich die vorliegenden Befunde in den bisherigen Forschungsstand ein, der soziale Herkunftseffekte beim Übergang in den Master mehrheitlich belegt (Auspurg & Hinz, 2011; Lörz et al., 2015; Neugebauer et al., 2016). Und auch hinsichtlich eines möglichen Einflusses der Einführung des 2-stufigen Studiensystems auf die Studienabbruchquoten zeigen sich bislang widersprüchliche Befunde (z.B. Heublein, Hutzsch, Schreiber, Sommer & Besuch, 2010). Da Bachelorabschlüsse auf dem Arbeitsmarkt noch wenig nachgefragt sind, Bachelorabsolvent/innen weniger verdienen als Absolvent/innen eines Masterstudiengangs, sie häufiger nicht ihren Qualifikationen entsprechend beschäftigt sind und sich Studierende aus bildungsfernen Schichten seltener für ein Masterstudium entscheiden, trägt der durch die Bologna-Reform neu geschaffene Übergang also eher zur Verfestigung herkunftsbedingter Ungleichheit bei.

Mit dem akademischen Selbstkonzept und der Studienzufriedenheit wurden erstmals auch studienbezogene Einstellungen als Kontrollvariablen für den Übergang in ein Masterstudium berücksichtigt. Beide Merkmale zeigten signifikante Zusammenhänge mit der Übergangsintention auf. Auffällig ist, dass sich die Koeffizienten der betrachteten Kovariaten bei zusätzlicher Berücksichtigung der Studienrichtung kaum abschwächten. Einige Zusammenhänge wurden sogar erst dann sichtbar (akademisches Selbstkonzept, Studienzufriedenheit, Studiennote). Dies deutet darauf hin, dass die Wirkung jener Faktoren im Kontrast zu bisherigen Befunden nicht über die Wahl des Studiengangs vermittelt ist und die Abhängigkeit der Daten vom jeweiligen Studiengang zu fehlerhaften Interpretationen führen kann, wenn diese in den Analysen nicht berücksichtigt wird. So verdeutlichen die vorliegenden Ergebnisse im Gegensatz zu den Befunden von Auspurg und Hinz (2011), dass der weniger stark ausgeprägte Wunsch der Frauen nach einem Masterstudium nicht wesentlich in der unterschiedlichen Studienfachwahl begründet liegt. Auch der Einfluss des Migrationsstatus bleibt, anders als in früheren Studien (z.B. Lörz et al., 2015), in unseren Analysen bestehen. Der gefundene positive Zusammenhang mit dem Zuwanderungshintergrund entspricht deutschen und internationalen Befunden, die zeigen, dass bei Kontrolle des sozialen Hintergrunds und individueller Leistung Studienberechtigte mit Migrationshintergrund häufiger ein Studium beginnen als diejenigen ohne Migrationshintergrund (Kristen, 2016). Ähnlich wie bereits in anderen Studien berichtet, finden wir, dass soziale Herkunftseffekte auch bei Kontrolle leistungsbezogener Faktoren für die Übergangsentscheidung eine Rolle spielen (Auspurg & Hinz, 2011; Lörz et al., 2015; Neugebauer et al., 2016). Unterschiede in der subjektiv eingeschätzten Notwendigkeit eines Masterabschlusses, die aus Unterschieden in der sozialen Herkunft resultieren, scheinen demnach bei der Entscheidung für oder gegen ein weiterführendes Studium bedeutsamer als herkunftsbedingte Unterschiede in Leistungsmerkmalen zwischen Studierenden desselben Studienfachs. Praktisch bedeutet dies, dass finanzielle Unterstützungs- und Beratungssysteme für Schulabsolvent/innen und Studierende aus bildungsfernen Familien etabliert werden sollten, um die sekundären Herkunftseffekte am durch die Bologna-Reform neu geschaffenen Übergang abzuschwächen. Der Befund, dass der Einfluss der sozialen Herkunft bereits wesentlich über die Wahl der Art der Hochschulinstitution erklärt werden kann, macht dabei deutlich, dass diese nicht erst in der Studienphase, sondern auch vor Übergang ins Hochschulsystem ansetzen sollten.

Auch sollten passende Masterangebote für Absolvent/innen von Fachhochschulen sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen ausgebaut werden.

Für zukünftige Studien sind die Daten nachfolgender Erhebungswellen abzuwarten um zu prüfen, inwiefern sich Herkunftseffekte auch beim tatsächlich realisierten Übergang nachweisen lassen. Dabei ist zu beachten, dass ein Masterstudium oft nicht direkt im Anschluss an das Bachelorstudium aufgenommen wird (Heine, 2012). Unterschiede zu den hier gefundenen Ergebnissen sind dadurch zu erwarten, dass bislang berichtete Übergangsquoten in Masterstudiengänge (ca. 62% der Bachelorabsolvent/innen 2009 ein Jahr nach dem Abschluss; Heine, 2012) unter dem Anteil der NEPS-Befragten liegen, die sich während des Bachelorstudiums ein Masterstudium wünschen. Zudem waren im Wintersemester 2013/14 lediglich 62% der Masterstudiengänge zulassungsfrei (HRK, 2014). Es wäre auch interessant zu erfahren, ob der soziale Herkunftseffekt in Abhängigkeit von anderen Faktoren, z.B. der Studienrichtung oder dem akademischem Selbstkonzept, variiert. Des Weiteren weisen Auspurg und Hinz (2011) darauf hin, dass auch Zusatzinvestitionen während der Studienphase Unterschiede im Bildungserfolg von Studierenden ausmachen, z.B. Auslandsaufenthalte, relevante Praktika oder studienbegleitende Erwerbsarbeiten.

5 Literatur

- Alesi, B., Schomburg, H. & Teichler, U. (2010). *Humankapitalpotentiale der gestuften Hochschulabschlüsse in Deutschland: Weiteres Studium, Übergang in das Beschäftigungssystem und beruflicher Erfolg von Bachelor- und Master-Absolventen*. Kassel: Internationales Zentrum für Hochschulforschung.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6), 359–372.
- Auspurg, K. & Hinz, T. (2011). Master für Alle? Der Einfluss sozialer Herkunft auf den Studienverlauf und das Übertrittsverhalten von Bachelorstudierenden. *Soziale Welt*, 62(1), 75–99.
- Bates, D., Maechler, M., Bolker, B., Walker, S., Christensen, R. H. B., Singmann, H. & Dai, B. (2014). *Package 'lme4'*. R Foundation for Statistical Computing: Wien.
- Becker, R., Haunberger, S. & Schubert, F. (2010). Studienfachwahl als Spezialfall der Ausbildungsentscheidung und Berufswahl. *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung*, 42(4), 292–310.
- Berlin-Kommuniqué (2003). *Realising the european higher education area. Communiqué of the conference of ministers responsible for higher education in Berlin on 19 september 2003*.
- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G. & von Maurice, J. (Hrsg.) (2011). Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS) [Special Issue]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in western society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt, Sonderband 2)* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305.
- Briedis, K., Heine, C., Konegen-Grenier, C. & Schröder, A.-K. (2011). *Mit dem Bachelor in den Beruf. Arbeitsmarktbefähigung und -akzeptanz von Bachelorstudierenden und -absolventen*. Essen: Stifterverband für die deutsche Wissenschaft.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2015). *Bericht der Bundesregierung über die Umsetzung des Bologna-Prozesses 2012–2015 in Deutschland*. Bonn: BMBF.
- Dumont, H., Maaz, K., Neumann, M. & Becker, M. (2014). Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24-2014*, 141–165.
- Falkenhagen, T. (2013). Selektion oder Öffnung am Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium? In S. Siebholz, E. Schneider, S. Busse, S. Sandring & A. Schippling (Hrsg.), *Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs* (S. 69–83). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P. M. & Treiman, D. J. (1992). A standard international socioeconomic index of occupational status. *Social Science Research*, 21(1), 1–56.
- Granato, M. & Ulrich, J. G. (2014). Soziale Ungleichheit beim Zugang in eine Berufsausbildung. Welche Bedeutung haben die Institutionen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24-2014*, 205–232.
- Groos, T. & Jehles, N. (2015). *Der Einfluss von Armut auf die Entwicklung von Kindern. Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Gusy, B., Lohmann, K. & Drewes, J. (2010). Burnout bei Studierenden, die einen Bachelor-Abschluss anstreben. *Prävention und Gesundheitsförderung* 5(3), 271–275.
- Heine, C. (2012). *Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium*. Hannover: HIS.
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D. & Besuch, G. (2010). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08*. Hannover: HIS.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2014). *Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland – Wintersemester 2014/2015*. Bonn: HRK.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2016). *Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland – Wintersemester 2015/2016*. Bonn: HRK.
- IBM Corporation (2013). *IBM SPSS statistics for Windows, version 22.0*. Armonk, New York: IBM Corporation.
- Keller, S. & Zavalloni, M. (1964). Ambition and social class: A respecification. *Social Forces*, 43(1), 58–70.
- Kramer, J., Nagy, G., Trautwein, T., Lüdtke, O., Jonkmann, K., Maaz, K. & Treptow, R. (2011). Die Klasse an die Universität, die Masse an die anderen Hochschulen? Wie sich Studierende unterschiedlicher Hochschultypen unterscheiden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(3), 465–487.
- Kratzmann, J. & Schneider, T. (2009). Soziale Ungleichheiten beim Schulstart. Empirische Untersuchungen zur Bedeutung der sozialen Herkunft und des Kindergartenbesuchs auf den Zeitpunkt der Einschulung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 61(2), 211–234.
- Kristen, C. (2016). Migrationsspezifische Ungleichheiten im deutschen Hochschulbereich. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 643–668). Wiesbaden: Springer.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2003). *10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland* (Beschluss der KMK vom 12.06.2003).
- Lörz, M., Quast, H. & Roloff, J. (2015). Konsequenzen der Bologna-Reform: Warum bestehen auch am Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium soziale Ungleichheiten? *Zeitschrift für Soziologie*, 44(2), 137–155.
- Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N. & Baumert, J. (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3), 299–327.
- Merlo, J., Chaix, B., Ohlsson, H., Beckman, A., Johnell, K., Hjerpe, P., ... Larsen, K. (2006). A brief conceptual tutorial of multilevel analysis in social epidemiology: Using measures of clustering in

- multilevel logistic regression to investigate contextual phenomena. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60(4), 290–297.
- Müller, K. & Ehmke, T. (2013). Soziale Herkunft als Bedingung der Kompetenzentwicklung. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 245–274). Münster: Waxmann.
- Neugebauer, M. (2015). The introduction of bachelor degrees and the underrepresentation of students from low social origin in higher education in Germany: A pseudo-panel approach. *European Sociological Review*, 31(5), 591–602.
- Neugebauer, M., Neumeyer, S. & Alesi, B. (2016). More diversion than inclusion? Social stratification in the Bologna system. *Research in Social Stratification and Mobility*, 45, 51–62.
- Neumann, M., Becker, M. & Maaz, K. (2014). Soziale Ungleichheiten in der Kompetenzentwicklung in der Grundschule und der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(2), 167–203.
- Reimer, D. & Pollak, R. (2010). Educational expansion and its consequences for vertical and horizontal inequalities in access to higher education in West Germany. *European Sociological Review*, 26(4), 415–430.
- Rubin, D. B. (1987). *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. New York: Wiley.
- Schneider, H. & Franke, B. (2014). *Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2012 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss (Forum Hochschule 6|2014)*. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).
- Van Buuren, S. (2012). *Flexible imputation of missing data*. Boca Raton, FL: Chapman & Hall/CRC Press.
- Van Buuren, S. & Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). Mice: Multivariate imputation by chained equations in R. *Journal of Statistical Software*, 45(3).
- Watermann, R., Daniel, A. & Maaz, K. (2014). Primäre und sekundäre Disparitäten des Hochschulzugangs. Erklärungsmodelle, Datengrundlagen und Entwicklungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24-2014*, 233–261.
- Wissenschaftsrat (WR) (2012). *Prüfungsnoten an Hochschulen im Prüfungsjahr 2010. Arbeitsbericht mit einem wissenschaftspolitischen Kommentar des Wissenschaftsrates*. Hamburg: WR.

Kontakt:

Julia Kretschmann
 Universität Potsdam
 Humanwissenschaftliche Fakultät
 Karl-Liebknecht-Str. 24-25
 14476 Potsdam, Germany
 Tel: +49 331 977222922
 E-Mail: julia.kretschmann@uni-potsdam.de

Anna Gronostaj
 Die Deutsche Schulakademie
 Hausvogteiplatz 12
 10117 Berlin
 Tel: +49 30 767595160
 E-Mail: anna.gronostaj@deutsche-schulakademie.de

Annelie Schulze
Freie Universität Berlin
Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
Habelschwerdter Allee 45
14195 Berlin
Tel: +49 30 83863371
E-Mail: annelie.schulze@fu-berlin.de

Miriam Vock
Universität Potsdam
Humanwissenschaftliche Fakultät
Karl-Liebknecht-Str. 24-25
14476 Potsdam, Germany
Tel: +49 331 9772064
E-Mail: miriam.vock@uni-potsdam.de