

## **Der Übergang vom Bachelor zum Master**

### **Eine neue Schwelle der Bildungsbenachteiligung?**

**Anna Ebert**  
**Karl-Heinz Stammen**  
Duisburg-Essen

Mit der Umstellung von Studiengängen auf das Bachelor- und Mastersystem besteht auch in Deutschland die Möglichkeit, nach dem ersten an einer Hochschule erworbenen berufsqualifizierenden Abschluss (Bachelor) den Bachelorstudiengang im Rahmen eines mehrstufigen Studienmodells fachlich fortzuführen bzw. zu vertiefen. Dieser Übergang vom Bachelor zum Master

kann ein Hindernis darstellen, weil er an bestimmte Voraussetzungen wie Leistungs- und andere Auswahlkriterien geknüpft ist (Banscherus et al. 2009). Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dieser im Bologna-Prozess neu geschaffenen Schwelle.

Untersucht werden soll, ob der Übergang vom Bachelor in den Master für bestimmte Subgruppen von Bachelorabsolventinnen und -absolventen in besonderem Maße ein Hindernis darstellt. Falls dem so ist, stellt sich anschließend die Frage, ob diese Subgruppen den Bildungsweg aufgrund spezifischer Entscheidungsmuster an dieser Stelle selbstbestimmt verlassen (oder längerfristig unterbrechen) oder ob strukturelle Selektionsprozesse wirken. Dabei ergäbe sich nach unserer Ansicht eine strukturelle Bildungsbenachteiligung bzw. Bildungsungleichheit, wenn beim Übergang in den Master ungleiche Chancenverteilungen beobachtet werden können, die auf das Vorhandensein bestimmter sozialer Merkmale bzw. Dimensionen zurückzuführen sind.

In diesem Zusammenhang wird der Fokus auf vier soziale Dimensionen gelegt: Geschlecht, Migrationshintergrund, Bildungshintergrund sowie berufliche Qualifikation vor dem Bachelorstudium. Diese Auswahl wurde getroffen, da aufgrund theoretischer Überlegungen und empiri-

scher Arbeiten angenommen werden kann, dass sich bei der Gestaltung und Bewältigung des Studienalltags sowie bei einem möglichen Übergang in ein Masterstudium für Frauen (Hering & Kruse 2004), Migrantinnen und Migranten (Karakasoğlu & Wojciechowski 2012), Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger (Bargel & Bargel 2011) sowie beruflich Qualifizierte (Bülow-Schramm & Rebenstorf 2011) besondere spezifische Herausforderungen ergeben.

Nach Veranschaulichung möglicher theoretischer Erklärungsansätze für Bildungsungleichheiten bei Bildungsübergängen und der Darstellung bisheriger empirischer Ergebnisse stellen wir Analysen anhand von Daten aus der Absolventen- und Studieneingangsbefragung der Universität Duisburg-Essen (UDE) vor. Dabei werden neben den vier genannten sozialen Dimensionen mögliche Einflussfaktoren und Drittvariableneffekte, die auf den Übergang in ein Masterstudium wirken können, in den Blick genommen und Ergebnisse aus beiden Datenquellen miteinander in Bezug gesetzt.

## **Forschungsstand**

Der Bildungsungleichheit vor dem Hintergrund der Aufnahme eines Masterstudiums wurden bisher kaum Arbeiten gewidmet. Kretschmann (2006) hatte noch keine Daten, um der Frage hinsichtlich der Unterschiede im Masterübergang empirisch nachgehen zu können. Nachdem sie aber anhand von Abiturientinnen- und Abiturientendaten feststellt, dass „die Tore der Hochschulen für Studienberechtigte der niedrigen Sozialschichten weiterhin verschlossen“ (ebd.: 48) bleiben, analysiert Kretschmann präzise die Umstellung der Studienstrukturen. Dabei prognostiziert sie, dass die Massenförderung zum Bachelorstudium und der Eliteaufbau im Masterstudium zu einer neuen und stärkeren Schwelle führt, die für bestimmte Gruppen unserer Gesellschaft unüberbrückbar ist.

Gärtner & Himpele (2010) stellen anhand österreichischer Verwaltungsdaten fest, dass Frauen deutlich seltener in ein Masterstudium übergehen als Männer. Bachelorabsolventinnen und -absolventen ohne akademischen Bildungshintergrund nehmen jedoch etwas häufiger ein Masterstudium auf als Absolventinnen und Absolventen, bei denen mindestens ein Elternteil einen Studienabschluss hat. Für Deutschland stellt Heine (2012) konträr dazu fest, dass Bachelorabsolventinnen und -absolventen aus nicht-akademischen Familien zu 67 % und Akademikerkinder zu 78 % ein Masterstudium beginnen. Als Begründung wird genannt, dass das ungleiche Verhältnis vor allem auf Unterschiede bei der Hochschulwahl zurückzuführen sei.

Scheller et al. (2013) betonen die Möglichkeit, dass der Übergang vor allem für Studierende ohne akademischen Bildungshintergrund eine neue Schwelle im Bildungssystem darstellt. Jungbauer (2011) untersucht das Entscheidungsverhalten von Bachelorabsolventinnen und -absolventen des Studiengangs „Wirtschaftsberatung“ an der Fachhochschule Wiener Neustadt. Er konstatiert, dass unter anderem der sozioökonomische Hintergrund, das Geschlecht und die Noten keinen Einfluss auf die neue Bildungsentscheidung haben. Einflussreich seien dagegen das Alter, interkulturelle Motive und die Zufriedenheit mit den Inhalten des bereits abgeschlossenen Studiums.

Die genannten Studien haben allerdings nur einen beschreibenden Charakter und konzentrieren sich auf keine (vgl. Scharfe 2009) oder nur wenige Indikatoren der Bildungsungleichheit. Anders Auspurg & Hinz (2011), die mit multivariaten Analysen auf Basis von Daten der Universität Konstanz untersuchen, ob die soziale Herkunft und das Geschlecht von Bachelorabsolventinnen und -absolventen einen Einfluss auf das Übertrittsverhalten in den Master haben. Als Kontrollvariable wählen sie zusätzlich die berufliche Qualifikation. Sie kommen zu dem Schluss: „Das Reformziel der gestuften Ausbildung ist im Lichte der Auswertungen ... klar verfehlt“ (ebd.: 93). Hinsichtlich des Geschlechts stellen sie fest, dass der Effekt auf die Übergangsquoten aufgrund der geschlechtsspezifischen Fächerwahl zustande kommt. Sie können im Kontrollvariablenmodell außerdem keinen Einfluss der beruflichen Ausbildung auf das weiterführende Studium nachweisen.

## **Theoretischer Zugang**

Zur Erklärung von Bildungsungleichheiten liefert Boudon (1974) eine wertvolle theoretische Basis. Ungleiche Bildungschancen bzw. Bildungsmotivation werden hier durch Bildungsentscheidungen erklärt, die vor dem Hintergrund der sozialen Herkunft in Abwägungsprozessen getroffen werden. Unterschieden wird in diesem Zusammenhang zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten sozialer Ungleichheit (vgl. Becker 2011; Brake & Büchner 2012). Unter primären Herkunftseffekten werden ökonomische, soziale und kulturelle Ausgangsbedingungen und ihre Wirkung auf Bildungserfolge gefasst. Bildungsungleichheiten aufgrund primärer Effekte ergeben sich durch ungleiche Verteilung von Ressourcen, die einen förderlichen oder hinderlichen Einfluss auf den Bildungserfolg haben.

Mit Rückgriff auf die Kapitaltheorie Bourdieus (1986) lassen sich primäre Effekte vor allem auch durch Defizite an kulturellem Kapital (z.B.

Bildungsniveau der Eltern), sozialem Kapital (z.B. Unterstützung durch die Familie oder soziale Netzwerke) und/oder ökonomischem Kapital (z.B. zur Verfügung stehende finanzielle Ressourcen zur Bildungsbeteiligung) erklären. So haben Kinder aus höheren sozialen Schichten eine größere Chance, das Abitur zu erwerben und institutionelle Hürden für darauf aufbauende Bildungserfolge zu überwinden, da Einflussfaktoren auf die schulische Leistungsentwicklung wirken, die auf die Herkunftsfamilie bezogen werden können.

Für unseren Zusammenhang bedeutet dies, dass Bachelorabsolventinnen und -absolventen aus nicht-akademischen Elternhäusern die Hürde des Übergangs von Schule zu Hochschule bereits überwunden haben und primäre Herkunftseffekte beim Übergang vom Bachelor in den Master keine bedeutende Rolle mehr spielen sollten.

Weiterhin wirken auf Bildungsentscheidungen – mit größerer Bedeutung als primäre Effekte – sekundäre Effekte sozialer Herkunft auf Basis rationaler Erwägungen. Hiermit gemeint sind vor allem ökonomische Ressourcen zur Bewältigung von bildungsrelevanten Opportunitätskosten oder soziale Kosten, die bei hoher sozialer Distanz zum System im Rahmen von Entfremdungsprozessen zum Herkunftsmilieu entstehen können. So wiegen Bildungshürden z.B. für potenzielle Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger<sup>1</sup> schwerer, wenn Kosten eines Hochschulstudiums bei gleichzeitig geringen ökonomischen Ressourcen einer unsicheren zukünftigen Renditeerwartung im Erwerbsleben gegenüberstehen, also der Nutzen einer Bildungsalternative (Bildungsmotivation) und Investitionskosten (Kosten und Wahrscheinlichkeit des Bildungserfolgs) im Missverhältnis stehen (vgl. Hadjer & Hupka-Brunner 2013). Becker (2011) kann darüber hinaus belegen, dass primäre Herkunftseffekte bei der Selbsteinschätzung des Leistungspotentials und der Erfolgserwartung eines Hochschulstudiums wirken. So werde die Abstinenz von Arbeiterkindern von den Universitäten sowohl durch soziale Disparitäten in der akademischen Leistungsfähigkeit und Erfolgserwartung als auch durch die erwarteten Ausbildungskosten ausgemacht.

Lassen sich in unserer Untersuchung Unterschiede in der Selbsteinschätzung der Leistungsfähigkeit und der Erfolgserwartung zwischen Bachelorabsolventinnen und -absolventen mit und ohne Bildungsaufstieg feststellen, so deutet dies sogar auf ein Wirken von sekundären Her-

---

<sup>1</sup> Hierunter verstehen wir Absolventinnen und Absolventen, die aus einem nicht-akademischen Elternhaus stammen, d.h. weder Vater noch Mutter verfügen über einen Fachhochschul- oder Universitätsabschluss.

kunftseffekten über den Bachelorabschluss hinaus hin. Beachtenswert wäre dies vor allem auch deshalb, da Bachelorabsolventinnen und -absolventen mit Bildungsaufstieg bereits die Hürde vom Übergang von der Schule zur Hochschule erfolgreich gemeistert haben.

Auch wenn der Ansatz Boudons eine sinnvolle theoretische Basis darstellt, ist sie nicht erschöpfend. Bereits die in den 1960er Jahren geschaffene Kunstfigur des *katholischen Arbeitermädchens vom Lande* verdeutlicht, dass die Betrachtung von Bildungsungleichheiten nicht eindimensional geschehen kann (vgl. Peisert 1967). Aufgrund verschiedener Dimensionen (wie z.B. Geschlecht, Migrationshintergrund, Bildungshintergrund) und möglicher Überschneidungen der Dimensionen (sogenannter ‚Intersektionalitäten‘) sollten deshalb bei der Erklärung von Ungleichheit möglichst viele Dimensionen betrachtet werden.

Da bisher ein allgemein akzeptiertes Theoriemodell zur Einordnung von Intersektionalitäten fehlt (vgl. Hadjer & Hupka-Brunner 2013), sich das Modell von Boudon aber gut empirisch überprüfen lässt (vgl. Brake & Büchner 2012), halten wir es für unseren Zusammenhang als gut geeignet, um mögliche Bildungsungleichheiten zu begründen. Um zur Erklärung von Disparitäten beim Übergang vom Bachelor zum Master möglichst viele theoretisch hergeleitete und empirisch belegbare Dimensionen von Ungleichheit einzubeziehen, werden bei unseren Analysen die Dimensionen Geschlecht, Migrationshintergrund sowie soziale Herkunft (akademisches Elternhaus, vorhergehende berufliche Qualifikation) berücksichtigt, auf denen primäre und sekundäre Effekte beruhen können.

## Daten und Methode

Mit den Daten aus der Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 der UDE, die in Kooperation mit dem International Centre for Higher Education Research Kassel (INCHER) durchgeführt wurde, kann der Forschungsfrage nachgegangen werden, ob bestimmte Dimensionen von Bildungsungleichheit einen Einfluss auf den Masterübergang haben. Befragt wurden Absolventinnen und Absolventen, die ihre letzte Prüfung zwischen dem 1.10.2010 und 30.9.2011 abgelegt haben. Insgesamt haben 41,1 % der 3.810 postalisch angeschriebenen Absolventinnen und Absolventen an der Online-Befragung teilgenommen (N=1.562). 43,0 % davon haben einen Bachelorabschluss (ohne Lehramt) erworben.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> In der Grundgesamtheit beträgt der Anteil 37,8 %, d.h. Bachelorabsolventinnen und -absolventen sind in der Stichprobe im Verhältnis zu anderen Abschlussarten überrepräsentiert.

Aus den Analysen ausgeschlossen wurden diejenigen, die als Grund für die Nichtaufnahme eines weiteren Studiums angaben, keine Zulassung zum gewünschten Studiengang erhalten zu haben.<sup>3</sup> Mit der bereinigten Stichprobe von 492 Befragten<sup>4</sup> konnte nach uni- und bivariaten Auswertungen eine schrittweise binäre logistische Regressionsanalyse durchgeführt werden. Mithilfe dieses Verfahrens sollten Einflussfaktoren auffindig gemacht werden, welche die Chance eines Mastereintritts erhöhen bzw. verringern. Dabei wurde schrittweise vorgegangen, um mögliche Interdependenzen aufzeigen und untersuchen zu können.

Die abhängige Variable wurde als Proxy auf Basis der Frage, ob nach dem Bachelorabschluss ein weiteres Studium aufgenommen wurde, erstellt.<sup>5</sup> Zunächst wurde geprüft, ob das Geschlecht, ein Migrationshintergrund, der Bildungshintergrund sowie eine abgeschlossene berufliche Ausbildung vor dem Studium einen Einfluss auf den Masterübergang haben. Dabei wurden die einzelnen Variablen ebenfalls schrittweise in das Modell aufgenommen, um Verknüpfungen von Benachteiligungen betrachten und parallel untersuchen zu können.

Nach der Untersuchung der Indikatoren flossen neben den sozialen Merkmalen Geschlecht, Migrations- und Bildungshintergrund sowie abgeschlossene berufliche Qualifikation weitere mögliche Erklärungsvariablen schrittweise in das Modell ein, die sich vor allem auf das bereits abgeschlossene Bachelorstudium und weitere soziodemografische Aspekte bezogen. Da zu den wesentlichen Bedingungen für eine Zulassung zum Master die Abschlussnoten gehören, wurden die Noten der Hochschulzugangsberechtigung und des Bachelorstudiums aufgenommen.

Zur Operationalisierung von primären Effekten eigneten sich neben Abschlussnoten auch Kompetenzen als Leistungsindikatoren. Da die Kompetenzen jedoch selbsteinschätzend bewertet wurden, können sie auch als sekundäre Effekte verstanden werden, da Bildungsentscheidungen – wie beispielsweise die Aufnahme eines Masterstudiums – vor dem

---

<sup>3</sup> Diejenigen, die kein weiteres Studium aufnehmen, wurden anhand eines Mehrfachantwortensets nach ihren Gründen gefragt. 8,2 % gaben hier an, keine Zulassung zum gewünschten Studiengang erhalten zu haben.

<sup>4</sup> Für die Variablen zur Erfassung des Bildungshintergrunds ergeben sich vergleichsweise viele fehlende Werte, da insbesondere soziodemografische Fragen einen höheren Item-Nonresponse aufweisen. Hinzu kommt, dass insbesondere die Fragen, in denen es um die Eltern der Befragten geht, nicht beantwortet werden können, wenn beispielsweise der berufliche Abschluss unbekannt ist.

<sup>5</sup> Nicht ausgeschlossen werden kann, dass ein vermutlich geringer Anteil nach dem Bachelorabschluss ein Zweitstudium aufgenommen hat und diese Frage bejaht.

Hintergrund wahrgenommener individueller Ressourcen getroffen werden.

Für präzisere Analysen wurden ergänzend Daten einer Studieneingangsbefragung der UDE herangezogen. Hiermit konnte untersucht werden, welche Faktoren bereits beim Eingang in das Bachelorstudium die Gestaltung des Studiums beeinflussten und womöglich schon zu Studienbeginn weitere Bildungsentscheidungen determinierten. Befragt wurden 1.450 Studienanfängerinnen und -anfänger des Wintersemesters 2012/13 (Rücklaufquote: 21 %). Insgesamt haben 1.053 Anfängerinnen und Anfänger der Bachelorstudiengänge (ohne Lehramt) an der Befragung teilgenommen. Nach Bereinigung fehlender Werte konnten für die Analyse die Daten von 793 Befragten genutzt werden.

## **Ergebnisse aus der Absolventenbefragung**

Insgesamt geben 78,9 % der befragten Bachelorabsolventinnen und -absolventen an, ein weiteres Studium aufgenommen zu haben<sup>6</sup> – wobei unerheblich ist, ob dieses an der UDE oder einer anderen Hochschule aufgenommen wurde. Eine deskriptive Auswertung veranschaulicht bereits Differenzen im Masterübergang nach Geschlecht, Bildungshintergrund und beruflicher Ausbildung um 9 bis 30 Prozentpunkte. Lediglich nach Migrationshintergrund zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede.

Während unter den Absolventinnen und Absolventen der Geistes-, Bildungs- und Gesellschaftswissenschaften 69,7 % ein weiteres Studium aufnehmen, sind es unter denen der Wirtschaftswissenschaften 78,6 % und unter denen der Mathematik sowie Natur- und Ingenieurwissenschaften 92,4 %. Im Durchschnitt sind diejenigen, die ein Masterstudium aufnehmen, jünger, haben bessere Noten bei der Hochschulzugangsberechtigung und im Bachelorabschluss und haben weniger Fachsemester für ihr Bachelorstudium benötigt, als diejenigen, die kein Masterstudium aufgenommen haben. Darüber hinaus werden die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen von den Absolventinnen und Absolventen, die in ein Masterstudium übergehen, durchschnittlich etwas besser eingeschätzt als von denen, die dies nicht machen.

---

<sup>6</sup> Dabei sei noch einmal darauf hingewiesen, dass bei den Analysen diejenigen ausgeschlossen wurden, die aufgrund Zulassungseinschränkungen kein Masterstudium aufnehmen konnten. Der Anteil derer, die kein weiteres Studium aufnehmen konnten, ist deshalb bezogen auf alle befragten Absolventinnen und Absolventen höher.

Da die Vermutung naheliegt, dass sich Absolventinnen und Absolventen, die ihr Bachelorstudium beispielsweise aufgrund von Erwerbstätigkeit zur Studienfinanzierung nicht in Vollzeit belegen konnten, weniger dazu geneigt fühlen bzw. nicht in der Lage sind, ein Masterstudium anzuschließen, wurden diese Absolventinnen und Absolventen gefragt, ob sie als Teilzeitstudierende eingeschrieben waren oder ob sie ihr Studium überwiegend in Teilzeit studiert haben. Tatsächlich zeigt sich hier ein negativer, signifikanter Zusammenhang hinsichtlich des Masterübergangs, d.h. das Vorhandensein eines nicht in Vollzeit durchgeführten Bachelorstudiums wirkt sich negativ auf den Übergang in ein Masterstudium aus.

Ähnliche Vermutungen werden für die wichtigste Finanzierungsquelle im Studium aufgestellt.<sup>7</sup> Es zeigt sich, dass diejenigen, die hauptsächlich mithilfe monetärer Transfers der Eltern, der Partner oder über Stipendien unterstützt wurden, häufiger ein Masterstudium aufnehmen (86,2 %) als diejenigen, die ihr Bachelorstudium mit eigenen Ersparnissen oder Nebentätigkeiten finanzieren mussten (66,7 %).

Weiterhin wird angenommen, dass durch Tätigkeiten als studentische Hilfskraft und/oder Tutor/in Erfahrungen im universitären oder forschungsorientierten Feld gesammelt werden können, die eher zur Aufnahme eines auf den Bachelor aufbauenden oder diesen ergänzenden Studiengangs führen. Hier kann ebenfalls ein negativer, signifikanter Zusammenhang identifiziert werden, d.h. das Fehlen von Tätigkeiten als studentische Hilfskraft und/oder Tutor/in im Bachelorstudium wirkt sich negativ auf den Übergang in ein Masterstudium aus (vgl. Übersicht 1 und 2).

Anhand einer logistischen Regressionsanalyse konnten nun mehrere Einflussfaktoren hinsichtlich des Masterübergangs auch auf mögliche Interdependenzen untersucht werden. In den ersten drei Modellen wurden zunächst die sozialen Merkmale betrachtet, wobei sie sukzessive in die Analysen einbezogen wurden. Daraufhin wurde kontrolliert, ob die Effekte der sozialen Dimensionen unter Berücksichtigung weiterer soziodemografischer und studienspezifischer Variablen bestehen bleiben. Hierdurch sollte geprüft werden, inwieweit primäre und sekundäre Effekte eine Rolle beim Übergang in den Master spielen. Mithilfe von odds ratios ( $\text{Exp}(b)$ ) werden die relativen Chancen für die Aufnahme eines Mas-

---

<sup>7</sup> In Nordrhein-Westfalen wurden im Wintersemester 2011/12 die Studiengebühren, die zu einer Erhöhung der direkten Studienkosten geführt hätten, abgeschafft. Diese konnten also für die Untersuchungsgruppe, die ihren Bachelorabschluss spätestens im Sommersemester 2011 erwarb, keinen Einfluss auf den Übergang vom Bachelor in den Master haben.



## Übersicht 1: Masterübergang: relative Häufigkeiten

	weiteres Studium		kein weiteres Studium		phi / Cramers V
	in %	N	in %	N	
<b>GESCHLECHT</b>					
weiblich	74,9	209	25,1	70	-,111*
männlich	84,0	179	16,0	34	
<b>MIGRATIONS Hintergrund<sup>1</sup></b>					
ja	77,0	77	23,0	23	n.s.
nein	79,3	311	20,7	81	
<b>BILDUNGSHintergrund<sup>2</sup></b>					
nicht akademisch	71,9	174	28,1	68	-,168***
akademisch	85,6	214	14,4	36	
<b>BERUFLICHE Ausbildung</b>					
ja	52,9	37	47,1	33	-,259***
nein	83,2	351	16,8	71	
<b>STUDIENFACH</b>					
Geistes-, Bildungs- und Gesellschaftswissenschaften	69,7	145	30,3	63	,231***
Wirtschaftswissenschaften	78,6	110	21,4	30	
Mathematik, Natur- und Ingenieurwissenschaften	92,4	133	7,6	11	
<b>TEILZEITSTUDIUM ((NICHT-)FORMAL)</b>					
ja	62,5	30	37,5	18	-,132***
nein	80,6	358	19,4	86	
<b>FINANZIERUNGSQUELLE (WICHTIGSTE)</b>					
Eltern/Partner/Stipendium	86,2	218	13,8	35	,204***
Bafög/Kredit	77,2	78	22,8	23	
Eigener Verdienst	66,7	92	33,3	46	
<b>TÄTIGKEITEN ALS SHK O.Ä.</b>					
nein	71,4	230	28,6	92	-,251***
ja	92,9	158	7,1	12	
<b>Gesamt</b>	<b>78,9</b>	<b>388</b>	<b>21,1</b>	<b>104</b>	

Anmerkungen: \*\*\*:  $p \leq 0,001$ ; \*\*:  $p \leq 0,01$ ; \*:  $p \leq 0,05$ ; +:  $p \leq 0,1$ ; n.s.: nicht signifikant

<sup>1</sup> Ein Migrationshintergrund liegt vor, wenn die/der Befragte oder die Mutter oder der Vater eine nicht-deutsche Staatsbürgerschaft hat oder wenn die/der Befragte nicht in Deutschland geboren wurde oder die HZB nicht in Deutschland erworben hat.

<sup>2</sup> Der Bildungshintergrund wird anhand des höchsten beruflichen Abschlusses beider Elternteile operationalisiert. Beim akademischen Bildungshintergrund hat mindestens eines der beiden Elternteile einen Hochschulabschluss erworben.

Quelle: Absolventenbefragung Prüfungsjahrgang 2011, eigene Berechnung

Übersicht 2: Masterübergang: Mittelwerte und bivariate Analysen

	weiteres Studium		kein weiteres Studium		r
	mean	s	mean	s	
Alter	24,4	2,55	26,8	3,90	-324***
Note der Hochschulzugangsberechtigung	2,5	0,59	2,7	0,64	-,136***
Note des Studienabschlusses	2,1	0,48	2,3	0,53	-,197***
Anzahl der Fachsemester	7,4	1,97	7,7	2,21	n.s.
<b>KOMPETENZEN<sup>1</sup></b>					
Wissen und Verstehen	2,2	0,61	2,6	0,55	-,211***
Kommunikative Kompetenz	2,5	0,65	2,7	0,62	-,078+
Systemische Kompetenz	2,1	0,69	2,2	0,62	n.s.

Anmerkungen: \*\*\*:  $p \leq 0,001$ ; \*\*:  $p \leq 0,01$ ; \*:  $p \leq 0,05$ ; +:  $p \leq 0,1$ ; n.s.: nicht signifikant

<sup>1</sup> Es handelt sich hier um Indizes, die auf Basis des DQRH-Modells gebildet wurden (HRK et al. 2005). Drei Faktoren wurden in die Analysen einbezogen: *Wissen und Verstehen* ( $\alpha=.72$ ;  $\chi=11,718$ ;  $df=5$ ;  $RMSEA=.052$ ;  $SRMR=.0269$ ;  $CFI=.984$ ), *Systemische Kompetenz* ( $\alpha=.60$ ;  $\chi=0$ ,  $df=0$ ; das Messmodell weist nur drei Indikatoren auf und ist damit genau identifiziert) und *Kommunikative Kompetenz* ( $\alpha=.72$ ;  $\chi=10,899$ ;  $df=2$ ;  $RMSEA=.095$ ;  $SRMR=.0347$ ;  $CFI=.952$ ). Zu den Inhalten und Problemen der Kompetenzmessung im Allgemeinen und der Modellkonstruktion anhand der Absolventenstudie im Besonderen siehe Dilger, Ebert und Landmann (2012).

Quelle: Absolventenbefragung Prüfungsjahrgang 2011, eigene Berechnung

terstudiums zwischen beispielsweise Absolventinnen und Absolventen (Geschlecht) beschrieben. Sie können Werte zwischen 0 und unendlich annehmen, wobei ein Wert von 1 auf keinen Unterschied hinweist. So wird in den folgenden Analysen die Chance von Absolventinnen im Verhältnis zu der Chance von Absolventen für einen Masterübergang betrachtet. Läge der Wert für odds ratio bei 1 hieße das, dass die Chancen sowohl für Frauen als auch für Männer für die Aufnahme eines Masterstudium gleich sind. Wird der Wert, der tatsächlich bei 0,57 liegt, von 1 subtrahiert, erhält man den Maß für die Chancenverschlechterung. Das heißt, die Chance für die Aufnahme eines Masterstudiums ist für Absolventinnen im Vergleich zu Absolventen um 43 % geringer.

Es zeigt sich, dass das Geschlecht, der Bildungshintergrund und das Vorhandensein einer beruflichen Ausbildung einen negativen Einfluss auf den Masterübergang haben: Frauen haben eine um 41 %, Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger eine um 53 % und beruflich qualifizierte eine um 76 % geringere Übergangschance als ihre jeweilige Vergleichsgruppe (vgl. Übersicht 3, Modell 3). Wie die bivariaten Analysen

bereits andeuteten, hat das Vorhandensein eines Migrationshintergrunds keinen Einfluss auf den Masterübergang (vgl. Übersicht 1).<sup>8</sup>

Übersicht 3: Masterübergang: Logistische Regression (b, Exp(b)), Modelle 1-4

	Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 4	
	Exp(b)	b	Exp(b)	b	Exp(b)	b	Exp(b)	b
<b>Geschlecht (männlich)</b>	,57	-,57*	,59	-,52*	,59	-,53*	,86	-,16
<b>Bildungshintergrund (akademisch)</b>			,44	-,82***	,47	-,76**	,46	-,77**
<b>berufliche Ausbildung (keine)</b>					,24	-1,43***	,23	-1,47***
<b>Studienfach (Mathematik, Natur- &amp; Ingenieurwissenschaften)</b>								
<b>Geistes-, Bildungs- &amp; Gesellschaftswissenschaften</b>							,20	-1,63***
<b>Wirtschaftswissenschaften</b>							,32	-1,44**
<b>Log Likelihood</b>	501,37		488,45		463,05		439,78	
<b>R<sup>2</sup> (Nagelkerke)</b>	,02		,06		,13		,20	

Anmerkungen: \*\*\*: p≤0,001; \*\*:p≤0,01; \*: p≤0,05; N=492

Quelle: Absolventenbefragung Prüfungsjahrgang 2011, eigene Berechnung

Sobald die Fachgruppe des abgeschlossenen Studiums in das Modell aufgenommen wird, hat das Geschlecht keinen direkten Einfluss mehr auf den Übergang in den Master. Der Effekt des Geschlechts wird somit gänzlich über die Fachgruppe vermittelt: Frauen sind demnach in den Fachgruppen häufiger vertreten, in denen die Bachelorabsolventinnen und -absolventen seltener in einen Masterstudiengang übergehen (vgl. Übersicht 3, Modell 4). Ähnlich verhält es sich mit dem Effekt der beruflichen Ausbildung bei Hinzunahme der Variable Alter. Der Einfluss des Alters auf den Übergang in den Master ist viel stärker und minimiert den Effekt der beruflichen Ausbildung. Dies deutet darauf hin, dass Absolventinnen und Absolventen, die vor ihrem Studium bereits einen berufsqualifizierten Abschluss erworben haben, nicht aufgrund dieser Qualifizierung, sondern aufgrund ihres höheren Alters nicht in ein Masterstudium

<sup>8</sup> Nicht signifikante Unterschiede werden in den Ergebnistabellen der logistischen Regressionsanalysen zur besseren Übersicht nicht ausgewiesen.

um übergehen (vgl. Übersicht 4, Modell 5). Unter Berücksichtigung der Studienabschlussnote bleibt die geringere Chance für die Aufnahme eines Masterstudiengangs für Absolventinnen und Absolventen mit nicht-akademischer Herkunft und auch für diejenigen mit abgeschlossener Ausbildung bestehen (vgl. Übersicht 4, Modell 6).

Übersicht 4: Masterübergang: Logistische Regression ( $b$ ,  $\text{Exp}(b)$ ), Modelle 5-8

	Modell 5		Modell 6		Modell 7		Modell 8	
	Exp(b)	b	Exp(b)	b	Exp(b)	b	Exp(b)	b
<b>Geschlecht (männlich)</b>	,82	-,20	,79	-,24	,99	-,01	1,05	,049
<b>Bildungshintergrund (akademisch)</b>	,47	-,71**	,51	-,67**	,49	-,72**	,49	-,71**
<b>berufliche Ausbildung (keine)</b>	,49	-,71*	,45	-,80*	,47	-,76*	,48	-,74*
<b>Studienfach (Mathematik, Natur- &amp; Ingenieurwissenschaften)</b>								
<b>Geistes-, Bildungs- &amp; Gesellschaftswissenschaften</b>	,22	-1,53***	,17	-1,77***	,18	-1,74***	,22	-1,53***
<b>Wirtschaftswissenschaften</b>	,35	-1,06**	,35	-1,05**	,37	-1,00*	,43	-,84*
<b>Alter</b>	,81	-,21***	,85	-,16***	,84	-,17***	,86	-,15**
<b>Note des Studienabschlusses</b>			,35	-1,05***	,40	-,91***	,48	-,74*
<b>Kompetenzen - Wissen &amp; Verstehen</b>					,48	-,74***	,48	-,75***
<b>Finanzierungsquelle (Eltern/Partner/ Stipendium)</b>								
<b>Eigener Verdienst</b>							,52	-,66*
<b>SHK/Tutor/in (ja)</b>							,34	-1,08**
<b>Log Likelihood</b>	421,15		406,23		394,81		378,66	
<b>R<sup>2</sup> (Nagelkerke)</b>	,25		,29		,32		,36	

Anmerkungen: \*\*\*:  $p \leq 0,001$ ; \*\*:  $p \leq 0,01$ ; \*:  $p \leq 0,05$ ;  $N=492$

Quelle: Absolventenbefragung Prüfungsjahrgang 2011, eigene Berechnung

Es kann also bezüglich des Übergangs vom Bachelor in den Master sowohl auf primäre als auch auf sekundäre Effekte geschlossen werden, da die direkten Zusammenhänge der sozialen Merkmale jeweils bestehen bleiben. Ebenso verhält es sich bei Hinzunahme der Kompetenzeinschätzung, wobei nur für das Konstrukt *Wissen und Verstehen* ein Einfluss auf

den Masterübergang indiziert werden kann. Der Faktor minimiert außerdem den Einfluss der Studienabschlussnote (vgl. Übersicht 4, Modell 7). Bei Hinzunahme studienspezifischer Merkmale bleiben die Effekte unverändert bestehen, während sich der Modellfit leicht verbessert. Es stellt sich heraus, dass die Finanzierungsquelle und Erfahrung in einem universitären Umfeld einen Einfluss haben, während das Teilzeitstudieren und die Fachsemesteranzahl keinen haben. Vor allem die Finanzierung des Bachelorstudiums über eigenen Verdienst oder eigene Ersparnisse führt zu einer Verringerung der Chance eines Masterübergangs (vgl. Übersicht 4, im Modell 8 zusammenfassend).

### **Ergebnisse aus der Studieneingangsbefragung**

Offenbar werden Unterschiede hinsichtlich der Dimensionen von Bildungsungleichheit (Geschlecht, Bildungsherkunft und berufliche Qualifikation) nicht gänzlich mit der Überschreitung der Schwelle zum Hochschulzugang in Form eines Bachelorabschlusses überwunden. Vielmehr konnten die bisherigen Analysen zeigen, dass beim Übergang in den Master ungleiche, sozial begründbare Wahrscheinlichkeitsverhältnisse beobachtet werden können und in diesem Sinne innerhalb des Bologna-Prozesses nicht intendierte Selektionsprozesse wirken, die einer Bildungsgerechtigkeit entgegenstehen.

Zu klären ist, inwieweit dieser Selektionsprozess selbstbestimmt ist oder (auch) strukturell begründet werden kann. Zwar kann die Frage, ob bzw. inwieweit der Wunsch bereits zu Beginn des Bachelorstudiums vorhanden war bzw. währenddessen gefestigt wurde, nach einem Bachelorstudium ein Masterstudium aufzunehmen, mit unserer Untersuchung nicht abschließend beantwortet werden. Doch können mithilfe der Daten aus der Studieneingangsbefragung Tendenzen ausfindig gemacht werden, ob bzw. inwieweit bereits zu Beginn des Bachelorstudiums subgruppenspezifische Unterschiede bezüglich der Studienmotivation, -gestaltung und -bewältigung bestehen, die zumindest mittelfristig selbstbestimmt auf Bildungsentscheidungen wirken.

So zeigen sich bei einer logistischen Regressionsanalyse<sup>9</sup> auf Basis der Studieneingangsbefragung hinsichtlich der zukünftigen Planung, nach Abschluss in ein Masterstudium überzugehen, zum Teil widersprüchliche

---

<sup>9</sup> Aus Platzgründen werden die Ergebnisse der logistischen binären Regressionsanalyse nicht tabellarisch veranschaulicht.

Ergebnisse.<sup>10</sup> Wie auch in der Absolventenbefragung werden der Effekt des Geschlechts gänzlich über die Fachgruppe und der Effekt der beruflichen Ausbildung überwiegend über das Alter vermittelt. Keinen Einfluss auf das Vorhaben eines Masterstudiums haben jedoch das Vorhandensein eines Migrationshintergrunds sowie der Bildungshintergrund der Studienanfängerinnen und -anfänger. Auch die Finanzierungsquelle und die Note der Hochschulzugangsberechtigung spielen hier keine Rolle.

Exemplarisch wird die Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger näher betrachtet, da sich in den Daten der Absolventenbefragung zeigte, dass der Effekt für diese Gruppe über alle Kontrollvariablen hinweg beständig blieb. Fraglich ist, ob Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger bereits zu Beginn des Studiums vor Herausforderungen gestellt werden, aufgrund derer sie im Studienverlauf anders motiviert werden, ein Masterstudium anzuschließen.

Zunächst ist festzuhalten, dass es in der Einschätzung der Arbeitsmarktchancen sowohl mit dem Bachelor selbst als auch im Vergleich zum Master keine Unterschiede hinsichtlich des Bildungshintergrunds der Studienanfängerinnen und -anfänger gibt. Allerdings berichten Studierende ohne akademischen Bildungshintergrund erstens, in höherem Maße die Sorge zu haben, das Studium nicht zu bestehen; zweitens empfinden sie es als schwerer, fachbezogene neue Inhalte zu lernen und zu behalten, und sie bewerten drittens Sprachkompetenzen schwächer als die Vergleichsgruppe (mündliche Ausdruckfähigkeit, Hörverständnis, Leseverständnis sowie schriftliches Ausdrucksvermögen). Alle drei Aspekte beruhen auf Selbsteinschätzungen, die eine hohe Reflexionsfähigkeit voraussetzen und im Vergleich zur sozialen Bezugsnorm der Kommilitoninnen und Kommilitonen getroffen werden. Trotzdem oder gerade deshalb deuten diese Ergebnisse auf Defizite hin, die – so die Vermutung – Einfluss auf die Studienbewältigung, das Studierverhalten und die zukünftigen Bildungsentscheidungen haben (vgl. Bargel & Bargel 2011).

## Fazit

Der Beitrag näherte sich der Frage, ob der Übergang vom Bachelor in den Master für bestimmte Subgruppen in besonderem Maße ein Hindernis darstellt, aus zwei Perspektiven. Auf Basis einer Absolventenbefragung

---

<sup>10</sup> Berücksichtigt werden muss, dass es sich bei den hier untersuchten der Gruppen der Bachelorabsolventinnen und -absolventen sowie Studienanfängerinnen und -anfänger um zwei unterschiedliche Kohorten handelt.

wurde zunächst untersucht, ob es aufgrund von bestimmten sozialen Merkmalen Unterschiede im Masterübergang bestehen. Dabei stellte sich heraus, dass sich das weibliche Geschlecht, ein nicht-akademischer Bildungshintergrund und das Vorhandensein einer beruflichen Qualifikation negativ auf die Chance eines Eintritts in den Master auswirken. Die Effekte der fachlichen Einordnung bzw. des Alters gleichen dabei die Effekte des Geschlechts bzw. der beruflichen Qualifikation aus.

Festgestellt werden konnte, dass sich die Chance für den Übergang in ein Masterstudium mit schlechteren Bachelornoten und einer geringeren selbsteingeschätzten Kompetenz in Wissen und Verstehen verringert. Was zunächst eindeutig für einen Nachweis für das Vorhandensein von primären Effekten (Leistungsniveau) spricht, relativiert sich, da der Effekt des Bildungshintergrunds bestehen bleibt. Wie vermutet spielen also für Bachelorabsolventinnen und -absolventen aus nicht-akademischen Elternhäusern primäre Herkunftseffekte beim Übergang vom Bachelor in den Master keine bedeutende Rolle.

Gleichzeitig konnten wir in unserer Stichprobe das Wirken sekundärer Effekte nachweisen: Trotz eines erfolgreichen Bachelorabschlusses ist die Chance des Übergangs in den Master für Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger geringer, womöglich weil das Investitionsrisiko für ein Masterstudium als Hürde betrachtet wird, die (zumindest zum Zeitpunkt der Befragung noch) nicht überwunden werden konnte.<sup>11</sup> Inwieweit in diesem Zusammenhang bereits das Konzept des lebenslangen Lernens eine Rolle spielt, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Kein Zusammenhang festgestellt werden konnte zwischen einem Migrationshintergrund und Masterübergang, was eventuell auf die erhöhte Bildungsaspiration von Migrantinnen und Migranten (vgl. Relikowski et al. 2012; Kristen et al. 2008) zurückzuführen ist.

Nachfolgend wurden Auswertungen der Studieneingangsbefragung herangezogen und die Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger fokussierter betrachtet. Wir konnten zeigen, dass Studienanfängerinnen und -anfänger ohne akademischen Bildungshintergrund gleichermaßen motiviert sind, nach ihrem Bachelorstudium ein Masterstudium aufzunehmen, wie Studienanfängerinnen und -anfänger mit akademischem Hintergrund. Gleichzeitig sehen Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger

---

<sup>11</sup> Es kann durchaus sein, dass die befragten Bachelorabsolventinnen und -absolventen zeitversetzt ein Masterstudium aufnehmen, weil bewusst eine Studienpause eingelegt wurde oder zunächst eine Erwerbstätigkeit aufgenommen wurde, beispielsweise um mögliche Verbindlichkeiten wie BAföG oder Studienkredite, die im Zusammenhang des Bachelorstudiums aufgenommen werden mussten, zu tilgen.

zu Studienbeginn in höherem Maße Defizite ihrer Ressourcen, wodurch der Studienverlauf und die Bildungsentscheidungen beeinflusst werden könnten. Damit werden Hochschulen bzw. Fakultäten vor der Frage stehen, inwieweit und mit welchen Maßnahmen sie zum einen bei der Studienbewältigung, und zum anderen bei der Gestaltung von Übergängen unterstützend wirken könnten und sollten.<sup>12</sup>

Da die Analysen auf hochschulspezifischen Daten beruhen, müsste im Rahmen weiterer Forschungsarbeiten geprüft werden, ob bzw. inwieweit sich die gefundenen Ergebnisse auf andere Hochschulen übertragen lassen und ob durch den Bologna-Prozess tatsächlich eine neue Schwelle der Bildungsbenachteiligung geschaffen wurde. Gleichzeitig kann nicht ausgeschlossen werden, dass neben den beschriebenen Effekten weitere wirken, die aufgrund fehlender theoretischer und/oder empirischer Vorarbeiten bisher nicht in die Analyse einbezogen werden konnten (z.B. Unterschiede zwischen Bildungsin- und -ausländern, Fürsorgeaufgaben, chronische Erkrankung/Behinderung, soziale Integration in den akademischen Kontext etc.).

Anknüpfend an Becker (2011) belegen unsere Ergebnisse, dass hochschulpolitische Maßnahmen wünschenswert wären, die nicht nur die Minderung der sozialen Selektivität des Bildungssystems vorantreiben, sondern auch das Investitionsrisiko beim Übergang vom Bachelor in den Master minimieren, damit die Chance des Übergangs für Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger steigt. Derzeit können Interessierte in der Bundesrepublik aus 376 berufsbegleitenden Masterstudiengängen<sup>13</sup> auswählen, von denen fast zwei Drittel von Fachhochschulen angeboten werden. Neben der Frage, ob dieses Angebot ausreicht, sollte auch geprüft und womöglich besser als bisher vermittelt werden, welche Risiken, aber auch welche Chancen mit der Aufnahme eines Masterstudiums verbunden sind und inwieweit sich ein Masterabschluss langfristig – auch im Sinne des lebenslangen Lernens – lohnen kann.

---

<sup>12</sup> Schließlich bleibt an dieser Stelle offen, ob gerade diejenigen, die zu Beginn des Studiums Defizite bei der Bewältigung ihres Studiums berichten, im höheren Maße abrechen und einen Bachelorabschluss gar nicht erst erlangen.

<sup>13</sup> Vgl. <http://www.hochschulkompass.de/studium/rund-ums-studieren/studienformen/berufsbegleitendes-studium.html>, Stand vom 28. Juli 2014.



## Literatur

- Auspurg, K./Hinz, T. (2011): Master für Alle? Der Einfluss sozialer Herkunft auf den Studienverlauf und das Übertrittsverhalten von Bachelorstudierenden. In: Soziale Welt, 62, 1. S. 75-99.
- Bargel, H./Bargel, T. (2012): Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden. In: Hans-Böcker-Stiftung (Hrsg.): Expertisen für die Hochschule der Zukunft. Demokratische und soziale Hochschule. S. 113-141. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Becker, R. (2011): Warum bildungsferne Gruppen von der Universität fernbleiben und wie man sie für das Studium an der Universität gewinnen könnte. In: Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. S. 223-234. Wiesbaden: Springer Verl. für Sozialwissenschaften.
- Becker, R./Schubert, S. (2011): Die Rolle von primären und sekundären Herkunftseffekten für Bildungschancen von Migranten im deutschen Schulsystem. In: R. Becker (Hrsg.): Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. S. 161-194. Wiesbaden: Verl. für Sozialwissenschaften.
- Banscherus, U./Gulbins, A./Himpele, K./Staack, S. (2009): Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt am Main: GEW.
- 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.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brake, A./Büchner, P. (2012): Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung. Stuttgart: Verl. W. Kohlhammer.
- Bülow-Schramm, M./Rebenstorf, H. (2011): Neue Wege in die Hochschule als Herausforderung für die Studiengestaltung. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Öffnung der Hochschule. Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration. S. 16-21. [http://www.migration-boell.de/pics/Dossier\\_Oeffnung\\_der\\_Hochschule.pdf](http://www.migration-boell.de/pics/Dossier_Oeffnung_der_Hochschule.pdf), Stand vom 08. November 2013.
- Dilger, B./Ebert, A./Landmann, M. (2012): The missing Link?! Verbindungen zwischen konzeptionellen und empirischen Zugängen zur kompetenzmodellierung an Hochschulen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 7, 4. S. 71-84. <http://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/487>, Stand vom 28. Juli 2014.
- Gärtner, K./Himpele, K. (2010): Der Übergang von einem Bachelorstudium in ein Masterstudium. In: Statistische Nachrichten 9. S. 744-751.
- Hadjer, A./Hupka-Brunner, S. (2013): Überschneidungen von Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Migrationshintergrund. In: Hadjer, A./Hupka-Brunner, S. (Hrsg.): Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg. S. 7-35. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Heine, C. (2012): Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium. HIS Forum Hochschule 7.
- Hering, S./Kruse, E. (2004): Frauen im Aufwind des Bologna-Prozesses? Erste Hinweise zu Chancen, Risiken und Nebenwirkungen. Eine Tagungsdokumentation.

- <http://www.bolognaprozess-gender.uni-siegen.de/Seite%203/Endfassung%20Doku%20Homepage1.pdf>, Stand vom 28. Juli 2014.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Kulturministerkonferenz & Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2005/2005\\_04\\_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf), Stand vom 28. Juli 2014.
- Jungbauer, G. (2011): „Wer will in die Masterklasse?“ – die neue Bildungsentscheidung nach Bachelorabschluss. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 6, 2. S. 172-185. <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/213>, Stand vom 28. Juli 2014.
- Karakaşoğlu, Y./Wojciechowicz, A. (2012): Studierende mit Migrationshintergrund an deutschen Hochschulen im Spiegel der aktuellen Datenlage. In: Matzner, M. (Hrsg.): Handbuch Migration und Bildung. S. 273-287. Weinheim & Basel: Beltz.
- Kretschmann, C. (2006): Studienstrukturreform an deutschen Hochschulen: Soziale Herkunft und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess. SOFI Arbeitspapier 3.
- Kristen, C./Reimer, D./Kogan, I. (2008): Higher Education Entry of Turkish Immigrant Youth in Germany. In: International Journal of Comparative Sociology, 49, 2/3. S. 127-151.
- Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (2011): Bildungsungleichheit revisited? – eine Einleitung. In: Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. S. 7-21. Wiesbaden: Verl. für Sozialwissenschaften.
- Peisert, H. (1967): Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München: Piper.
- Relikowski, I./Yilmaz, E./Blossfeld, H.-P. (2012): Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen vom Migranten erklären? In: Becker, R./Solga, H. (Hrsg.): Soziologische Bildungsforschung (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie) Sonderheft 52. S. 111-136. Wiesbaden: Verl. für Sozialwissenschaften.
- Scarletti, A./Müller, S. (2011): Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 1, 3, S. 235-248.
- Scharfe, S. (2009): Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium an deutschen Hochschulen. In: Statistisches Bundesamt, Wirtschaft und Statistik 4. S. 330-339.
- Scheller, P./Isleib, S./Hauschild, K./Hutzsch, C./Braun, E. (2013): Das Masterstudium als 2. Phase der gestuften Studienstruktur. Motive, Zeitpunkt und Zugang zum Masterstudium. Ergebnisse der Befragung der Masteranfängerinnen und -anfänger. HIS Forum Hochschule 9.

# die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben von Peer Pasternack  
für das Institut für Hochschulforschung (HoF)  
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Redaktion: Daniel Hechler

---

Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg, Collegienstraße 62, D-06886 Wittenberg  
<http://www.diehochschule.de>

Kontakt:

Redaktion: Tel. 03491/87 62 090, Fax: 03491/466 255;

eMail: [daniel.hechler@hof.uni-halle.de](mailto:daniel.hechler@hof.uni-halle.de)

Vertrieb: Tel. 03491/466 254, Fax: 03491/466 255, eMail: [institut@hof.uni-halle.de](mailto:institut@hof.uni-halle.de)

ISSN 1618-9671, ISBN 978-3-937573-42-7

---

Die Zeitschrift „die hochschule“ versteht sich als Ort für Debatten aller Fragen der Hochschulforschung sowie angrenzender Themen aus der Wissenschafts- und Bildungsforschung. Als Beihefte der „hochschule“ erscheinen die „HoF-Handreichungen“, die sich dem Transfer hochschulforscherischen Wissens in die Praxis der Hochschulentwicklung widmen.

Artikelmanuskripte werden elektronisch per eMail-Attachment erbeten. Ihr Umfang soll 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Für Rezensionen beträgt der Maximalumfang 7.500 Zeichen. Weitere Autoren- und Rezensionshinweise finden sich auf der Homepage der Zeitschrift: <http://www.diehochschule.de> >> Redaktion.

Das Institut für Hochschulforschung (HoF), 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg ([www.hof.uni-halle.de](http://www.hof.uni-halle.de)). Es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg und wird geleitet von Peer Pasternack.

Als Beilage zu „die hochschule“ erscheint der „HoF-Berichterstatter“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Daneben publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ ([http://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof\\_arbeitsberichte.htm](http://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm)) und die Schriftenreihe „Hochschulforschung Halle-Wittenberg“ bei der Akademischen Verlagsanstalt Leipzig. Ein quartalsweise erscheinender eMail-Newsletter kann abonniert werden unter <http://lists.uni-halle.de/mailman/list/info/hofnews>.

*Abbildung vordere Umschlagseite: Kronen I, in: Autorenkollektiv (1894-1896): Brockhaus' Konversationslexikon, Leipzig / Berlin / Wien, Band 10: K – Lebensversicherung, S. 754a; Quelle: Die Retro-Bibliothek. Nachschlagewerke zum Ende des 19. Jahrhunderts, <http://www.retrobibliothek.de>*

*Cartoon Umschlagrückseite: Til Mette, Hamburg (<http://tilmette.com>)*

## **Diverses. Heterogenität an der Hochschule**

*Susen Seidel:*

Defizitär oder produktiv. Die Heterogenität der Studierenden ..... 6

*Manfred Stock:*

„Überakademisierung“. Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte ..... 22

*Annika Rathmann:*

Das ‚Alter‘ als Heterogenitätskategorie und seine Bedeutung  
im Hochschulkontext ..... 38

*Sabine Gabriel:*

Die obsoleete Kategorie Geschlecht? Zur Wechselbeziehung von *gendered organization* und individuellen Handlungspraxen in der Hochschullehre ..... 51

*Daniel Wilhelm, Wiebke Esdar:*

Helicopter Parenting. Prävalenz sowie Einfluss von  
Bildungshintergrund und sozio-ökonomischem Status ..... 66

*Martin Rötting:*

Postsäkulare Universität? Religiöse Vielfalt an Hochschulen ..... 77

*Thomas Berg:*

Duale Studienformen in Deutschland. Ein Angebot im  
produktiven Umgang mit studentischer Heterogenität? ..... 88

*Natalie Böddicker:*

Gemeinsame Ziele für heterogene Fakultäten.  
Ein Projektbericht zum Change Management ..... 104

<i>Romina Müller:</i> Außeruniversitäres kulturelles Kapital. Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen und deren Zusammenspiel mit sozialen Hierarchien im universitären Raum .....	115
<i>René Krempkow:</i> Nachwuchsforschende mit Kind als Herausforderung der Wissenschaft in Deutschland.....	131
<i>Philipp Pohlenz, Markus Seyfried:</i> Die Organisation von Qualitätssicherung. Heterogene Studierende, vielfältige Managementansätze? .....	144
<i>Susen Seidel, Franziska Wielepp:</i> Heterogenität im Hochschulalltag .....	156

## **FORUM**

<i>Anna Ebert, Karl-Heinz Stamm:</i> Der Übergang vom Bachelor zum Master. Eine neue Schwelle der Bildungsbenachteiligung?.....	172
---	-----

## **PUBLIKATIONEN**

Rezension: Stefan Kühl: Der Sudoku-Effekt. Hochschulen im Teufelskreis der Bürokratie. Eine Streitschrift ( <i>Marcel Schütz</i> ).....	190
<i>Peer Pasternack, Tim Hutschenreuter:</i> Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945.....	194
<b>Autorinnen &amp; Autoren</b> .....	215

## Autorinnen & Autoren

**Thomas Berg**, Dipl.-Päd., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: [thomas.berg@hof.uni-halle.de](mailto:thomas.berg@hof.uni-halle.de)

**Natalie Böddicker**, Diplom-Pädagogin, Hochschuldidaktische Moderatorin, Leiterin der Abteilung Hochschul- und Qualitätsentwicklung sowie Koordinatorin des Projekts Integrierte Qualitätsoffensive in Lehre und Studium der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. eMail: [natalie.boeddicker@hhu.de](mailto:natalie.boeddicker@hhu.de)

**Anna Ebert M.A.**, Soziologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Team Datenmanagement des Zentrums für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH) an der Universität Duisburg-Essen. eMail: [anna.ebert@uni-due.de](mailto:anna.ebert@uni-due.de)

**Wiebke Esdar**, Dipl.-Psych., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitseinheit Pädagogische Psychologie an der Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft der Universität Bielefeld. eMail: [wiebke.esdar@uni-bielefeld.de](mailto:wiebke.esdar@uni-bielefeld.de)

**Sabine Gabriel M.A.**, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF); seit Oktober 2014 Gastdoktorandin am Max-Weber-Kolleg der Universität Erfurt. eMail: [sabine.gabriel@hof.uni-halle.de](mailto:sabine.gabriel@hof.uni-halle.de)

**Tim Hutschenreuter M.A.**, Soziologe, Forschungsreferent am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: [tim.hutschenreuter@hof.uni-halle.de](mailto:tim.hutschenreuter@hof.uni-halle.de)

**René Krempkow**, Dr. phil., Soziologe, Hochschulforscher und -berater, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie Berlin und in der Stabsstelle Qualitätsmanagement der Humboldt-Universität zu Berlin. eMail: [r.krempkow@fibs.eu](mailto:r.krempkow@fibs.eu)

**Romina Müller**, M.Sc. Soziologie, wissenschaftliche Leiterin „Offenes Studienmodell Ludwigshafen“, Stabsstelle „Studium und Lehre“, Hochschule Ludwigshafen am Rhein. eMail: [romina.mueller@hs-lu.de](mailto:romina.mueller@hs-lu.de)

**Peer Pasternack**, Prof. Dr., Direktor des Instituts für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. eMail: [peer.pasternack@hof.uni-halle.de](mailto:peer.pasternack@hof.uni-halle.de); <http://www.peer-pasternack.de>

**Philipp Pohlenz**, Prof. Dr., Professur für Hochschulforschung und Professionalisierung der akademischen Lehre an der Fakultät für Humanwissenschaften der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. eMail: [philipp.pohlenz@ovgu.de](mailto:philipp.pohlenz@ovgu.de)

**Annika Rathmann M.A.**, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Fakultät für Humanwissenschaften, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, [annika.rathmann@ovgu.de](mailto:annika.rathmann@ovgu.de)

**Martin Rötting**, Dr. phil., Religionspädagoge und Religionswissenschaftler, Referent für internationale, interkulturelle und interreligiöse Belange in der Katholischen Hochschulgemeinde an der LMU München und katholischer Vorstandsvorsitzender von Occurso – Institut für interreligiöse und interkulturelle Begegnung e.V. eMail: roetting@khg-lmu.de

**Marcel Schütz** M.A., Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. eMail: marcel.schuetz@uni-oldenburg.de

**Susen Seidel** M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: susen.seidel@hof.uni-halle.de

**Markus Seyfried**, Dr. rer. pol., Projektleitung in einem vom BMBF geförderten Verbundprojekt (Wirkungsforschung in der Qualitätssicherung von Studium und Lehre – WiQu) am Lehrstuhl für Politikwissenschaft, Verwaltung und Organisation, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät der Universität Potsdam. eMail: seyfried@uni-potsdam.de

**Karl-Heinz Stammen**, Dipl.-Soz.-Wiss., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Team Datenmanagement des Zentrums für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH) an der Universität Duisburg-Essen. eMail: karl-heinz.stammen@uni-due.de

**Manfred Stock**, Prof. Dr., Professor für Soziologie der Bildung am Institut für Soziologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. eMail: manfred.stock@soziologie.uni-halle.de

**Franziska Wielepp** M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: franziska.wielepp@hof.uni-halle.de

**Daniel Wilhelm**, Dipl.-Psych., Mitarbeiter der Zentralen Studienberatung der Universität Bielefeld. eMail: Daniel.Wilhelm@uni-bielefeld.de