

Zeitschrift für empirische Hochschulforschung (ZeHf) 1. Jahrgang 2017

Heft 1

Inhalt

Editorial	3
<i>Natalie Enders, Christian Weinzierl</i> Lernstrategienutzung beim E-Learning: Strategische Vorbereitung auf unterschiedliche Lern- und Prüfungsanlässe	5
<i>Susanne de Vogel, Gesche Brandt, Steffen Jaksztat</i> Ein Instrument zur Erfassung der Lernumwelt Promotionsphase	24
<i>Daniel Kittel, Wolfram Rollett</i> Berufsbegleitend studieren – warum nehmen Lehrkräfte an einem weiterbildenden Masterstudiengang teil?	45
<i>Justus Sänger, Thomas Schufer</i> Psychologische Erkenntnis zwischen natur- und geisteswissenschaftlichen Bezugspunkten	59
<i>Julia Kretschmann, Anna Gronostaj, Annelie Schulze, Miriam Vock</i> Wenn sich die Masterfrage stellt: Soziale Herkunftseffekte auf die Übergangssintention nach dem Bachelorstudium	76

Lernstrategienutzung beim E-Learning: Strategische Vorbereitung auf unterschiedliche Lern- und Prüfungsanlässe

Natalie Enders, Christian Weinzierl

Zusammenfassung: Das in einem E-Learning-Seminar durch Lerntagebücher ermittelte Lernverhalten Lehramtsstudierender variiert bei unterschiedlichen Lernanlässen strategisch. Zur Hausaufgaben-erstellung werden primär Tiefenstrategien angewendet, während zur Klausurvorbereitung Wiederholungsstrategien präferiert werden und signifikant mehr Lernzeit aufgewendet wird. Die Klausurleistung ist über das Vorwissen, jedoch nicht über die Lernzeit oder die Strategienutzung vorhersagbar. Das Lernverhalten der Studierenden steht nicht im Einklang mit empirisch ableitbaren Empfehlungen.

Schlüsselwörter: Lehrerbildung, Selbstregulation, E-Learning, Lernstrategien, Lerntagebuch

Using learning strategies in e-learning: Strategic preparation for different occasions of learning and examination

Abstract: Analyses of learning diaries of an e-learning seminar in teacher education show that during e-learning, learning behavior strategically varies depending on different study tasks. For homework preparation, students mainly use deep-level strategies. Preparing for the final test, they prefer rehearsal strategies and spend significantly more time studying. Final test scores can be predicted from previous knowledge, but not from time investment or learning strategy use. In sum, teacher students do not employ strategies that would be recommended from existing empirical results.

Key words: teacher training, self-regulation, e-learning, learning strategies, learning diary

1 Einleitung

Vor zehn Jahren wurden auf europäischer Ebene acht Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen bestimmt. Unter diesen befindet sich auch eine *Lernkompetenz*, die als „Fähigkeit, einen Lernprozess zu beginnen und weiterzuführen und sein eigenes Lernen, auch durch effizientes Zeit- und Informationsmanagement, [...] zu organisieren“ (Europäische Gemeinschaften, 2007, S. 8) definiert ist. Die theoretischen Annahmen, die hier zugrunde liegen, korrespondieren stark mit dem Konstrukt des *selbstregulierten* (auch *selbstgesteuerten*) *Lernens* in der Pädagogischen Psychologie und den Erziehungswissenschaften (Bastian & Merziger, 2007; Kaplan, 2008; Levin & Arnold, 2009). Dieses umfasst all diejenigen Prozesse, über

welche Lernende die auf ihr persönliches Ziel bezogenen Kognitionen, Affekte und Verhaltensweisen beim Lernen aktivieren und aufrechterhalten (Zimmerman & Schunk, 2011, S. 1).

Da der Hochschulkontext im Gegensatz zu anderen Lernumgebungen relativ wenig äußere Regulationsanlässe bietet, sind die Anforderungen an das selbstregulierte Lernen Studierender vergleichsweise hoch (Steuer et al., 2015; Streblow & Schiefele, 2006; Wild, 2005). Dies gilt in ganz besonderem Maße für E-Learning-Formate in computerbasierten Lernumgebungen (Greene, Moos & Azevedo, 2011; Winters, Greene & Costich, 2008). Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass Studierende selbstregulatorische Fähigkeiten bereits in der Schule erworben haben. Daher bestimmte die Kultusministerkonferenz (KMK, 2005) in ihrem Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse diese als Ausbildungsziele von Bachelor- und Masterabschlüssen. Für Lehramtsstudierende stellt das Wissen über selbstreguliertes Lernen und Lernstrategien überdies ein Qualifikationsziel dar, das in den entsprechenden Ausbildungsstandards fest verankert ist (KMK, 2014; Wild, 2005). In der Konsequenz ist es besonders in der Lehrerbildung eine zentrale Aufgabe von Hochschullehrenden, zugehörige Fähigkeiten und Fertigkeiten bei Studierenden zu unterstützen und zu fördern. Diese Förderung sollte idealerweise auf einschlägigen Forschungsergebnissen aufbauen. Bislang besteht jedoch ein Forschungsdesiderat zu den Zusammenhängen zwischen Lernstrategien und Lernerfolg bei Studierenden – im Speziellen bei Lehramtsstudierenden (Wild, 2005) und beim E-Learning (Händel, Tupac-Yupanqui & Lockl, 2012; Winters et al., 2008).

Im vorliegenden Artikel steht daher der studentische Einsatz kognitiver Lernstrategien, welche zentrale Bestandteile des selbstregulierten Lernens sind, im Fokus. Im Kontext eines E-Learning-Seminars in lehramtsbezogenen Masterstudiengängen wird untersucht, inwieweit die Studierenden diese Lernstrategien vor dem Hintergrund verschiedener Lern- und Prüfungsanlässe anwenden und variieren. Daraus werden zentrale Erkenntnisse über das Lernverhalten und dessen Zusammenhang mit dem Lernerfolg gewonnen, aus denen sich hochschuldidaktische Konsequenzen ableiten lassen.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Selbstreguliertes Lernen und Lernstrategien

Entsprechend der Definition selbstregulierten Lernens von Zimmerman und Schunk (2001) umfasst Selbstregulation kognitive, motivational-affektive und behaviorale Komponenten. Unter der Annahme eines zyklischen Handlungsablaufs schließt sie alle Phasen des Handlungsprozesses (präaktional, aktional und postaktional) ein. Dabei wird in allen gängigen theoretischen Modellen angenommen, dass Lernstrategien zentrale Komponenten erfolgreicher Selbstregulation sind (Boekaerts, 1999; Pintrich, 2000, 2004; Schiefele & Pekrun, 1996; Straka, 2006; Zimmerman, 2000, 2001).

Nach Weinstein und Mayer (1986) sind Lernstrategien als Verhaltensweisen und Kognitionen definiert, die den Informationsverarbeitungsprozess direkt oder indirekt unterstützen. Zu ihrer Klassifikation lassen sich kognitive Strategien (Wiederholung, Elaboration und Organisation), metakognitive Strategien sowie Strategien des externen Ressourcenmanagements unterscheiden (Weinstein & Mayer, 1986; vgl. auch Wild, 2005, und Tab. 1).

Ein Instrument zur Erfassung der Lernumwelt Promotionsphase

Susanne de Vogel, Gesche Brandt, Steffen Jaksztat

Zusammenfassung: Der Beitrag stellt die Entwicklung und empirische Testung eines Instruments zur Erfassung der Lernumwelt in der Promotionsphase vor. Das Instrument besteht aus 33 Items, die insgesamt elf verschiedene Strukturiertheits-, Unterstützungs- und Anforderungsmerkmale abbilden. Faktorenanalysen zeigen, dass das Messmodell eine hohe Anpassungsgüte aufweist. Mehrgruppenanalysen bestätigen die Anwendbarkeit des Instruments in unterschiedlichen formalen und fachlichen Promotionskontexten.

Schlüsselwörter: Promotion, Lernumwelt, Instrumentenentwicklung, Strukturgleichungsmodell, wissenschaftlicher Nachwuchs, Promoviertenpanel

An instrument assessing the learning environment during the doctoral phase

Abstract: This paper presents the development and empirical testing of an instrument assessing the learning environment during the doctoral phase. The instrument consists of 33 items covering eleven distinct facets of structure, support and challenge. Factor analyses show that the measurement model adequately fits the empirical data. Multiple group analyses confirm its applicability in different formal and disciplinary contexts.

Keywords: doctorate, learning environment, instrument development, structural equation modelling, early career researcher, PhD panel study

1 Einleitung

Die Promotionsphase ist in Deutschland seit vielen Jahren Gegenstand von Reformbemühungen (Hochschulrektorenkonferenz, 1996, 2003, 2012; Wissenschaftsrat, 1988, 2002). Bereits in den 1980er Jahren wurden in Deutschland die ersten Promotionskollegs aufgebaut. Dies geschah mit der Intention, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Qualifizierungsphase durch eine stärkere Strukturierung und Institutionalisierung der Promotionsphase möglichst gute und effiziente Lern- und Entwicklungsbedingungen zu bieten (Wissenschaftsrat, 1988). In jüngerer Zeit haben vor allem der Bologna-Prozess und die Exzellenzinitiative Impulse für einen weiteren Ausbau strukturierter Promotionsformen gegeben.

Neue strukturierte Promotionsformen haben die traditionelle Form der Individualpromotion jedoch nicht ersetzt (Wolters & Schmiedel, 2012). Stattdessen ist die Promotionslandschaft in Deutschland heute durch das Nebeneinander verschiedener Promotionsformen charakterisiert, die zum Teil auch als Mischformen existieren. Die wesentlichen Neuerungen strukturierter Promotionsformen sind transparente Rekrutierungsverfahren, eine formalisierte Betreuung der Promovierenden – oft in Form von Promotionsvereinbarungen und Teambetreuungen – sowie promotionsbegleitende Kursprogramme (Haus & Kaulisch, 2009; Korff & Roman, 2013). Zudem geben sie häufig einen festen Zeitrahmen von üblicherweise drei Jahren für die Bearbeitung einer Promotion vor (Berning & Falk, 2006, S. 15). Diese Maßnahmen zielen darauf ab, potenzielle Schwächen des deutschen Promotionswesens zu beheben. Der Wissenschaftsrat (2002) empfiehlt, sie möglichst auch in anderen formalen Kontexten umzusetzen.

Bisher ist jedoch weitgehend unklar, welche Faktoren zu gelingenden Lernprozessen in der Promotionsphase führen und inwieweit etwa strukturierte Promotionsformen tatsächlich mit förderlicheren Lern- und Entwicklungsbedingungen einhergehen. Dies liegt in erster Linie daran, dass entsprechende Instrumente, die empirische Forschung hierzu ermöglichen würden, bisher noch nicht existieren. In diesem Beitrag wird diese Forschungslücke geschlossen und ein standardisiertes Erhebungsinstrument vorgestellt, welches – unabhängig vom formalen und fachlichen Kontext der Promotion – zur Beschreibung zentraler Aspekte der Lernumwelt Promotionsphase genutzt werden kann.¹ Auf dieser Basis lässt sich zukünftig empirisch prüfen, inwiefern sich hinter formal unterschiedlichen Promotionsformen tatsächlich qualitativ unterschiedliche Lernumgebungen für Promovierende verbergen und welchen Einfluss einzelne Lernumweltdimensionen auf den Promotionserfolg und die Karriereentwicklung nach der Promotion haben. Dieses Wissen könnte wiederum dazu genutzt werden, die Lern- und Entwicklungsbedingungen für Promovierende gezielt zu verbessern.

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Zunächst wird das theoretische Konzept der Lernumwelten dargestellt und auf die Promotionsphase übertragen (Abschnitt 2). Im Anschluss an eine kurze Beschreibung der bisherigen Entwicklungsschritte (Abschnitt 3), der Datengrundlage und der Methodik (Abschnitt 4) werden die Erfahrungen mit dem Erhebungsinstrument im Rahmen des vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) durchgeführten Promoviertenpanels anhand von konfirmatorischen Faktorenanalysen, Messinvarianz- und Validitätsanalysen beschrieben (Abschnitt 5). Abschließend werden mögliche Anwendungsbereiche für zukünftige empirische Studien skizziert.

1 Der Text basiert auf einem Werkstattbericht von Brandt, de Vogel und Jaksztat (2016), in dem die konzeptionellen Vorarbeiten und die Testung des Instruments im Rahmen eines kognitiven Pretests und einer quantitativen Vorstudie beschrieben werden. In dem vorliegenden Beitrag wird das finale Instrument vorgestellt, das in der Auftaktbefragung des DZHW-Promoviertenpanels eingesetzt wurde.

Berufsbegleitend studieren – warum nehmen Lehrkräfte an einem weiterbildenden Masterstudiengang teil?

Daniel Kittel, Wolfram Rollett

Zusammenfassung: Eine berufsbegleitend zu absolvierende wissenschaftlichen Weiterbildung stellt für Lehrkräfte eine sehr anspruchsvolle Aufgabe dar. Über die beruflichen Ziele, die hinter der Entscheidung zu studieren stehen, ist bisher wenig bekannt. An der PH Freiburg wurden die Studierenden eines berufsbegleitend weiterbildenden Masterstudiengangs vom ersten bis zum vierten Semester untersucht. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die berufliche Professionalisierung und die Eröffnung beruflicher Alternativen ausschlaggebende berufliche Ziele für die Lehrkräfte waren, sich den Herausforderungen eines weiterbildenden Studiums zu stellen.

Schlüsselwörter: Lehrkräfte, Weiterbildung, berufliche Ziele, Mixed-Methods-Design

Co-operative program of work and study – why do teachers take part in a postgraduate master's program?

Abstract: A scientific training course to be completed alongside the work is a very demanding task for teachers. Little is known about the professional goals motivating their decision to study. At the University of Freiburg, the students of a postgraduate master degree program for further training of in service teachers have been examined for two years. The results suggest that the vocational professionalization and the opening up of professional alternatives are crucial professional goals for teachers to face the challenges of further education.

Keywords: Teachers, pursuing further education, professional goals, mixed-methods-design

1 Einleitung

Lehrkräfte sehen sich ständig mit der Notwendigkeit konfrontiert, sich professionell weiterzuentwickeln, um den steigenden bzw. sich verändernden Anforderungen im Bildungssystem kompetent begegnen zu können (Reusser & Tremp, 2008). Die aktuelle Forschung widmet sich demnach immer mehr den einzelnen Phasen der Lehrerbildung, um den jeweiligen professionellen Kompetenzerwerb zu beschreiben und herausarbeiten zu können, welche Lernangelegenheiten für den weiteren Kompetenzaufbau besonders bedeutsam sind.

Neuere Studien und Metaanalysen weisen darauf hin, dass durch Fort- und Weiterbildung substanzielle positive Effekte auf die Unterrichtsqualität und das Lernen von Schülerinnen und Schülern erreicht werden können (Hattie, 2009; Timperley et al., 2007). Ein berufsbegleitendes Studium ist für Lehrkräfte eine Möglichkeit, um ihre professionellen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Gleichzeitig stellen sich studierenden Lehrkräften aber auch beträchtliche Herausforderungen die Ansprüche an Studium, Beruf und familiärem Umfeld über einen längeren Zeitraum miteinander zu vereinbaren (Kittel & Rollett, 2017). Trotzdem ein Studium aufzunehmen und erfolgreich abzuschließen, erfordert eine entsprechend hohe (Selbst-)Motivation. Dies umso mehr, da von den Arbeitgebern Deputatsreduktionen oder finanzielle Unterstützung meist nicht gewährt werden. Für die berufsbegleitende wissenschaftliche Weiterbildung ist das insgesamt durchaus typisch und führt dazu, dass berufstätige Studierende Wochenarbeitszeiten zu bewältigen haben, die gesundheitlich problematisch sein können. So ergab die Studie von Heibült und Hermeling (2016, S. 52) – je nach Beschäftigungsgrad – Arbeitszeiten von 55 bis 70 Stunden pro Woche für Beruf und Studium. Studierende Lehrkräfte stehen vor der besonderen Herausforderung, dass ihre Arbeitszeit in einer regulären Schulwoche bereits über der Regelarbeitszeit liegt (nach Richter und Pant, 2016, durchschnittlich 45,8 Stunden) und darüberhinaus die besonderen Anforderungen des Schulhalbjahres mit den Vorlesungszeiten zusammenfallen. Trotz dieser herausfordernden Ausgangslage nehmen weiterbildungswillige berufstätige Lehrkräfte diese Anstrengungen freiwillig auf sich. Belastbare Erkenntnisse darüber, welche beruflichen Ziele sie mit ihrer wissenschaftlichen Weiterbildung verfolgen, liegen bisher kaum vor. Die hier vorgestellte Arbeit versucht dieser Forschungslücke zu begegnen und geht anhand der ersten Kohorte eines weiterbildenden Studiengangs für Unterrichts- und Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg der Frage nach, was berufstätige Lehrkräfte dazu antreibt, ein berufsbegleitendes Studium zu beginnen bzw. welche beruflichen Ziele sie verfolgen.

2 Weiterbildungsmotivation von Lehrkräften

2.1 Berufsbegleitende Weiterbildungsstudiengänge

Die wissenschaftliche Weiterbildung ist auf dem Weg zu einem immer bedeutsamer werdenden Teil der akademischen Bildung an Hochschulen (Graeßner, Bade-Becker & Gorys, 2009, S. 543). In der Literatur werden die Begriffe Fort- und Weiterbildung oft synonym verwendet. Für den Kontext der Lehrkräfte trifft Terhart (2013) eine begriffliche Unterscheidung: Er bezeichnet eine Lerngelegenheit als *Fortbildung*, wenn die Kompetenzen, die im Studium oder Vorbereitungsdienst erworben wurden, aktualisiert werden. Mit der Weiterbildung verbindet sich dagegen das Ziel der Qualifizierung für die Übernahme neuer Funktionen. Für Richter (2016, S. 246) steht bei Fortbildungen die „Anpassung der bestehenden Qualifikationen an aktuelle Erfordernisse“ im Vordergrund. Dagegen stellt für ihn der Begriff der *Weiterbildung* eine Lerngelegenheit dar, die zu einer Erweiterung der bestehenden Berufsqualifikation führt. Häufig befähigt eine erfolgreich abgeschlossene Weiterbildung auch zur Übernahme neuer Aufgaben und es wird ein weiterer akademischer Titel erworben. Die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung (DGWF, 2010,

Psychologische Erkenntnis zwischen natur- und geisteswissenschaftlichen Bezugspunkten

Justus Sänger, Thomas Schäfer

Zusammenfassung: Wie gut gelingt der Psychologie die Integration naturwissenschaftlicher und geisteswissenschaftlicher Bezugspunkte? Präsentiert werden die Ergebnisse einer Befragung von Psychologiestudierenden und graduierten PsychologInnen zur wissenschaftstheoretischen Verortung des Fachs. Die Ergebnisse zeigen: (1) Sowohl die wahrgenommene universitäre Ausrichtung als auch die persönliche Neigung tendieren ins Naturwissenschaftliche; (2) für die Ausrichtung trifft dies jedoch deutlich stärker zu als für die Neigung; (3) die Divergenz zwischen wahrgenommener und präferierter Ausrichtung der Psychologie verringert sich mit zunehmendem Qualifizierungsniveau; (4) es wird eine Überbetonung natur- und eine Unterbetonung geisteswissenschaftlicher Nachbardisziplinen wahrgenommen.

Schlüsselwörter: Psychologie, Naturwissenschaften, Geisteswissenschaften, Wissenschaftstheorie, Erkenntnis

Psychological knowledge between sciences and humanities

Abstract: How successfully does academic psychology integrate aspects from the natural sciences and the humanities? We present the results of a survey of psychology students and professionals on the scientific and epistemological localization of psychology. Data revealed four main results: (1) Both the perception of the status quo and the individual ideality tend toward a natural scientific approach; (2) yet, this trend is much more pronounced for the perception than for the ideality; (3) this discrepancy between perception and ideality diminishes as academic degree increases; (4) respondents experience an overemphasis of the natural sciences and an underemphasis of the humanities as neighboring disciplines of psychology.

Keywords: psychology, natural sciences, humanities, philosophy of science, insight

1 Einleitung

Die Geschichte der Psychologie ist geprägt von der Auseinandersetzung darüber, was eigentlich ihr Kern sei. Das jüngste Aufflammen dieser Debatte zeigt sich in einem Positionspapier zur Lage der Allgemeinen Psychologie (Bermeitinger et al., 2016) und – in Reaktion darauf – in einer ganzen Reihe von Stellungnahmen und Kommentaren. Historisch

wurde immer wieder heftig um die Identität der Psychologie gestritten und ihre Verortung zwischen Natur- und Geisteswissenschaften, Empirie und Hermeneutik, Grundlagen und Anwendungen, Nomothetik und Idiografie, Quantität und Qualität thematisiert (z.B. Bühler, 1927; Bunge & Ardila, 1990; Gadenne, 2004; Herrmann, 1979). Im Fokus stand und steht das unverzichtbare, verbindende Element, das die psychologischen Subdisziplinen vereint und ihre Legitimation und Abgrenzung gegenüber nicht-psychologischen Fächern wie der Medizin oder den Neurowissenschaften sicherstellt.

Nachdem sich vor über einhundert Jahren abzeichnete, dass die Philosophie bei der Beantwortung von Fragen über den Geist oder das Bewusstsein ins Stocken geriet, begann sich die Psychologie als eine eigenständige Fachwissenschaft aus der Philosophie herauszulösen und durch die Hinzunahme naturwissenschaftlicher Ansätze vermehrt empirische, insbesondere experimentelle Erkenntnisgewinne zu generieren (Gundlach, 2004). Gepaart mit der bis dahin vor allem geisteswissenschaftlich geprägten Herangehensweise (die psychologische Fragen etwa in ihrem Zusammenhang zu historischen, religiösen, kulturellen und sozialen Phänomene untersucht) führte der naturwissenschaftliche Ansatz zum einzigartigen Charakter der Psychologie als einer Wissenschaft, die geisteswissenschaftliche und naturwissenschaftliche Bezugspunkte vereint. Ordnet man mit Dilthey (z.B. Dilthey, 1984/1907) den Naturwissenschaften hauptsächlich das *Erklären* und den Geisteswissenschaften hauptsächlich das *Verstehen* als Methode zu, so kann man die Psychologie als eine Symbiose aus Erklären und Verstehen sehen: Sie bedient sich des Erklärens, wenn es um das Aufdecken, Beschreiben und Nutzbarmachen funktionaler Beziehungen geht; sie fragt aber gleichzeitig auch nach der Bedeutung dieser Erkenntnisse für das einzelne Subjekt, nach dessen Rolle in Kultur und Gesellschaft und nach dem subjektiven Erleben von Sinn und Bedeutung (Brentano, 1955; Lück & Miller, 1999; Schäfer, 2007).

Angesichts des inhaltlichen und methodischen Weges, den die eigenständige Fachwissenschaft Psychologie seit ihrer Entstehung eingeschlagen hat, war (Husserl, 1996/1936; Wundt, 1908, 1922, 1920) und bleibt (Fahrenberg, 2015; Groeben, 1986; Jüttemann, 2006; Schmidt, 1995) allerdings eine wissenschaftstheoretische Frage von Bedeutung: Ist es tatsächlich gelungen, eine eigenständige psychologische Methodologie herauszubilden, die natur- und geisteswissenschaftliche Dimensionen adäquat verbindet? Denn die Frage nach der Einheit des Faches ist letztlich die Frage nach ihrem genuin methodologischen Kern. Hat sich der einzigartige Versuch der Psychologie, das Erklären und das Verstehen zu vereinen, als erfolgreich erwiesen, oder hat sich die Psychologie bereits zu einseitig als Naturwissenschaft etabliert und das Integrieren von philosophisch-geisteswissenschaftlichen Bezugspunkten hinter sich gelassen? Dass sich die Psychologie sehr deutlich von der Philosophie entfernt hat, erkennt man bereits daran, dass es zwischen beiden kaum noch Berührungspunkte gibt, obwohl die moderne Philosophie des Geistes vergleichbare Phänomene im Fokus hat wie die Psychologie. Gadenne (2004, S. 10) kommt gar zu der pessimistischen Einschätzung, „dass zumindest im deutschsprachigen Raum viele Psychologen wenig oder nichts von den Resultaten der Philosophie des Geistes wissen“. Ein solches Ungleichgewicht (d.h., eine zu streng naturwissenschaftlich ausgerichtete Psychologie) muss zwangsläufig die Frage nach der Definition und Einheit des Faches neu aufwerfen. Denn es ist die geisteswissenschaftliche, auf das Verstehen ausgerichtete Seite der Psychologie, die sie von anderen, oft reduktionistischen Disziplinen abgrenzt und deutlich unterscheidet (Bunge & Ardila, 1990; Gadenne, 2004). Die Neurowis-

Wenn sich die Masterfrage stellt: Soziale Herkunftseffekte auf die Übergangsentention 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, Übergangentscheidungen, 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.