



Anna Spexard, Doreen Weichert, Rafael Warkotsch und Ole Engel

Chancengleich vom Studium in den Beruf?

**Die Bedeutung von Migrationshintergrund und sozialer Herkunft beim
Berufseinstieg von Hochschulabsolventinnen und -absolventen**

Abschlussbericht

Dieses Projekt wurde gefördert durch

**STIFTUNG
MERCATOR**

Anna Spexard, Doreen Weichert, Rafael Warkotsch und Ole Engel

Chancengleich vom Studium in den Beruf?

**Die Bedeutung von Migrationshintergrund und sozialer Herkunft beim
Berufseinstieg von Hochschulabsolventinnen und -absolventen**

Abschlussbericht

Forschungsprojekt „Chancengleich vom Studium in den Beruf?“

Prof. Dr. Andrä Wolter/Dr. Ole Engel

Humboldt-Universität zu Berlin

Institut für Erziehungswissenschaften

Unter den Linden 6

10099 Berlin

Homepage: <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/hochschulforschung-hochschulbildung/mercator-projekt-chancengleichheit>

Kontakt: studium-beruf.ewi@hu-berlin.de

Projektleitung:

Prof. Dr. Andrä Wolter, Dr. Ole Engel

Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen:

Dipl.-Vw. Anna Spexard, Dipl.-Soz. Doreen Weichert

Studentische Mitarbeitende:

Karoline Pötschke, Rafael Warkotsch

Projektlaufzeit: 01/2020-10/2021

Berlin, Januar 2022

Dank

In den vorliegenden Forschungsbericht des Projekts „Chancengleich vom Studium in den Beruf?“ sind die Ergebnisse des gleichnamigen Abschlussworkshops eingeflossen, der am 14. September 2021 stattfand. Vielen Dank für den intensiven, offenen Austausch mit den Teilnehmenden aus Wissenschaft, Forschung und vor allem der Beratungspraxis.

Wir möchten uns außerdem bei Caroline Kamm und Alexander Otto bedanken, die das Projektvorhaben entworfen und bei der Durchführung des Abschlussworkshops unterstützt haben. Vielen Dank ebenfalls an die studentischen Mitarbeiterinnen Esra Nur Özçam und Emile Paskocimaite für ihre Unterstützung beim Abschlussworkshop.

Ein außerordentlicher Dank gilt an dieser Stelle Professor Dr. Andrä Wolter, der mit vielen Anregungen und einem intensiven Austausch wesentlich zum Gelingen des Projekts beigetragen hat.

Das Projektteam

Executive Summary

An der Humboldt-Universität zu Berlin am Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Hochschulforschung wurde im Rahmen des Forschungsvorhabens „Chancengleich vom Studium in den Beruf?“ in dem Projektzeitraum vom 1. Januar 2020 bis 31. Oktober 2021 auf Grundlage von quantitativen Absolventenbefragungen und qualitativen Interviews mit Absolvent:innen und Expert:innen die Bedeutung des Migrationshintergrunds und der sozialen Herkunft beim Berufseinstieg nach dem Studium untersucht.

Die Ergebnisse des Forschungsvorhabens bestätigen und spezifizieren bestehende Forschungserkenntnisse. So zeigen sich hinsichtlich des Einkommens und der Qualifikationsadäquanz der Beschäftigung wenig herkunfts- und migrationspezifische Unterschiede, jedoch gestaltet sich der Einstieg in den Arbeitsmarkt für Personen mit Migrationshintergrund schwieriger und ist von Phasen der Arbeitslosigkeit durchzogen. Hochschulinterne und -externe Beratungs- und Unterstützungsangebote für den Übergang vom Studium in den Beruf werden von allen Absolvent:innen, unabhängig von Herkunft und Migrationshintergrund, selten in Anspruch genommen. Stattdessen werden Jobportale und Stellenanzeigen genutzt. In den Interviews wurde vereinzelt von Mentoringangeboten zum Austausch und zur Vernetzung berichtet, die als besonders hilfreich erlebt wurden und von denen sich der größte Gewinn erwartet wurde. Den eigenen Migrationshintergrund als Potential, d.h. damit verbundene Kompetenzen als Wettbewerbsvorteil auf dem Arbeitsmarkt, sehen die interviewten Absolvent:innen mit Migrationshintergrund nicht. Hingegen werden Auslandserfahrungen während des Studiums und erweiterte Englischkenntnisse von allen Absolvent:innen als erstrebenswert und vorteilhaft angesehen.

Bestätigt werden anhand der quantitativen und qualitativen Daten auch andere Forschungen zur Aufstiegsorientierung der Absolvent:innen mit Migrationshintergrund. Herkunftsspezifische Unterschiede zu Studienbeginn und im Verlauf des Studiums stimmen ebenfalls mit dem aktuellen Kenntnisstand überein. Aus den Forschungsergebnissen lässt sich ableiten, dass es Potential zum Ausbau hochschulischer (zielgruppenspezifischer) Beratungsangebote für den Übergang in den Arbeitsmarkt gibt. Expert:innen berichten von diversen Herausforderungen in Bezug auf den Kenntnisstand zur Diversität der Studierenden und deren Bedarfen sowie der spezifischen Zielgruppenerreichung, aber auch hinsichtlich der bestehenden Strukturen an Hochschulen sowie der personellen und finanziellen Ausstattung von Career Service Einrichtungen. Zugleich zeigt sich, dass besonders die potentiellen Arbeitgeber:innen in die Pflicht genommen werden müssen, diversitätssensible Bewerbungsprozesse zu gestalten.

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|-----------|--|------------|
| 1 | EINLEITUNG | 9 |
| 2 | DEFINITION ZENTRALER KONZEPTE: HERKUNFT UND INTERSEKTIONALITÄT | 10 |
| 2.1 | MIGRATIONS Hintergrund..... | 10 |
| 2.2 | SOZIALE HERKUNFT UND BILDUNGSHERKUNFT | 12 |
| 2.3 | INTERSEKTIONALITÄT..... | 13 |
| 3 | BERATUNG FÜR DEN ÜBERGANG VOM STUDIUM AUF DEN ARBEITSMARKT | 15 |
| 3.1 | BERATUNG IN BILDUNG, BERUF UND BESCHÄFTIGUNG – ANBIETER, AUFGABEN | 15 |
| 3.2 | KLIENENZENTRIERTE, KULTUR- UND DIVERSITÄTSSENSIBLE BERATUNG IM KONTEXT HOCHSCHULE | 17 |
| 3.3 | WIRKSAMKEIT VON HOCHSCHULBERATUNG..... | 18 |
| 4 | HERKUNFT IM STUDIUM UND BEIM ÜBERGANG IN DEN BERUF – STAND DER FORSCHUNG | 19 |
| 4.1 | WAS WIR SCHON WISSEN – HERKUNFT IN DER HOCHSCHULFORSCHUNG..... | 19 |
| 4.2 | DER ÜBERGANG IN DEN ARBEITSMARKT – STAND DER FORSCHUNG | 21 |
| 5 | DAS PROJEKT „CHANCEGLEICH VOM STUDIUM IN DEN BERUF?“ | 28 |
| 5.1 | BILDUNGS- UND KARRIEREENTSCHEIDUNGEN: THEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN | 28 |
| 5.2 | METHODEN UND DATENGRUNDLAGE | 34 |
| 6 | UNTERSTÜTZUNGSSTRUKTUREN UND BERATUNGSANGEBOTE FÜR DEN ÜBERGANG VOM STUDIUM IN DEN BERUF | 51 |
| 6.1 | ANGEBOTE AN HOCHSCHULEN | 51 |
| 6.2 | HOCHSCHULEXTERNE ANGEBOTE FÜR SPEZIELLE ZIELGRUPPEN UND ÜBERGANGSPHASEN..... | 56 |
| 6.3 | BEDEUTUNG DER BERATUNGSANGEBOTE AUS SICHT DER ABSOLVENT:INNEN..... | 58 |
| 7 | STUDIUM, ABSCHLUSS UND ERSTE STELLENSUCHE | 66 |
| 7.1 | HERKUNFTSSPEZIFISCHE UNTERSCHIEDE: STUDIENENTSCHEIDUNG, STUDIENFACH- UND HOCHSCHULWAHL, STUDIENANFANGSPHASE..... | 66 |
| 7.2 | STUDIENABSCHLUSS UND STELLENSUCHE – EIN EINHEITLICHES BILD? | 72 |
| 7.3 | GERINGE PROBLEME BEIM BERUFSSTART | 80 |
| 7.4 | UNTERSCHIEDLICHE ARBEITS- UND LEBENSZIELE | 81 |
| 8 | POSITIONIERUNG AUF DEM ARBEITSMARKT | 83 |
| 8.1 | GERINGE EINKOMMENSUNTERSCHIEDE, GROßE HETEROGENITÄT | 83 |
| 8.2 | HERKUNFTSABHÄNGIGE ADÄQUANZ DER BESCHÄFTIGUNG | 87 |
| 8.3 | ABNEHMENDE UNTERSCHIEDE HINSICHTLICH DES ANFORDERUNGSNIVEAUS | 90 |
| 8.4 | SIGNIFIKANTE UNTERSCHIEDE HINSICHTLICH DER ARBEITSLOSIGKEIT | 92 |
| 8.5 | FEINE UNTERSCHIEDE IM ERWERBSTÄTIGKEITSVERLAUF | 93 |
| 8.6 | ZUSAMMENFASSENDE BETRACHTUNG DES BERUFSEINSTIEGS | 97 |
| 9 | ÜBERGANG IN DEN ARBEITSMARKT: EINE UMFASSENDE BETRACHTUNG | 98 |
| 9.1 | PFADMODELL UND MODELLGÜTE | 98 |
| 9.2 | ERGEBNISSE | 99 |
| 10 | FAZIT | 107 |
| 10.1 | ZENTRALE BEFUNDE UND HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN | 107 |
| 10.2 | GRENZEN DES PROJEKTS UND FORSCHUNGSPERSPEKTIVEN..... | 111 |
| 11 | LITERATURVERZEICHNIS | 114 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Abb. 5-1: Untersuchungsgruppen | 34 |
| Abb. 5-2: Beobachtungen je Abschlusskohorte nach Migrationshintergrund | 41 |
| Abb. 5-3: (In-)direkte Zusammenhänge | 42 |
| Abb. 7-1: Studienfächer (in Prozent) | 70 |
| Abb. 7-2: Schwierigkeiten bei der Stellensuche | 79 |
| Abb. 7-3: Probleme beim Berufsstart | 81 |
| Abb. 7-4: Arbeits- und Lebensziele | 82 |
| Abb. 8-1: Stundenlohn nach Abschlusskohorten und Migrationshintergrund | 84 |
| Abb. 8-2: Einkommen nach Abschlusskohorten und Migrationshintergrund | 84 |
| Abb. 8-3: Stundenlohn nach Abschlusskohorten und Migrationsgeneration | 85 |
| Abb. 8-4: Stundenlohn nach Statusgruppen (erste und letzte Tätigkeit) | 86 |
| Abb. 8-5: Stundenlohn nach Migrationshintergrund und Generation (erste und letzte Tätigkeit) | 87 |
| Abb. 8-6: Überqualifikation nach Abschlusskohorten und Migrationshintergrund | 88 |
| Abb. 8-7: Relevanz des Hochschulabschlusses für die erste und letzte Tätigkeit nach Statusgruppen | 89 |
| Abb. 8-8: Relevanz des Hochschulabschlusses für die erste Tätigkeit nach Statusgruppen | 90 |
| Abb. 8-9: Tätigkeitsniveau von Absolvent:innen mit und ohne Migrationshintergrund | 91 |
| Abb. 8-10: Ausübung hoch komplexer Tätigkeiten nach Migrationshintergrund und Abschlusskohorte | 91 |
| Abb. 8-11: Arbeitslosigkeit nach Abschlusskohorten und Migrationshintergrund | 93 |
| Abb. 8-12: Statusanteil-Plots des Erwerbstätigkeitsstatus nach Migrations- und Bildungshintergrund | 94 |
| Abb. 8-13: Implikationsplot der Erwerbstätigkeitsstatus nach Migrations- und Bildungshintergrund (Monate nach Studienabschluss) | 96 |
| Abb. 9-1: Pfadmodell | 99 |
| Abb. 9-2: Effektdekomposition Folgeakademiker:innen mit Migrationshintergrund | 101 |
| Abb. 9-3: Effektdekomposition Erstakademiker:innen ohne Migrationshintergrund | 103 |
| Abb. 9-4: Effektdekomposition Erstakademiker:innen mit Migrationshintergrund | 106 |

Tabellenverzeichnis

| | |
|---|----|
| Tab. 5-1: Operationalisierung der quantitativen Daten | 37 |
| Tab. 5-2: Statusgruppen und Geschlecht | 39 |
| Tab. 5-3: Randverteilung nach Geschlecht und Statusgruppe | 40 |
| Tab. 5-4: Überblick qualitatives Sample (Recherche, Anfragen, Erstgespräche, Expert:innen) | 45 |
| Tab. 6-1: Fälle nach Untersuchungsgruppe | 58 |
| Tab. 6-2: Rückblickende Beurteilung von Unterstützungs- und Beratungsangeboten im Studium (Mittelwerte) | 65 |
| Tab. 6-3: Rückblickende Beurteilung von Unterstützungs- und Beratungsangeboten nach Untersuchungsgruppe (Mittelwerte) | 65 |
| Tab. 7-1: Die häufigsten Wege zur Tätigkeit (in Prozent) | 75 |
| Tab. 7-2: Anzahl von Bewerbungen, Einladungen und Stellenangeboten | 77 |
| Tab. 7-3: Anzahl von Bewerbungen, Einladungen und Stellenangeboten nach Fächergruppen | 78 |

1 Einleitung

„Für mich war es in der Zeit schon stressig, weil ich nach jeder Absage überlegt habe, was war jetzt der Fehler? War es mein Migrationshintergrund? War es meine Religion? Waren es meine Kinder? War es mein Alter? Ich habe halt ganz viele Dinge an mir, wenn man das so sagen kann, die nicht optimal für den Arbeitgeber sind. Und ich habe nach jedem Vorstellungsgespräch vor allem hinterfragt, was denn nun das Problem war? Und man bekommt ja keine Antwort. Das ist es gerade. Und man spekuliert dann vor sich hin, bis dann das nächste Vorstellungsgespräch ist. Und das fand ich schon anstrengend.“ (T1 w, Erstakademikerin mit Migrationshintergrund, 2. Generation, Pos. 53)

Das Zitat einer Erstakademiker:in mit Migrationshintergrund zeigt exemplarisch, wie schwierig sich der Übergang vom Studium in den Beruf für diese Gruppe gestalten kann. Dieser Übergang ist für jede:n eine biografische Phase der Auseinandersetzung mit den eigenen beruflichen Vorstellungen, eine Selbst- und Fremdverortung auf dem Arbeitsmarkt. Es ist eine Phase voller Fragen, aber gestaltet sich dieser Übergang in den Beruf unabhängig von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund für alle gleich?

Laut amtlicher Statistik hat mehr als jeder vierte Mensch in Deutschland eine Migrationsgeschichte, d.h. es leben aktuell 21,85 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, davon haben rund 13,6 Prozent einen Hochschulabschluss als höchsten beruflichen Abschluss (Statistisches Bundesamt 2021). Die empirische Hochschulforschung beschäftigt sich seit Jahren mit Fragen zu sozialen Disparitäten im Hochschulzugang und stellt immer wieder die Benachteiligung von Kindern aus nicht-akademischen Elternhäusern sowie Personen mit Migrationshintergrund heraus. Wenig erforscht ist bislang der Übergang nach einem Studienabschluss auf den Arbeitsmarkt sowie der sich anschließende berufsbiographische Verlauf. Die Statuspassage vom Studium in den Beruf ist aber vor dem Hintergrund der Diskussionen um Chancengleichheit von erheblicher Relevanz.

Ziel des vorliegenden Forschungsvorhabens ist es, zu untersuchen, wie sich der Berufseinstieg von Hochschulabsolvent:innen abhängig von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund gestaltet. Genauer wird untersucht, welchen spezifischen Problemen und Anforderungen verschiedene Absolvent:innengruppen gegenüber stehen und welche individuellen Übergangsstrategien sich identifizieren lassen. Im Fokus stehen zudem die institutionellen Unterstützungsstrukturen in Form von Beratungs- und Unterstützungsangeboten innerhalb und außerhalb von Hochschulen. Dabei sollen mögliche Herausforderungen herausgearbeitet werden, zugleich aber auch Potentiale der Herkunft sowie erfolgreiche Übergangsstrategien und Perspektiven der Akteur:innen identifiziert werden.

Im vorliegenden Bericht werden zunächst als Grundlage die zentralen Konzepte Migrationshintergrund, Intersektionalität und soziale Herkunft erläutert (Kapitel 2) und die Vorstellungen von Beratung für den Übergang vom Studium in den Arbeitsmarkt ausgeführt (Kapitel 3). Anschließend folgt eine Darstellung des aktuellen Forschungsstands (Kapitel 4), davon ausgehend wird das Forschungsvorhaben beschrieben (Kapitel 5). In den folgenden Kapitel 6 bis 8 werden die qualitativen und deskriptiven quantitativen Forschungsergebnisse präsentiert, die dann in Kapitel 9 in einem umfassenden Modell zusammengeführt werden. Zuletzt werden Ableitungen und Handlungsempfehlungen in einem Fazit zusammengefasst (Kapitel 10).

2 Definition zentraler Konzepte: Herkunft und Intersektionalität

Die Begriffe soziale Herkunft bzw. Bildungsherkunft und Migrationshintergrund sind inzwischen in der Wissenschaft und auch im Alltag etabliert, jedoch können dahinter verschiedene Konzepte stehen. Statt Migrationshintergrund wird häufig auch von Zuwanderungs-/Migrationsbiographie oder -geschichte gesprochen. Diese Begriffe werden zumeist synonym verwendet. Bevor der aktuelle Stand der Forschung zusammengefasst und eingeordnet wird, ist deshalb eine Klärung dieser wesentlichen Begrifflichkeiten notwendig. Auch soll das Konzept der Intersektionalität erläutert werden, das forschungsleitend für das vorliegende Projekt ist.

2.1 Migrationshintergrund

So verbreitet der Begriff Migrationshintergrund inzwischen ist, tauchte er doch erst seit der Jahrtausendwende in wissenschaftlichen Untersuchungen und politischen Debatten häufiger auf (Petschel und Will 2020). Besonders durch die PISA-Studien seit Anfang der 2000er Jahre wurde die Bezeichnung auch einer breiteren Bevölkerung bekannt, hier war er ein wichtiges Merkmal zum Vergleich verschiedener Schüler:innengruppen. Im Rahmen der amtlichen Statistik wurden mit dem Mikrozensus des Jahres 2005 erstmals Variablen einbezogen, welche die Erhebung eines Migrationshintergrunds anstelle des bislang dominierenden Ausländerkonzepts erlaubten¹.

Hinsichtlich des Konzepts des Migrationshintergrunds gibt es unterschiedliche Definitionen und damit zusammenhängende Operationalisierungen. Selbst innerhalb der amtlichen Statistik werden abweichende Definitionen verwendet, z.B. wird die im Haushalt gesprochene Sprache als Kriterium herangezogen (Petschel und Will 2020; El-Mafaalani 2017). Im vorliegenden Projekt orientiert sich das Verständnis von Migrationshintergrund sehr eng an den vorliegenden statistischen Daten, dem DZHW-Absolventenpanel und dem Mikrozensus, da diese den Ausgangspunkt für die Analyse bilden. Im Absolventenpanel des DZHW wird neben dem Geburtsland, gegebenenfalls dem Zeitpunkt der Zuwanderung nach Deutschland und der Staatsangehörigkeit der befragten Absolvent:innen auch erhoben, ob die Eltern zugewandert sind. Das Geburtsland der Eltern wird allerdings nur in der Befragung von 2013 abgefragt. Auf Grundlage dieser Angaben gelten Absolvent:innen, die selbst nach Deutschland eingewandert sind (1. Generation) oder bei denen mindestens ein Elternteil zugewandert ist (2. Generation), im Rahmen der Analyse des DZHW-Absolventenpanels als Personen mit Migrationshintergrund.

Die Definition des Migrationshintergrunds im Mikrozensus lautet wie folgt:

„Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt. Die Definition umfasst im Einzelnen folgende Personen:

- 1. zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländer/innen*
- 2. zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte*
- 3. (Spät-)Aussiedler/innen*
- 4. Personen, die die deutsche Staatsangehörigkeit durch Adoption durch einen deutschen Elternteil erhalten haben*

¹ Eine ausführlichere Darstellung zu den Gründen der Einführung sind bei Elrick und Farah Schwartzman 2015 zu finden.

5. mit deutscher Staatsangehörigkeit geborene Kinder der vier zuvor genannten Gruppen“ (Statistisches Bundesamt 2020, 4).²

Das Konzept ist eine Verbesserung im Vergleich zur vorherigen Praxis, nur anhand der Staatsangehörigkeit Kategorien zu bilden. Wenn aber der Migrationshintergrund als Analysewerkzeug zur Aufdeckung von Diskriminierung und sozialer Ungleichheiten beispielsweise im Bildungssystem oder auf dem Arbeitsmarkt eingesetzt wird, werden die Grenzen des Konzepts deutlich. Der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2015) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass die Erhebung des Migrationshintergrunds sich als notwendige – wenngleich auch nicht hinreichende – Bedingung, um Ungleichheit und Diskriminierung zu untersuchen, bezeichnen lasse. Die notwendige Bedingung besteht demzufolge darin, dass das Konzept des Migrationshintergrunds ein durchaus hilfreiches Mittel ist, um Ungleichheiten zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund empirisch zu untersuchen, insbesondere wenn dabei auch nach Herkunftsland differenziert werden kann. Das Aussehen und andere Marker, über die Diskriminierungen häufig wirksam werden, wie ein vermeintlich fremder Name oder ein hörbarer Akzent, über das Konzept allerdings nicht erfasst (Supik 2017b, 16). Außerdem wird durch den Begriff eine Gruppe der ‚Anderen‘ erschaffen, die sich vom Rest der Bevölkerung unterscheidet, die Unterschiede werden durch die Einteilung hervorgehoben (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2015).

Der Migrationshintergrund ist in gewisser Weise eine Fremdzuschreibung, die Personen auf Grundlage amtlicher Daten zugeordnet wird. Demgegenüber steht die Selbstzuschreibung, die Individuen erlaubt, selbst eine Einordnung vorzunehmen. Als weiterer Schritt wird die erfahrene bzw. erlebte Fremdzuschreibung gesehen, hier kann erhoben werden, die Individuen eine vorgenommene Fremdzuschreibung erleben (Supik 2017a). Es bedeutet aber nicht, dass die erlebte Fremd- und die Selbstzuschreibung das Konzept des Migrationshintergrunds nach dem Mikrozensus ersetzen könnten. Es ist wichtig für eine transparente und valide Forschung über strukturelle Teilhabe von Menschen mit Migrationshintergrund, dass es ein klar operationalisierbares Konzept gibt. Es geht also nicht darum das Konzept des Migrationshintergrunds zu ersetzen darum das Konzept zu ersetzen, sondern es zu erweitern.

Im vorliegenden Forschungsvorhaben schließen wir uns der Position des Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2015) an: Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Konzept des Migrationshintergrunds ein durchaus hilfreiches Mittel ist, um Ungleichheiten zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund empirisch zu untersuchen. Um aber tiefere Aussagen über Diskriminierung und Teilhabe von Migrant:innen machen zu können, ist es von entscheidender Bedeutung über den Migrationshintergrund hinaus auch die Selbst- und Fremdzuschreibung als Migrant:in in den Blick zu nehmen (Engel 2021).

Die wichtige Frage nach der erlebten Fremd- und der Selbstzuschreibung als Migrant:in, findet sich leider weder im Absolventenpanel noch im Mikrozensus. Es kann folglich durchaus sein, dass für bestimmte Teilgruppen von Migrant:innen de facto deutliche Benachteiligungen beim

² „Die Vertriebenen des Zweiten Weltkrieges haben (gemäß Bundesvertriebenengesetz) einen gesonderten Status; sie und ihre Nachkommen zählen daher nicht zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Daneben gibt es noch eine Gruppe von Personen, die mit deutscher Staatsangehörigkeit im Ausland geboren sind und deren beide Eltern mit deutscher Staatsbürgerschaft geboren sind und somit keinen Migrationshintergrund haben. [...] Diese im Ausland geborenen Personen haben aber keinen Migrationshintergrund, weil sie selbst und ihre Eltern mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren sind.“ (Statistisches Bundesamt 2020, 4).

Übergang vom Studium in den Beruf bestehen, die Unterschiede für die Gesamtgruppe der Absolvent:innen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Absolvent:innen ohne Migrationshintergrund aber nicht sichtbar werden. Die im weiteren Verlauf präsentierten Ergebnisse stellen vermutlich nur einen Näherungswert an das tatsächliche Ausmaß der Diskriminierung dar.

Bei den von uns geführten qualitativen Absolvent:inneninterviews haben die Befragten die Möglichkeit, eine Selbsteinordnung vorzunehmen und von Fremdzuschreibungen zu berichten.

Neben dem Migrationshintergrund ist die soziale Herkunft bzw. die Bildungsherkunft das zweite zentrale persönliche Merkmal für die Analyse des Übergangs von Hochschulabsolvent:innen in den Arbeitsmarkt.

2.2 Soziale Herkunft und Bildungsherkunft

Die soziale Herkunft ist fast ausnahmslos in allen Studien, die soziale (Bildungs-)Ungleichheiten untersuchen, eine zentrale Variable, die jedoch unterschiedlich operationalisiert und bezeichnet wird. Es gibt viele verschiedene Indikatoren, die zur Bestimmung der sozialen Herkunft im (inter-)nationalen Vergleich dienen: Ein sehr umfassender Indikator, der in den PISA-Studien eingesetzt wird, ist beispielsweise der Economic, Social and Cultural Status (ESCS). Der ESCS umfasst ökonomische und kulturelle Ressourcen: den elterlichen Beruf, den höchsten Bildungsabschluss der Eltern und häusliche Besitztümer wie Bücher oder Computer (Ehmke und Siegle 2005). Doch nicht immer wird die soziale Herkunft aus mehreren Variablen konstruiert.

Im DZHW-Absolventenpanel werden neben dem höchsten Schulabschluss und dem höchsten beruflichen Abschluss der Eltern auch die berufliche Stellung und der ausgeübte Beruf erhoben. Im Rahmen des Forschungsprojekts wird die soziale Herkunft als Bildungsherkunft verstanden und anhand der Bildungsabschlüsse der Eltern unterschieden: Hat mindestens ein Elternteil einen akademischen Abschluss erworben, gilt dies als akademische Herkunft. Verfügt kein Elternteil über einen Hochschulabschluss, wird daraus eine nicht-akademische Herkunft abgeleitet. Dies ist ein inzwischen übliches Vorgehen, das mit der Annahme verbunden ist, dass die Bildung der Eltern einen Näherungswert darstellt für vorhandene ökonomische und kulturelle Ressourcen im Elternhaus. Untersuchungen zu Bildungsungleichheiten zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen kommen immer wieder zu dem Ergebnis, dass das Bildungskapital der Familie von größerer Bedeutung für den Bildungsweg der Kinder ist als das ökonomische Kapital, auch wenn dieses selbstverständlich nicht irrelevant ist. Alle dem Projekt bekannten wissenschaftlichen Arbeiten, denen das DZHW-Absolventenpanel zugrunde liegt, nutzen den höchsten Bildungsabschluss der Eltern als Variable für die soziale Herkunft (Erdsiek 2016; Jacob und Klein 2013; Jaksztat 2014; Lörz und Leuze 2019). Die im Panel enthaltenen Angaben zur Erwerbstätigkeit der Eltern lassen sich leider nicht in einen validierten Indikator der Beschäftigung übertragen (Netz und Grüttner 2020).

Im Mikrozensus werden umfangreiche Informationen zur Erwerbstätigkeit der Eltern der Befragten erhoben, allerdings nur, wenn die Eltern im gleichen Haushalt leben. Die regelmäßige Zusatzbefragung zur Herkunft der Eltern, die nicht mehr im Haushalt leben, enthält nur Angaben zu den schulischen und beruflichen Abschlüssen, nicht zur Erwerbstätigkeit. Aus diesem Grund und zur besseren Vergleichbarkeit mit den Daten des DZHW-Absolventenpanels wird auch bei der Auswertung der Daten des Mikrozensus nach akademischer und nicht-akademischer Herkunft unterschieden.

Häufig tauchen in Analysen auf Grundlage der Herkunft Begriffspaare wie bildungsnah /bildungsfern oder hohe/niedrige soziale Herkunft auf, die jedoch eine immanente Wertung der Herkunft beinhalten. Eine solche Wertung soll vermieden werden. Auch die Gegenüberstellung von akademischer und nicht-akademischer Herkunft ist nicht völlig wertfrei, die akademische Herkunft könnte als Norm verstanden werden, die nicht-akademische durch die Negation als Abweichung. Dieser Eindruck soll keinesfalls vermittelt werden, sodass die Gruppe der Personen, deren Eltern keinen Hochschulabschluss haben, in Anlehnung an den international inzwischen verbreiteten Begriff der *first-generation students* als Erstakademiker:innen bezeichnet werden. Als Antonym wird der Begriff Folgeakademiker:innen für Absolvent:innen einer Hochschule verwendet, bei denen mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss erworben hat.

2.3 Intersektionalität

Wesentlich ist bei Analysen des Migrationshintergrunds die Verknüpfung mit anderen Ungleichheitsdimensionen wie mit der sozialen Herkunft oder dem Geschlecht. So zeigt sich, dass Bildungsunterschiede zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund verschwinden bzw. sich stark verringern, wenn die soziale Herkunft im Analysemodell berücksichtigt wird (z.B. Hadjar und Hupka-Brunner 2013; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 180). Außerdem ist der Migrationshintergrund wie beschrieben eine äußerst heterogene Kategorie. Es ist deshalb wichtig, beide Variablen in Verbindung zu betrachten und besonders auch im Blick zu haben, ob die Kombination bestimmter Merkmalsausprägungen besondere Herausforderungen erzeugen kann. Aus diesem Grund ist eine intersektionale Perspektive in diesem Forschungsprojekt wichtig, denn eine intersektionale Herangehensweise ist ein starkes Instrument zur Aufdeckung und Analyse von Ungleichheiten.

Das Konzept der Intersektionalität wurde von Kimberlé Crenshaw (1989) eingeführt, ausgehend von der Analyse arbeitsrechtlicher Justizverfahren, in denen die Benachteiligung schwarzer Frauen in verschiedenen US-amerikanischen Unternehmen verhandelt wurde. Schwarze Frauen befinden sich per Definition auf der Kreuzung (engl. *intersection*) zwischen den Achsen *race* und *gender*. Die Autorin betont, dass die Diskriminierungserfahrungen dieser Gruppe nicht die Summe aus Rassismus und Sexismus sind, sondern darüber hinausgehen (Crenshaw 1989, 140). Die Grundannahme ist, dass Diskriminierungsmerkmale sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern zusammenwirken:

“[...] major axes of social divisions in a society at a given time, for example, race, class, gender, sexuality, dis/ability, and age operate not as discrete and mutually exclusive entities, but build on each other and work together.” (Hill Collins und Bilge 2016, 4)

Hill Collins und Bilge (2016) beschreiben Intersektionalität wie folgt:

“Intersectionality adds additional layers of complexity to understandings of social inequality, recognizing that social inequality is rarely caused by a single factor. Using intersectionality as an analytical tool encourages us to move beyond seeing social inequality through race-only or class-only lenses. Instead, intersectionality encourages understandings of social inequality based on interactions among various categories.” (Hill Collins und Bilge 2016, 26)

Die Berücksichtigung nicht nur des Migrationshintergrunds, sondern gleichzeitig auch der Bildungsherkunft ermöglicht den Blick auf das Zusammenspiel beider Achsen, eben auf die Kreuzung, auf der beide Merkmale zusammentreffen.

Lörz (2019) weist darauf hin, dass es viele deutschsprachige Studien gibt, die intersektionale Ansätze verfolgen, ohne diese so zu benennen, beispielsweise indem verschiedene Ungleichheitsdimensionen berücksichtigt werden. Allerdings ist fraglich, so bemerkt auch Lörz (2019), ob der zentrale Gedanke der Intersektionalität, dass es sich bei der Konstruktion verschiedener Dimensionen eben nicht nur um die Summe der Benachteiligungen durch die einzelnen Merkmale handelt, immer Rechnung getragen wird. Aber auch Studien mit multiplikativen Ansätzen sind für Deutschland zunehmend zu finden, wenn auch nicht immer unter dem Stichwort Intersektionalität (z.B. Griga et al. 2013; Lörz und Mühleck 2019; für eine Übersicht siehe Lörz 2019).

3 Beratung für den Übergang vom Studium auf den Arbeitsmarkt

Neben den in Kapitel 2 ausgeführten Definitionen und Konzepten ist die Erläuterung und Einordnung der Beratung für den Übergang vom Studium in den Arbeitsmarkt besonders wichtig für das Verständnis des Forschungsvorhabens. Ein zentrales Anliegen ist die Analyse der vorhandenen Beratungs- und Unterstützungsangebote an Hochschulen exemplarisch in den beiden Bundesländern Berlin und Nordrhein-Westfalen und darüber hinaus deutschlandweit durch hochschulexterne Akteur:innen. Es wird davon ausgegangen, dass Beratungsangebote als Interventionsmaßnahmen Bildungsentscheidungen, Transitionen und weitere bildungs- und berufsbiografische Verläufe begleiten und unterstützen können.

Das Forschungsanliegen wird nachfolgend zunächst in den Kontext der professionellen Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung eingeordnet und die Anforderungen an eine klientenzentrierte, kultur- und diversitätssensible hochschulische Beratung beschrieben. Zuletzt wird das Feld der Wirkungsforschung angerissen und damit das Forschungsvorhaben eingegrenzt.

3.1 Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung – Anbieter, Aufgaben

Die im Fokus des Projekts stehenden Beratungsangebote für den Übergang vom Studium in den Beruf werden als Teilgebiet der professionellen Beratung, genauer der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (abgekürzt: BBB-Beratung) betrachtet. Die BBB-Beratung ist eine ressourcenorientierte Begleitung von Menschen bei allen Bildungs- und Beschäftigungsentscheidungen über die gesamte Lebensspanne (dvh - Deutscher Verband für Bildungs- und Berufsberatung 2020; Grüneberg et al. 2021). Diese lebensbegleitende Beratung (Lifelong Guidance) gewinnt zunehmend an Bedeutung und ist in der heutigen Gesellschaft unentbehrlich (Grüneberg et al. 2021). Studienberatung umfasst in diesem Kontext:

„Bildungswegberatung in allen Phasen vor, während des und kurz nach dem Studium. Sie stützt sich dabei auf differenzierte Kenntnisse über die unterschiedlichen Voraussetzungen und Optionen des sekundären und tertiären Bildungssystems sowie über die aktuelle Lage und Tendenzen auf dem Arbeitsmarkt. Auf der Basis dieses Wissens bietet die Allgemeine Studienberatung ihrer Klientel neben den notwendigen Informationen eine Reflexionshilfe und Unterstützung bei der Auswahl, der Entscheidungsfindung sowie bei der Kompetenzstärkung in der biographisch wichtigen Statuspassage der (Aus-)Bildungsplanung und Berufswegorientierung an.“ (Just-Nietfeld und Nickels 2006, 8f.)

Nach diesem Verständnis ist Studienberatung umfassend und bezieht sich auf den Student Life Cycle, der in verschiedenen Lebensphasen einsetzen kann.³ „Der Student Life Cycle umfasst die Phase des Übergangs in die Hochschulbildung, den Bildungsverlauf, den Übergang und die Etablierung im Erwerbssystem sowie in alternativen Beschäftigungen (z.B. Familienarbeit) in den ca. 9 bis 10 Jahren nach dem Hochschulabschluss.“ (DZHW 2016).

Die größten Anbieter von Studienberatung sind die Hochschulen selbst und die Bundesagentur für Arbeit (BA) (Grüneberg et al. 2021).⁴ Laut Sozialgesetzbuch III §29, hat die Bundesagentur für

³ Im Fall traditioneller Studierender, die nach dem Abitur ein Studium aufnehmen, beginnt der Student Life Cycle in der Schule. Da der Übergang in die Hochschule aber auch später erfolgen kann, wird die Auffassung vertreten, dass ein Student Life Cycle in verschiedenen Lebensphasen einsetzen kann (Grüneberg et al. 2021, 61).

⁴ Für einen Überblick zu Anbietern der BBB-Beratung siehe Jenschke et al. 2014; BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007.

Arbeit „jungen Menschen und Erwachsenen, die am Arbeitsleben teilnehmen oder teilnehmen wollen, Berufsberatung, einschließlich Weiterbildungsberatung, [...] anzubieten. Art und Umfang der Beratung richten sich nach dem Beratungsbedarf der oder des Ratsuchenden.“ (Bundestag 24.03.1997, Abs. 1, 2). Erst seit einiger Zeit hat die Bundesagentur für Arbeit die „Aufgabe der lebensbegleitenden Berufsberatung wieder zu einer ihrer zukünftigen Kernaufgaben gemacht“ (Agentur für Arbeit 2017) und soll künftig stärker vor Ort in Schulen und Hochschulen kontinuierliche Beratungsangebote machen, ihre Präsenz der akademischen Berufsberatung an Hochschulen ausbauen und das Beratungsangebot für berufstätige Erwachsene mit Unterstützungsangeboten zur Berufswegeplanung sowie zur Neu- und Umorientierung im Erwerbsleben erweitern. Die Angebote der Hochschulberatung der Bundesagentur für Arbeit sind dezentral organisiert. Hochschulteams kommen regelmäßig an Hochschulen oder haben eine tägliche Präsenz auf dem Campus einer Hochschule mit offenen Sprechstunden. Die Angebote können zur Erarbeitung individueller beruflicher Zielvorstellungen und beruflicher Perspektiven bei Studienfachwechsel oder Studienabbruch, zur Konkretisierung beruflicher Zielvorstellungen in der Berufseinstiegsphase, zur Erarbeitung neuer beruflicher Zielvorstellungen aufgrund veränderter Lebenssituationen oder bei Wünschen nach beruflicher Umorientierung sowie als Coachingangebot zu Bewerbungsverfahren und -strategien dienen. Alle Beratungsangebote sind klienten- und ressourcenorientiert, ergebnisoffen und können freiwillig und uneingeschränkt von Studierenden und Berufstätigen genutzt werden. Der Umfang des Beratungsprozesses ist abhängig vom Beratungsbedarf der Klient:innen (Agentur für Arbeit, 4f.)

Durch die Hochschulgesetze der Bundesländer sind Hochschulen dazu verpflichtet, Studieninteressierte und Studierende zu informieren, zu beraten und mit anderen Akteuren zusammenzuarbeiten. So verfügen fast alle Hochschulen über eine Zentrale Studienberatung, die Informations-, Beratungs- und Orientierungsangebote zu allen studienrelevanten Fragen anbietet und mit verschiedenen Partnern wie z.B. Schulen, Arbeitsagenturen und Betrieben kooperiert. Darüber hinaus gibt es eine studienfachspezifische Beratung, die vom wissenschaftlichen Personal an Fakultäten und Instituten erbracht wird. An den meisten Hochschulen sind für die Unterstützung des Übergangs vom Studium in den Beruf Career Services bzw. Career Center eingerichtet. In Zusammenarbeit mit Arbeitsagenturen, Kammern, Arbeitgeberverbänden und Unternehmen bieten sie spezielle arbeitsmarktbezogene Veranstaltungen. Für soziale Belange der Studierenden wie beispielsweise Wohnen, Leben und Arbeiten, Mensen, finanzielle Förderung und Kinderbetreuung sind die Studentenwerke zuständig. Das Akademische Auslandsamt berät ausländische Studierende und deutsche Austauschstudierende. Hochschulteams bzw. Hochschulberater:innen der Arbeitsagenturen bieten an größeren Hochschulen zum Teil direkt vor Ort Beratung für Studierende und Absolvent:innen bei der Arbeitsvermittlung. Außerdem gibt es zahlreiche private Beratungsdienstleister auf dem Markt, die in der Regel kostenpflichtig sind im Gegensatz zu den öffentlich finanzierten Beratungsangeboten (Jenschke et al. 2014).⁵ Unter den

⁵ Zu diesen Beratungsangeboten haben generell alle Menschen Zugang. Um besonderen Beratungsbedarfen und -bedürfnissen gerecht zu werden, gibt es spezielle Beratungsangebote z.B. für Menschen mit Behinderung, benachteiligte Jugendliche, Berufsrückkehrer:innen, Menschen mit Migrationshintergrund. Für Menschen mit Migrationshintergrund, die zum Teil zusätzliche Informationen über den deutschen Arbeitsmarkt und das deutsche Bildungssystem benötigen, Schwierigkeiten bei der Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen haben, begrenzte Kenntnisse der deutschen Sprache besitzen und häufiger im Niedriglohnsektor arbeiten und von Arbeitslosigkeit betroffen sind, wurden spezielle Beratungsangebote eingerichtet (vgl. Jenschke et al. 2014, 16).

Bezeichnungen Berufs-, Studien-, Laufbahnberatung oder Karrierecoaching lassen sich eine Vielzahl von weiteren Angeboten und Anbieter:innen finden, die sich an einer steigenden Nachfrage orientieren (Ebner 2020; Grüneberg et al. 2021). Grüneberg et al. (2021) bieten einen Umriss für das Feld der weiteren Anbieter für Berufs- und Studienberatung, zu dem u.a. freiberufliche Coach:innen, große und überregional tätige Beratungsunternehmen, Berufsberatungslehrer:innen bzw. Beratungslehrkräfte an Schulen, Weiterbildungsträger, Volkshochschulen, Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern, Wohlfahrtsverbände, konfessionelle Träger und Berufsförderungswerke, Fach- und Berufsverbände zählen.

3.2 Klientenzentrierte, kultur- und diversitätssensible Beratung im Kontext Hochschule

Beratung im hochschulischen Kontext stellt komplexe Anforderungen an Berater:innen und deren Qualifikationen aufgrund der vielfältigen Themenfelder, Beratungsgegenstände und der heterogenen Ratsuchenden (Hiller 2020; Großmaß und Püschel 2010). Die soziale Herkunft und der Migrationshintergrund sind Merkmale, die insbesondere im Fokus des vorliegenden Forschungsvorhabens stehen, aber nur zwei von einer Vielzahl von Diversitätsmerkmalen Ratsuchender/Studierender im Kontext Hochschule (Boomers und Nitschke 2013, 6):

- Persönlichkeit;
- Innere Dimension: relativ unveränderbare Diversitätsmerkmale wie Alter, Hautfarbe, Bildungshintergrund, Migrationshintergrund/-erfahrung, Nationalität, Geschlecht, sexuelle Orientierung;
- Äußere Dimension: relativ veränderbare Diversitätsmerkmale wie z.B. Hochschulzugangsberechtigung, Wohn-/Studienort, sozio-ökonomische Lebensbedingungen, Habitus;
- Organisationale Dimension: veränderbare Diversitätsmerkmale, die die Art der Zugehörigkeit innerhalb der Hochschule bestimmen wie z.B. Studiengang, studentisches Arbeitsverhältnis, Modul, Studienschwerpunkt, Hochschul-/Fachsemester.

Beratungen an Hochschulen sind dabei ausdrücklich zielorientiert, aber stets durch verschiedene Faktoren wie z.B. Gender, Machtverhältnisse, kulturelle Unterschiede beeinflusst (Großmaß und Püschel 2010). Das macht diversitäts- und kultursensible Beratungskompetenzen an Hochschulen erforderlich, die sowohl Kenntnisse über kulturelle Unterschiede und Diversitätsaspekte, Grundzüge guter Beratung, Gesprächsführung und Beziehungsgestaltung beinhalten als auch Schlüsselkompetenzen wie Empathiefähigkeit, Unvoreingenommenheit, Fähigkeit zum Perspektivwechsel usw. (Hiller 2020; Mecheril 2014). Eine heterogener werdende Studierendenschaft z.B. durch Immigration und Globalisierung erfordert kultursensible Berater:innen, damit Beratung für Ratsuchende effektiv ist (Nassar-McMillan 2014).

Etabliert ist außerdem ein klientenzentrierter Beratungsansatz, der auf das Konzept von Carl Rogers (1972) zurückgeht. In diesem ganzheitlichen Ansatz stehen Erfahrungen und Entwicklungen der ratsuchenden Person in ihrer Beziehung zu sich selbst, in ihren zwischenmenschlichen Beziehungen und ihren Umweltbedingungen im Mittelpunkt. Klientenzentrierte Beratungen dienen der Mobilisierung persönlicher Ressourcen und Erschließung sozialer Potenziale. Je nach Tätigkeitsfeld des beratend Tätigen ist eine Schwerpunktsetzung bzw. Spezialisierung erforderlich (Kontextgebundenheit) (Straumann 2014).

Im qualitativen Zugang des vorliegenden Forschungsvorhabens werden Erkenntnisse zum Beratungsansatz an Hochschulen erwartet, die durch die Recherche, aber vor allem durch die Interviews mit Expert:innen und Absolvent:innen gewonnen werden sollen.

3.3 Wirksamkeit von Hochschulberatung

Es besteht ein großes Interesse an belastbaren Erkenntnissen zur Wirksamkeit, Erfolgen und dem Nutzen von BBB-Beratung seitens der Beratungspraxis und der Politik (Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (nfb) et al. 2017). Verschiedene Initiativen und Projekte auf europäischer und nationaler Ebene haben zu einer vertieften Auseinandersetzung mit Qualitätskriterien von Beratung und der Verbesserung der Professionalität von Beratern beigetragen (Langner und Schober 2017; Katsarov et al. 2014; Paulsen et al. 2012).

Einen Überblick über Schwerpunkte, Inhalte und methodische Ansätze der Beratungsforschung im Bereich Bildung, Beruf und Beschäftigung geben Schiersmann et al. (2018). Sie schätzen ein, dass bislang die Forschung zu Wirkungen von Beratungen zwar ein sehr aktuelles, aber bisher (in Europa) noch schwach entwickeltes und methodisch anspruchsvolles Forschungsfeld darstellt. Es müssten unterschiedliche Qualitätsdimensionen und der Zusammenhang von Input-, Prozess-, Output- und Outcome-Aspekten untersucht werden, um Wirkungen von Beratung zu erforschen (Schiersmann et al. 2018, 1184f.; Schiersmann und Weber 2017). Hochschulberatung findet häufig nur als kurze, „punktueller“ Interventionsmaßnahme statt (Kiss 2017). So können durch Informationsvermittlung und Selbsterfahrungen (z.B. Praktika) informierte Studienentscheidungen unterstützt, durch Einzelberatungen zur Studien- und beruflichen Laufbahnplanung Career Management Skills der Studierenden gefördert und der Berufswahlreifeprozess unterstützt, die Resilienz Studierender erhöht und Studienabbruchgedanken entgegengewirkt werden. Besonders die Steigerung der laufbahnbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung ist noch nach einem längeren Zeitraum nach der Beratung nachweisbar und unterstützt die Verwirklichung bildungs- und berufsbiografischer Ziele. Kiss (2017) weist außerdem auf die vielfältigen Berater:innenkompetenzen u.a. zur Beziehungsgestaltung, notwendige Rahmenbedingungen und die Komplexität von Beratungsanliegen hin (Kiss 2017, 113f.).

Auch wenn sich das Forschungsvorhaben mit dem Beratungsangebot allgemein und im Besonderen (z.B. nach Hochschulart, Bundesland, Zielgruppe), den intendierten Zielen, Bedarfen und dem Nutzungsverhalten von Rezipient:innen näher beschäftigt, leistet es nur einen kleinen Beitrag zum Feld der Wirkungsforschung. Durch die Analyse des Angebots und die Interviews mit Expert:innen und Absolvent:innen werden ansatzweise verschiedene Qualitätsmerkmale mit dem Fokus auf der Begleitung des Übergangs in das Studium bzw. auf den Arbeitsmarkt beleuchtet. Dabei werden Erkenntnisse zur Output-/Outcomequalität auf intrapersoneller und sozialer Ebene aus Sicht der Absolvent:innen selbst gewonnen, deren Teilhabechancen auf dem Arbeitsmarkt, Veränderungen von Selbstwirksamkeit und Gestaltungskompetenz, ihrer subjektiven Zufriedenheit, Einkommens- und Beschäftigungssituation und der Passung/Adäquanz von Abschluss und Beschäftigung. Erwartet werden daraus vor allem Ansatzpunkte für eine Weiterentwicklung eines klientenorientierten Beratungsangebots.

4 Herkunft im Studium und beim Übergang in den Beruf – Stand der Forschung

Nachdem eine Beschreibung der verwendeten Konzepte erfolgt ist, werden im folgenden Kapitel als Referenzrahmen für die im Anschluss präsentierten Forschungsergebnisse relevante Studien zur Rolle der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrunds vor und während des Studiums sowie beim Übergang in den Arbeitsmarkt vorgestellt.

4.1 Was wir schon wissen – Herkunft in der Hochschulforschung

Insbesondere die Rolle der sozialen Herkunft vor und während des Studiums ist umfassend untersucht und auch für den Einfluss des Migrationshintergrunds liegen einige Studien vor. Im Folgenden werden einschlägige Ergebnisse präsentiert, der Fokus liegt dabei auf Studien zum Migrationshintergrund im Studium, da die Forschungsergebnisse zur sozialen Herkunft seit langem bekannt und breit rezipiert sind.

Studien zum Migrationshintergrund im Studium

Die Rolle des Migrationshintergrunds in der Bildung ist mit der Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studien in Deutschland 2001 in den Fokus gerückt (Dollmann 2017), obgleich es auch dazu schon ältere Studien gibt, und gewann in den letzten Jahren im Rahmen von Debatten zur Diskriminierung besonders auch politisch an Relevanz (El-Mafaalani 2017). Während in der Schulforschung besonders zu Kompetenzen und Bildungsentscheidungen von Schüler:innen mit Migrationshintergrund einige (wenn auch teilweise widersprüchliche) Studienergebnisse vorliegen (für einen Überblick siehe z.B. Dollmann 2017), ist das Thema in der Hochschulforschung noch vergleichsweise neu (Mishra und Müller 2021). Zwar wird bereits seit längerem zur zunehmenden Diversität der Studierendenschaft geforscht (z.B. Middendorff und Wolter 2021), im Mittelpunkt standen Studierende mit Migrationshintergrund allerdings nicht (Kristen 2016). Im Folgenden wird ein kurzer Überblick zum Forschungsstand zu Studierenden mit Migrationshintergrund gegeben.

Kerst und Wolter (2017) definieren drei Teilgruppen von Studierenden mit Migrationshintergrund:

1. Studierende mit Migrationshintergrund, die selbst oder deren Eltern nach Deutschland zugewandert sind und die ihre Schullaufbahn in Deutschland absolviert haben; sie können eine deutsche oder ausländische Staatsangehörigkeit haben;
2. Internationale Studierende, die mehrheitlich ihre Studienberechtigung im Ausland erworben haben und für ein Studium nach Deutschland gekommen sind;
3. Geflüchtete, die ihre Studienberechtigung meist ebenfalls im Ausland erworben haben.

Die internationalen Studierenden sind im Diskurs der Internationalisierung von Hochschulen zentral, spielen doch in Debatten zu Bildungsungleichheiten keine Rolle (Kerst und Wolter 2017). Geflüchtete sind erst seit 2015 stärker ins Blickfeld der Hochschulen geraten, unter anderem angestoßen durch Programme wie „Integra“ – Integration von Flüchtlingen ins Fachstudium des Deutschen Akademischen Auslandsdiensts (DAAD) (Engel und Wolter 2017). Beide Gruppen stehen im hier vorgestellten Forschungsprojekt jedoch nicht im Fokus.

Nach den aktuellen Zahlen der 21. Sozialerhebung liegt im Jahr 2016 der Anteil von Studierenden mit Migrationshintergrund (ohne Berücksichtigung der Gruppe der internationalen Studierenden) insgesamt bei ca. 20 % (Middendorff et al. 2017). Im Bildungsbericht 2016 wird der Anteil

der Studierenden mit Migrationshintergrund auf der Grundlage des Mikrozensus über Hochrechnungen ermittelt. Für das Jahr 2013 wird ein etwas geringerer Wert von 16,7 % angegeben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Aktuellere Zahlen liegen nicht vor.

Die durchschnittliche Studiendauer fällt bei Bildungsinländer:innen mit 12,4 Semestern etwas höher aus als bei deutschen Studierenden (11,5 Semester) (Kristen 2016). Bezüglich der Studienfachwahl unterscheiden sich Studierende mit und ohne Migrationshintergrund nur geringfügig (Middendorff et al. 2017). Eine intersektionale Analyse des Hochschulzugangs unter Berücksichtigung des Geschlechts und des Migrationshintergrunds führen z.B. Griga et al. (2013) für die Schweiz und Frankreich durch. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Studienberechtigte mit Migrationshintergrund eine höhere Wahrscheinlichkeit haben, ein Studium aufzunehmen. Deutlich wird in der Untersuchung allerdings auch, dass sowohl das Herkunftsland als auch die Zuwanderungsgeneration wichtige Einflussfaktoren sind. Kristen et al. (2008) arbeiten heraus, dass türkische Studienberechtigte sich häufiger für eine Universität entscheiden und nicht für eine Fachhochschule; dies hängt allerdings auch mit der Präferenz für traditionelle Studienfächer zusammen, die vor allem an Universitäten angeboten werden. Schneider und Woisch (2021) zeigen ebenfalls, dass Studienberechtigte mit einem türkischen, polnischen oder einem asiatischen Migrationshintergrund häufiger ein Studium an einer Universität wählen (Schneider und Woisch 2021, 99). Mentges und Spangenberg (2021) finden heraus, dass Studienberechtigte mit türkischem Migrationshintergrund häufiger prestigeträchtige Studienfächer wie Jura und Medizin wählen als Studienberechtigte ohne Migrationshintergrund. MINT-Fächer werden häufiger von Studienberechtigten postsowjetischer Staaten gewählt. Demgegenüber werden Sozial- und Geisteswissenschaften, Psychologie und Lehramt von Studierenden mit Migrationshintergrund etwas seltener gewählt als von ihren Kommiliton:innen (Mentges und Spangenberg 2021). Leistungsunterschiede zwischen Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund fallen sehr gering aus, besonders wenn für die Note der Hochschulzugangsberechtigung kontrolliert wird (Klein und Müller 2021).

Bei Betrachtung des Studienabbruchverhaltens zeigt sich, dass Studierende mit Migrationshintergrund ihr Studium häufiger abbrechen (Klein und Müller 2021; Ebert und Heublein 2017), trotz geringer Leistungsunterschiede im Studium. Der Anteil der Studienabbrecher:innen fällt unter Bildungsinländer:innen im Bachelorstudium mit ca. 46 Prozent deutlich höher aus als unter deutschen Studierenden mit ca. 28 Prozent (Heublein und Schmelzer 2018)⁶. Über die Studienabbruchquoten von deutschen Studierenden mit Migrationshintergrund lassen sich bisher keine gesicherten Aussagen treffen (Morris-Lange 2017).

Ähnliche Muster wie beim Hochschulzugang zeigen sich auch beim Übergang vom Bachelor in den Master. Auch hier entscheiden sich Studierende mit Migrationshintergrund unter Kontrolle anderer Einflussfaktoren wie der sozialen Herkunft und der Bildungsbiographie häufiger dafür, ein Masterstudium aufzunehmen (Kretschmann et al. 2017). Netz und Sarcletti (2021) werten die Auslandsstudienabsichten von Studierenden aus und finden heraus, dass besonders Studierende der zweiten Generation mit einem einseitigen Migrationshintergrund eine hohe Absicht

⁶ Studienabbruchquoten können bisher lediglich durch Schätzverfahren über den Vergleich der Absolventenjahrgänge mit der dazugehörigen Studienanfängerkohorte ermittelt werden (vgl. ausführlich Heublein et al. 2011). Im Jahr 2016 wurde die sogenannte Studienverlaufsstatistik eingeführt, auf deren Grundlage sich zukünftig deutlich verlässlichere Aussagen treffen lassen (Morris-Lange 2017).

haben, ein Auslandsstudium anzustreben. Besonders bessere Sprachkenntnisse von Studierenden mit Migrationshintergrund scheinen die Studienabsichten im Ausland zu erhöhen.

Die empirischen Ergebnisse zeigen zusammengefasst, dass Personen mit Migrationshintergrund hohe Bildungsaspirationen haben und es im Studium kaum migrationspezifische Leistungsunterschiede gibt. Trotzdem brechen Studierende mit Migrationshintergrund ihr Studium häufiger ab. Diese Befunde deuten darauf hin, dass die Hochschulabsolvent:innen, die im Fokus des vorliegenden Forschungsprojekts stehen, eine extrem vorselektierte Gruppe sind. Interessant ist deshalb zu untersuchen, wie diese Gruppe sich auf dem Arbeitsmarkt zurechtfindet.

Studien zur sozialen Herkunft im Studium

Der Einfluss der sozialen Herkunft auf Bildung ist sicherlich kein neues Forschungsthema, sondern wird besonders in der Schulforschung schon seit Jahrzehnten untersucht. Auch für den Hochschulbereich gibt es seit den 1950er Jahren zahlreiche Studien, die sich mit sozialer Ungleichheit befassen (Lörz 2017). Obgleich bereits im Schulsystem eine hohe Vorselektion nach Merkmalen der sozialen Herkunft erfolgt, geht von diesem Faktor beim Übergang Schule – Hochschule noch ein zusätzlicher Einfluss aus, wie wiederholt belegt wurde (z.B. Hillmert und Jacob 2005; Reimer und Schindler 2009; Jacob und Weiss 2010; Lörz und Schindler 2016; Lörz 2017; Müller und Pollak 2007). Lörz (2017) stellt heraus, dass die Wahl eines bestimmten Studienfachs ebenso von der sozialen Herkunft abhängig ist wie die des Hochschultyps.

Die soziale Herkunft beeinflusst das Übergangsverhalten, Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern nehmen seltener ein Masterstudium auf (Auspurg und Hinz 2011). Die Aufnahme einer Promotion als möglicher Bildungsübergang im Hochschulbereich ist ebenso von der sozialen Herkunft der Studierenden beeinflusst wie die vorherigen Übergänge auch (Bachsleitner et al. 2018; Jaksztat 2014).

4.2 Der Übergang in den Arbeitsmarkt – Stand der Forschung

Die erfolgreiche Integration auf dem Arbeitsmarkt wird anhand verschiedener Variablen bemessen, beispielsweise der Adäquanz der Beschäftigung⁷, dem Einkommen, der Suchdauer nach einer Erwerbstätigkeit und der Stellung auf dem Arbeitsmarkt. Im Fokus unseres Projekts stehen Hochschulabsolvent:innen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben haben. Allerdings umfasst ein Großteil der einschlägigen Studien Personen verschiedener Qualifikationsniveaus, und nur z.T. werden Ergebnisse speziell für Hochschulabsolvent:innen ausgewiesen. Zunächst wird im Folgenden die Literatur zum Migrationshintergrund beim Übergang vom Studium in den Beruf zusammenfassend dargestellt. Im zweiten Schritt werden Studienergebnisse zum Einfluss der sozialen Herkunft auf den Übergang präsentiert.

4.2.1 Studien zur Rolle des Migrationshintergrunds beim Übergang Studium-Beruf

Vor dem Hintergrund der empirischen Ergebnisse zu Studierenden mit Migrationshintergrund stellt sich die Frage, ob auch beim Übergang in den Arbeitsmarkt migrations- und herkunftsspezifische Differenzen vorliegen. Bei der Untersuchung der Situation von Personen mit Migrationshintergrund auf dem Arbeitsmarkt zeigt sich erneut, wie wichtig eine differenzierte Betrachtung

⁷ Eine adäquate Beschäftigung bedeutet, dass Erwerbstätige hinsichtlich ihrer Ausbildung angemessen beschäftigt sind. Die genaue Operationalisierung des Konzepts kann variieren und wird in Kapitel 5.2 erläutert.

dieser Gruppe ist. So haben beispielsweise Migrant:innen der zweiten Generation, die das deutsche Schulsystem durchlaufen haben, andere Arbeitsmarktperspektiven als kürzlich Zugewanderte ohne deutsche Sprachkenntnisse oder hochqualifizierte, mobile Führungskräfte, die durch Unternehmen im Ausland angeworben wurden.

Grob zusammengefasst zeigen die einschlägigen Studien eine Benachteiligung von Personen mit Migrationshintergrund auf dem Arbeitsmarkt, sowohl in Deutschland als auch den meisten anderen europäischen Staaten (Kalter und Granato 2018; Kramer und Lauterbach 2011). Dies trifft sowohl auf die erste als auch auf die zweite Generation zu und führt zu einer „Persistenz ethnischer Ungleichheit“ (Granato und Kalter 2001; Kalter 2008). Ausnahmen gelten beispielsweise für hochqualifizierte Migrant:innen aus Nordeuropa (Auer und Fossati 2019). Als Begründung für die Schlechterstellung werden drei Argumentationslinien verfolgt: 1) unterschiedliche Ausstattung mit Humankapital, aber auch sozialem und kulturellem Kapital, 2) institutionelle Hürden bei der Anerkennung von Bildungsabschlüssen oder Aufenthaltsfragen und 3) Diskriminierung (Auer und Fossati 2019, 286; Granato und Kalter 2001; Kalter 2008; Kalter und Granato 2018).

Adäquanz der Beschäftigung

Der Einstieg in den Arbeitsmarkt übt einen sehr starken Einfluss auf den weiteren Karriereverlauf aus. So deuten Studienergebnisse für Deutschland darauf hin, dass die Nachteile einer überqualifizierten Beschäftigung als erste Arbeitsstelle später nur schwer ausgeglichen werden können (Scherer 2004). Auch für die Gruppe der Hochschulabsolvent:innen zeigen empirische Ergebnisse, dass überqualifizierte Beschäftigte mit Hochschulabschluss ein geringeres Einkommen haben als adäquat Beschäftigte (Diem und Wolter 2014), eine nicht-adäquate Beschäftigung bedeutet folglich individuelle und gesamtgesellschaftliche Verluste.

Hinsichtlich der Überqualifikation von Migrant:innen ist die Studienlage vergleichsweise eindeutig, sie gehen häufiger einer Beschäftigung nach, die unter ihrem Qualifikationsniveau liegt (Auer und Fossati 2019; Kracke und Klug 2021). Eine Studie von Neumeyer und Alesi (2018) kommt zu dem Schluss, dass Personen mit Migrationshintergrund, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben haben, eine niedrigere subjektive Adäquanz berichten. Die Ergebnisse der Studie von Auer und Fossati (2019) zeigen, dass Personen mit Migrationshintergrund seltener überqualifiziert beschäftigt sind, wenn die kognitiven Fähigkeiten und nicht das Bildungsniveau herangezogen werden. Ebenso deutlich wird, dass das Ausmaß der nicht-adäquaten Beschäftigung vom Herkunftsland und der Dauer des Aufenthalts im Zielland abhängig ist.

Einkommen

Die Untersuchung von Neumeyer und Alesi (2018) kommt zu dem Ergebnis, dass es 1,5 Jahre nach Studienabschluss unter Kontrolle relevanter Studienmerkmale keine herkunftsspezifischen Unterschiede hinsichtlich der beruflichen Stellung, des Einkommens und der Adäquanz gibt. Es zeigt sich jedoch, dass Personen mit Migrationshintergrund Nachteile hinsichtlich einer regulären Beschäftigung haben, d.h. dass sie häufiger arbeitssuchend sind. Personen mit Migrationshintergrund, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben haben, berichten niedrigere Einkommen.

Müller und Kooij (2019) untersuchen den Arbeitsmarkterfolg von iranischen Hochschulabsolvent:innen der zweiten Generation anhand des KOAB-Datensatz der Abschlussjahrgänge 2011

bis 2015. Die multivariaten Analysen zeigen, dass die iranischen Absolvent:innen keine Einkommensnachteile gegenüber Absolvent:innen ohne Migrationshintergrund haben, im Gegensatz zu türkischen Absolvent:innen der zweiten Generation. In der Studie werden vorherige Bildungsläufe und -abschlüsse, die sehr einflussreich für den weiteren Bildungs- und Karriereweg sind, allerdings nicht kontrolliert.

Salikutluk et al. (2020) untersuchen die Situation von Frauen aus der Türkei und der ehemaligen Sowjetunion auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Die intersektionalen Analysen auf Basis von SOEP-Daten zeigen, dass bei Berücksichtigung von individuellen und beruflichen Eigenschaften türkische Frauen der ersten Generation keine Nachteile hinsichtlich Positionierung und Gehalt erfahren. Die Beschäftigungswahrscheinlichkeit ist höher als bei türkischen Männern der ersten Generation und das Gehalt höher als bei Männern und Frauen ohne Migrationshintergrund. Eine mögliche Erklärung ist, dass die Arbeitsmarktbeteiligung in der Gruppe der türkischen Frauen der ersten Generation generell niedrig ist und die erwerbstätigen Frauen eine positiv selektierte Gruppe sind. In der zweiten Generation haben türkische Frauen eine geringere Erwerbswahrscheinlichkeit und verdienen weniger als türkische Männer. Frauen aus der ehemaligen Sowjetunion hingegen haben trotz hoher Bildungsabschlüsse ein geringeres Einkommen als Männer aus diesen Ländern und auch als Männer und Frauen ohne Migrationshintergrund (Salikutluk et al. 2020).

Ebner und Helbling (2016) untersuchen für den Schweizer Arbeitsmarkt den Zusammenhang zwischen Einkommen und sozialer Distanz, verstanden als kulturelle Unterschiede und Unterschiede im Bildungssystem zwischen Heimat- und Zielland und der gesprochenen Sprache. Sie können zeigen, dass Personen mit Migrationshintergrund mit einer (sehr) hohen sozialen Distanz zum Zielland niedrigere Einkommen erzielen.

Arbeitssuche

Die Zeit, die Arbeitssuchende benötigen, um (wieder) eine Beschäftigung aufzunehmen, kann ein Indikator für die Integration auf dem Arbeitsmarkt sein.

Auer und Fossati (2019) zeigen für den Schweizer Arbeitsmarkt, dass Arbeitssuchende mit Migrationshintergrund unter Kontrolle der individuellen Kapitalausstattung länger brauchen, eine Erwerbstätigkeit zu finden. Besonders lange benötigen Personen, die nicht aus EU/EFTA⁸-Staaten stammen. Ähnliche Ergebnisse liegen auch für Deutschland vor (Constant et al. 2011; Uhlendorff und Zimmermann 2014). Uhlendorff und Zimmermann (2014) können anhand von Daten des Sozioökonomischen Panel (SOEP) zeigen, dass Männer mit Migrationshintergrund länger arbeitssuchend sind als Männer ohne Migrationshintergrund. Die Wahrscheinlichkeit, eine Beschäftigung aufzunehmen, ist allerdings nur für Männer mit einem türkischen Migrationshintergrund geringer, sowohl für die erste als auch die zweite Generation. Die Studien unterscheiden nicht nach dem Qualifikationsniveau der Personen mit Migrationshintergrund.

Mit Hilfe einer Sequenzanalyse weist Kogan (2007) nach, dass sich die Beschäftigungsmuster zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund deutlich unterscheiden. Bei Personen ohne Migrationshintergrund ist das dominante Muster die durchgehende Beschäftigung, abhän-

⁸ EFTA ist das Europäische Freihandelsabkommen, die Mitgliedsstaaten sind Island, Liechtenstein, Norwegen und die Schweiz.

gig vom Herkunftsland weichen die Muster der Personen mit Migrationshintergrund unterschiedlich stark davon ab. Auch hier zeigt sich, dass die zweite Generation sich dem Muster der Nicht-Migrant:innen angleicht.

Die Analyse von administrativen Daten oder quantitativen Befragungen kann nur indirekt Hinweise auf Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt geben, indem alle anderen möglichen Faktoren, die zu Unterschieden beispielsweise im Einkommen führen können, kontrolliert werden. Da aber niemals alle möglichen Einflussvariablen gemessen und berücksichtigt werden können, bleibt immer eine Unsicherheit, ob gemessene Unterschiede wirklich auf Diskriminierungsprozesse zurückgeführt werden können (Kaas und Manger 2012; Kalter 2008). Feldexperimente wie Korrespondenzstudien hingegen können eine passende Methode sein, Diskriminierung herauszuarbeiten. Hierbei werden fiktive Bewerbungen verschickt, die Hinweise auf einen Migrationshintergrund enthalten, beispielsweise durch Namen, Staatsangehörigkeiten oder Aussehen der Bewerber:innen (für einen Überblick siehe Zschirnt und Ruedin 2016).

In einer Studie zu ethnischer Diskriminierung im Bewerbungsprozess um ein Studierendenpraktikum (Kaas und Manger 2012) zeigt sich, dass Studierende mit türkisch klingenden Namen seltener kontaktiert wurden (Einladung zum Bewerbungsgespräch, Jobangebot), trotz deutscher Staatsbürgerschaft und obwohl die Studierenden in Deutschland geboren und zur Schule gegangen sind. Besonders groß sind die Unterschiede zwischen Bewerbungen mit deutschen und türkischen Namen in kleineren Unternehmen. Wird den Bewerbungen allerdings ein Empfehlungsschreiben beigelegt, verschwinden die Unterschiede zwischen den Studierendengruppen (Kaas und Manger 2012). Koopmans et al. (2019) verschickten in einem ähnlichen Experiment Bewerbungen für Stellen, die einen beruflichen Ausbildungsabschluss voraussetzen, mit variierenden Ethnizitäten, Phänotypen und Religionszugehörigkeiten. Die Analysen deuten darauf hin, dass Personen, die in den genannten Kategorien besonders stark von dem deutschen Durchschnitt abweichen, die stärkste Diskriminierung erfahren. Auch Veit und Thijsen (2019) führten eine Korrespondenzstudie mit ähnlichen Ergebnissen durch. Sie unterscheiden zusätzlich zum Migrationshintergrund auch noch danach, ob eine Person im Aufnahmeland oder im Ausland geboren ist und finden Nachteile in Bewerbungsprozessen für Letztere. Eine Verringerung der Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund finden Thijssen et al. (2019) im Gegensatz zu Kaas und Manger (2012) allerdings nicht, wenn den Bewerbungen zusätzliche Informationen zu Leistungen beigelegt werden. Der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) hat ebenfalls einen Korrespondenztest mit deutschen und türkischen Namen durchgeführt. Die fiktiven Bewerbungen richteten sich an Unternehmen, die einen freien Ausbildungsplatz ausgeschrieben haben (SVR 2014). Bei gleicher Qualifikation erhielten die Bewerber mit einem türkischen Namen (es wurden nur Bewerbungen von Männern verschickt) seltener eine Rückmeldung auf ihre Bewerbung, sie wurden seltener zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen und erhielten häufiger eine direkte Absage. Es zeigt sich, dass Bewerber mit türkischen Namen sieben Bewerbungen schreiben müssen, um zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen zu werden, Bewerber mit deutschen Namen hingegen nur fünf. Auch die stärkere Diskriminierung in kleineren Unternehmen zeigen die Studienergebnisse (SVR 2014, 4).

Bei der Suche nach einer Beschäftigung ist der Gebrauch sozialer Netzwerke, d.h. die Nutzung von Kontakten zu Freund:innen, Verwandten, beruflichen Bekanntschaften und Kommiliton:innen eine mögliche Strategie. Während empirisch belegt ist, dass soziale Netzwerke für Personen mit Migrationshintergrund bei der Arbeitssuche eine Rolle spielen, ist weniger eindeutig, ob die

Nutzung positive oder negative Effekte hat (Kalter und Kogan 2014). Kalter und Kogan (2014) können für Migrant:innen aus der ehemaligen Sowjetunion, in diesem Fall Aussiedler:innen und jüdische Zugewanderte, zeigen, dass migrantische Netzwerke helfen können, schnell eine einfache Beschäftigung zu finden. Für die Aufnahme einer anspruchsvolleren Beschäftigung (ISCO-88 Gruppen 1,2 und 3⁹) sind die Netzwerke allerdings nicht hilfreich. Kracke und Klug (2021) zeigen auf Grundlage von Daten der IAB-SOEP Migrationsstichprobe, dass für Migrant:innen die Nutzung von sozialen Kontakten die Wahrscheinlichkeit von Überqualifizierung erhöht.

Stellung auf dem Arbeitsmarkt

Granato und Kalter (2001) untersuchen anhand von Daten des Mikrozensus 1996 die Positionierung von Migrant:innen auf dem Arbeitsmarkt. Sie stellen fest, dass es auch in der zweiten Generation noch deutliche Nachteile für Personen mit Migrationshintergrund gibt, können diese aber nahezu vollständig durch unterschiedliche Bildungsabschlüsse erklären. Für manche Gruppen bleiben die Unterschiede allerdings bestehen, beispielsweise für Personen aus der Türkei, (Ex-)Jugoslawien und Italien (Granato und Kalter 2001, 517f.). Kalter (2008) aktualisiert und erweitert die Analysen der Positionierung auf dem Arbeitsmarkt mit weiteren Datensätzen wie dem Sozioökonomischen Panel (SOEP). Für die Personen mit Migrationsstatus der ersten Generation kann die nachteilige Arbeitsmarktsituation teilweise durch niedrigere Bildungsabschlüsse erklärt werden, aber auch Sprachkenntnisse und die Segmentierung des Arbeitsmarkts spielen eine Rolle. Dies trifft besonders auf die sogenannten klassischen Arbeitsmigrant:innen zu, aber auch Personen aus Osteuropa und Aussiedler:innen sind trotz ihrer Bildungsabschlüsse ebenfalls schlechter gestellt (Kalter 2008, 322). Die Ergebnisse für die zweite Generation entsprechen den Befunden von Granato und Kalter (2001), es zeigt sich wiederum eine besondere Benachteiligung von Personen aus der Türkei und Osteuropa. Eine Benachteiligung und höhere Arbeitslosigkeit für Menschen aus Osteuropa und der Türkei wird auch von Luthra (2013) auf Grundlage der Mikrozensus Daten bestätigt.

Mit den Daten des Mikrozensus 2011 untersuchen Kalter und Granato (2018) das Berufsprestige von Erwerbstätigen mit und ohne Migrationshintergrund anhand des Internationalen Sozioökonomischen Index des beruflichen Status (ISEI) und können erneut zeigen, dass Personen mit Migrationshintergrund auf dem Arbeitsmarkt benachteiligt sind; das Ausmaß der Abhängigkeit mit dem Herkunftsland und der Generationenzugehörigkeit schwankt. So ist die Situation der zweiten Generation signifikant besser als die der ersten Generation (Kalter und Granato 2018, 381ff.).

Aus der Übersicht des Forschungsstands zum migrationsspezifischen Übergang in den Arbeitsmarkt wird deutlich, dass Unterschiede hinsichtlich der Variablen Einkommen, Adäquanz, Stellung auf dem Arbeitsmarkt und Stellensuche je nach Herkunft und Migrationshintergrund bestehen. Die Studienlage deutet darauf hin, dass Absolvent:innen mit Migrationshintergrund häufiger nicht adäquat beschäftigt, etwas häufiger und länger arbeitssuchend sind und in Berufen mit geringerem Prestige arbeiten. Zugleich verweisen die Korrespondenzstudien durchgehend auf Diskriminierungen bei der Bewerber:innenauswahl. Dabei muss auf große Unterschiede je

⁹ International Standard Classification of Occupations (ISCO) der International Labour Organisation (ILO) von 1988 (<http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/isco88/index.htm>).

nach Herkunftsland und Zuwanderungsgeneration hingewiesen werden. Die Erkenntnisse zur Situation von Hochschulabsolvent:innen mit Migrationshintergrund sind jedoch bestenfalls lückenhaft und bisher nicht systematisch in Verbindung mit der sozialen Herkunft untersucht worden, hier knüpft das vorliegende Forschungsprojekt an.

4.2.2 Studien zur sozialen Herkunft beim Übergang

Zweifelslos beeinflusst die soziale Herkunft Übergänge im Bildungssystem, wie in den vorangegangenen Kapiteln gezeigt werden konnte. Ob das Elternhaus beim Übergang in den Arbeitsmarkt eine ebenso wichtige Rolle spielt, soll in diesem Abschnitt dargelegt werden.

Adäquanz der Beschäftigung und Einkommen

Eine Analyse der DZHW-Absolventenkohorte von 1997 zeigt, dass der Bildungshintergrund der Absolvent:innen einen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit einer nicht-adäquaten Beschäftigung hat. So haben Hochschulabsolvent:innen aus nicht-akademischen Elternhäusern eine höhere Wahrscheinlichkeit einer Tätigkeit nachzugehen, für die kein Hochschulabschluss erforderlich ist (Erdziek 2016). Dieser Effekt wird vermittelt durch herkunftsbedingte Unterschiede, z.B. bei der Wahl des Hochschultyps und des Studienfachs. Finanzielle Ressourcen und Karriereabsichten spielen hingegen keine Rolle bei der Aufklärung der Unterschiede nach Bildungsherkunft (Erdziek 2016).

In einer Untersuchung der DZHW-Absolventenpanel von 1997 und 2001 konnte kein direkter Einfluss der sozialen Herkunft auf das Einkommen festgestellt werden (Jacob und Klein 2013), alle vorhandenen Unterschiede lassen sich durch vorhergehende Prozesse wie z.B. die Wahl des Studienfachs oder den Studienverlauf erklären. Eine Untersuchung der Jahrgänge 2001, 2005 und 2009 konnte wiederum zeigen, dass sehr wohl herkunftsbezogene Einkommensunterschiede bestehen. Für die Kohorte von 2009 konnten die Unterschiede nicht vollständig durch andere Variablen aufgeklärt werden, so dass auch unter Kontrolle verschiedener Einflussfaktoren wie Studienfach, Erwerbstätigkeit neben dem Studium, etc. Absolvent:innen mit akademischer Herkunft einen Einkommensvorteil haben. Als besonders einflussreich bei der Erklärung der Einkommensunterschiede erweist sich das zusätzlich zum Studium erworbene Humankapital, beispielsweise durch fachnahe Erwerbstätigkeit oder Auslandsaufenthalte (Lörz und Leuze 2019).

Zwysen (2016) zeigt, dass der Einfluss lokaler Arbeitsmarktbedingungen wie der Arbeitslosenquote junge Arbeitnehmer:innen, abhängig von ihrer sozialen Herkunft, unterschiedlich stark betrifft. So sinkt das Einkommen von hinsichtlich ihrer sozioökonomischen Herkunft benachteiligten Personen schneller bei steigender Arbeitslosigkeit.

Arbeitssuche und Stellung auf dem Arbeitsmarkt

Die Analyse des Bayerischen Absolventenpanels zeigt, dass vorherige Mobilitätserfahrungen den Suchradius bei der Stellensuche vergrößern. Die soziale Herkunft hat hier direkte und indirekte Effekte: Studierende höherer sozialer Herkunft haben grundsätzlich einen größeren Suchradius. Sie machen auch häufiger Mobilitätserfahrungen im Studium, was ihren Suchradius wiederum erweitert. Unter Mobilitätserfahrungen werden dabei nicht nur Auslandsaufenthalte, sondern auch der Erwerb der HZB außerhalb Bayerns gefasst (Kratz 2012)

Jacob und Klein (2013) zeigen, dass eine nicht-akademische soziale Herkunft bei Absolvent:innen der Fächergruppen Medizin und Rechtswissenschaften die Wahrscheinlichkeit verringert, eine Führungsposition zu erlangen.

Zusammenfassend deuten die bisherigen Studien darauf hin, dass Absolvent:innen aus nicht-akademischem Elternhaus häufiger nicht adäquat beschäftigt sind, ein geringeres Durchschnittseinkommen aufweisen, die Stellensuche auf einen geringeren Suchradius beschränkt ist und seltener Führungspositionen erlangen. Hier zeigen sich demnach eine Vielzahl von Parallelen zu Absolvent:innen mit Migrationshintergrund.

Von besonderem Interesse für das vorliegende Forschungsvorhaben ist, inwieweit der Übergang vom Studium in den Beruf und die Teilhabe am Arbeitsmarkt mit der sozialen Herkunft und dem Migrationshintergrund zusammenhängt. Eine erste Studie von Kracke (2016) bestätigt, dass neben Frauen eben auch Personen nicht-akademischer Herkunft oder mit Migrationshintergrund häufiger nicht adäquat beschäftigt sind (Kracke 2016). Eine Interaktion zwischen Migrations- und Bildungshintergrund wurde nicht festgestellt, jedoch erhöht sich bei Frauen das Risiko, wenn sie aus einem nicht-akademischen Elternhaus kommen (Kracke 2016). Die Frage, in welchem Verhältnis Migrationshintergrund und soziale Herkunft beim Übergang in den Arbeitsmarkt stehen und in welcher Form sie diesen Übergang beeinflussen steht im Mittelpunkt des vorliegenden Forschungsprojektes. Neben der Frage, inwieweit sich die bisherigen Erkenntnisse für Absolvent:innen mit Migrationshintergrund und Erstakademiker:innen bestätigen, wird insbesondere die intersektionale Gruppe der Erstakademiker:innen mit Migrationshintergrund im Mittelpunkt der Untersuchung stehen. In den quantitativen Analysen werden dabei speziell mögliche Unterschiede zur Vergleichsgruppe der Folgeakademiker:innen ohne Migrationshintergrund untersucht.

5 Das Projekt „Chancengleich vom Studium in den Beruf?“¹⁰

Die Zusammenschau des Forschungsstands zum Thema Migrationshintergrund und Hochschulforschung zeigt, dass es hier zwar noch kein prominentes Forschungsthema wie in der Schulforschung ist, jedoch in den letzten Jahren einige relevante Studien zur Rolle des Migrationshintergrunds an der Hochschule veröffentlicht wurden. In der Arbeitsmarktforschung gibt es zahlreiche empirische Untersuchungen zur Situation von Personen mit Migrationshintergrund auf dem Arbeitsmarkt. Doch die wenigsten beschäftigen sich mit Hochschulabsolvent:innen; zudem wird nur selten das Zusammenspiel zwischen sozialer Herkunft und Migrationshintergrund betrachtet. Zur Schnittstelle beider Forschungsfelder, dem Übergang von der Hochschule in den Arbeitsmarkt, gibt es für Deutschland bislang kaum Untersuchungen, welche Absolvent:innen unter Berücksichtigung ihres Migrationshintergrunds und ihrer sozialen Herkunft in den Blick nehmen. Diese Forschungslücke soll mit dem vorliegenden Projekt verringert werden, dabei stehen folgende Fragen im Vordergrund:

- Wie gestaltet sich der Berufseinstieg von Hochschulabsolvent:innen aus nicht-akademischen Elternhäusern sowie mit Migrationshintergrund im Vergleich zu anderen Absolvent:innengruppen?
- Lassen sich gruppenspezifische Einstiegsmuster oder Barrieren erkennen und welche individuellen Übergangsstrategien lassen sich identifizieren?
- Welche institutionellen Unterstützungsstrukturen (z.B. durch Studien- und Berufsberatung, Career Center oder Netzwerke) lassen sich vorfinden und/oder werden genutzt?

Im Folgenden werden zunächst die unterschiedlichen theoretischen Zugänge dargelegt. Daran anknüpfend werden das Forschungsdesign und die empirische Datengrundlage näher erläutert.

5.1 Bildungs- und Karriereentscheidungen: theoretische Überlegungen

Bildungs- und Karrierewege werden durch Entscheidungen geprägt, die von individuellen, familialen/sozialen und institutionellen Faktoren beeinflusst werden. Das deutsche Bildungssystem ist ein besonders übergangsintensives System, in dem Bildungsentscheidungen und Bildungserfolg stärker als in anderen Ländern von sozialer Herkunft abhängig sind (Kurth und Thielen 2020; Baader und Freytag 2017; Kleine et al. 2010). Im Laufe einer Bildungs- und Berufsbiografie existieren eine Vielzahl von Statuspassagen. Dem Übergang in ein Studium gehen somit bereits einige Bildungsentscheidungen voraus und auch die Entscheidung ein Studium aufzunehmen, zieht noch weitere Entscheidungen nach sich, z.B. für einen Studienort, eine Hochschulart, einen Studiengang und einen Studienabschluss. Hinzu kommen Überlegungen zur Wohnform während des Studiums, der Studienfinanzierung usw. Auch nach dem Studienabschluss gilt es, verschiedene Optionen z.B. bezüglich Arbeitsort, Arbeitgeber und Einstiegsgehalt abzuwägen. Statusübergänge erfolgen dabei nicht notwendigerweise absichtsvoll und planvoll, sondern können auch zu unerwarteten oder unerwünschten Ergebnissen führen und langfristige Wirkungen können nicht intendiert sein (Schittenhelm 2012). Die Prozesshaftigkeit und Ergebnisoffenheit wird in der Analyse der Bildungs- und Berufsverläufe berücksichtigt.

¹⁰ Diese Arbeit nutzt die Daten der DZHW-Absolventenpanels 2009 und 2013. Die Daten sind vom Forschungsdatenzentrum des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (FDZ-DZHW) unter der doi: 10.21249/DZHW:gra2009:1.0.0 (2013: 10.21249/DZHW:gra2013:2.0.0) veröffentlicht worden.

Zur Erläuterung individueller Bildungs- und Karriereentscheidungen, von Übergängen und Bildungs-/Berufsverläufen werden verschiedene theoretische Ansätze herangezogen, die im Folgenden erläutert werden.

Theorien der rationalen Wahl

Besonders populär sind Theorien rationaler Bildungsentscheidungen, die insbesondere auch in der Bildungs- und Arbeitsmarktforschung Anwendung finden. Kern der Theorien ist die Annahme rationaler Entscheidungen der individuellen Akteur:innen vor dem Hintergrund einer Abwägung von Kosten und Nutzen (Stocké 2010). Stocké (2010) unterscheidet dabei drei Ausprägungen, die Humankapitaltheorie, die Theorie des geplanten Verhaltens und die Rational-Choice-Theorie. Während in der ökonomischen Humankapitaltheorie nur monetäre Kosten und Nutzen berücksichtigt werden, werden in den anderen Ansätzen auch nicht-monetäre Ausgaben und Auswirkungen erfasst. Neben monetären Bildungsrenditen werden auch Aspekte wie Arbeitsplatzsicherheit, das Ansehen des Berufs und Statuserhalt in Entscheidungsprozesse miteinbezogen. Des Weiteren spielen die Erfolgsaussichten eine zentrale Rolle in der Entscheidungsfindung (Stocké 2010; Lörz und Leuze 2019; Lörz 2012). Für diese Arbeit sind in erster Linie die soziologischen Rational-Choice-Theorien relevant, da sie mit den vorliegenden Daten überprüft werden können.

Ein Beispiel für die Ausgestaltung von soziologischen Rational-Choice-Ansätzen ist die von Boudon (1974) postulierte Unterscheidung von primären und sekundären Herkunftseffekten, die für den Schulbereich ebenso Gültigkeit besitzt wie für den Hochschulbereich (Müller et al. 2017; Schindler und Reimer 2010). Der Ansatz geht davon aus, dass die soziale Herkunft (meist als sozio-ökonomischer Status oder Bildungshintergrund operationalisiert) sich direkt auf die Bildungsverläufe auswirkt, indem unterschiedliche soziale Hintergründe unterschiedliche Erfolge im Bildungssystem wahrscheinlich werden lassen. Primäre Effekte erzeugen herkunftsspezifische Leistungen, sekundäre Effekte sind Einflüsse der sozialen Herkunft auf Bildungsentscheidungen (siehe z.B. Brändle und Grundmann 2020 ; Schindler und Reimer 2010).

Erikson und Jonsson (1996) untersuchen ausgehend von Boudon (1974) die Bildungswahl und entwickeln ein Modell, indem für verschiedene Bildungsalternativen erwartete Kosten und Nutzen unter Berücksichtigung des Bildungserfolgs abgewogen werden (siehe z.B. Becker 2017). Die Autoren gehen davon aus, dass die Einschätzung von Bildungsnutzen und -kosten herkunftsspezifisch variieren, auch aufgrund unterschiedlich verfügbarer finanzieller Ressourcen. Der Nutzen ergibt sich aus dem Einkommen, dem sozialen Prestige, aber auch aus dem Statuserhalt über die Generationen (Becker 2017). Mit seinem werterwartungstheoretischen Modell erweiterte Esser (2002) die Modelle von Erikson und Jonsson (1996) sowie Breen und Goldthorpe (1997) indem er sich ausschließlich an subjektiven Einschätzungen von Kosten, Nutzen und Erfolg orientierte (siehe Becker 2017 für eine ausführlichere Darstellung).

Selektionshypothese

Nach der Selektionshypothese von Mare (1980) wird erwartet, dass die Homogenität hinsichtlich der Herkunft im Bildungsverlauf aufgrund der sozialen Selektivität an jedem Bildungsübergang abnimmt (Müller et al. 2017). Kinder aus bildungsfernen Haushalten werden durch die entscheidungsintensive Struktur des deutschen Bildungssystems und die Attraktivität berufsbezo-

gener Bildung vom Abitur „abgelenkt“ (Müller und Pollak 2016). Die Ablenkungsthese von Müller und Pollak konnte empirisch bestätigt werden: so stellt die Berufsausbildung bei der Risikoabwägung für viele eine sichere Alternative dar (Becker und Hecken 2008). Abiturient:innen sind somit eine sehr selektierte Gruppe, auf Studierende trifft dies noch einmal mehr zu. Personen mit einem niedrigen sozialen Status oder Bildungshintergrund erreichen hohe Qualifikationsstufen nur, wenn ihr Leistungspotenzial und ihre Bildungsaspirationen denen von Personen mit hohem Bildungshintergrund entsprechen (Müller et al. 2017, 323). Aufgrund dieser steigenden Homogenität in Verbindung mit Selektionsstufen wie Zugang und Abschlussbedingungen wird auch davon ausgegangen, dass die soziale Ungleichheit unter den Bildungsteilnehmer:innen am Ende eines solchen Bildungsweges geringer ist als zu dessen Beginn (Müller et al. 2017; Lörz 2020). In den folgenden Kapiteln soll untersucht werden, ob die Homogenitätsannahme auch auf Hochschulabsolvent:innen zutrifft.

Bildungsaspirationen

Im Rahmen der Status-Attainment-Theorie nach Blau und Duncan (1967) wird davon ausgegangen, dass ein wesentliches Ziel von Bildungsteilnehmer:innen bzw. ihrer Eltern darin besteht, den sozialen Status der Herkunftsfamilie für sich aufrechtzuerhalten oder sogar zu übertreffen. Dies bedeutet, dass es für Studierende nützlich ist, Bildung mindestens solange zu verfolgen bis die Aufnahme eines Berufs wahrscheinlich wird, der dem sozialen Status der Eltern entspricht. Ist der soziale Status der Eltern hingegen weniger hoch, kann auch ein anderer Bildungsweg oder beispielsweise ein Bachelor-Studium ohne anschließendes Master-Studium für den Stuserhalt ausreichen (Stocké 2010, 77). Die Status-Attainment-Theorie wurde um verschiedene Faktoren erweitert, beispielsweise im Wisconsin-Modell: Die Zielvorstellungen, die Personen der Wahl ihres Bildungsweges zugrunde legen, werden als Bildungsaspiration bezeichnet. Im Rahmen des Wisconsin-Modells der idealistischen Bildungsaspirationen wird dabei davon ausgegangen, dass die soziale Herkunft diese Zielvorstellungen prägt, sowohl die Aspirationen der Eltern für ihre Kinder, als auch die Aspirationen der Kinder selbst, die von ihren Eltern und anderen signifikanten Personen beeinflusst werden (Becker und Gresch 2016). Im Kontext der Rational-Choice-Theorien wird nicht von idealistischen, sondern von realistischen Bildungsaspirationen ausgegangen. Diese werden von den gleichen, im vorhergehenden Abschnitt beschriebenen Faktoren beeinflusst, wie die Bildungsentscheidungen (Becker und Gresch 2016).

Für Personen mit Migrationshintergrund können häufig höhere Bildungsaspirationen festgestellt werden, die durch verschiedene Mechanismen erklärt werden können. Im Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund wird die These des immigrant optimism vertreten. Dabei wird angenommen, dass zugewanderte Personen eine nach Motivation, Arbeitsmoral und Zukunftsvorstellungen positiv selektierte Population bilden (Becker und Gresch 2016). In Verbindung mit dem oftmals niedrigen sozialen Status im Ankunftsland übertragen Eltern demnach ihre Aspirationen auf ihre Kinder und erwarten Aufwärtsmobilität. Bildung als Vehikel sozialer Mobilität soll dies ermöglichen. Als weitere Ursache werden Informationsdefizite angeführt, beispielsweise kann Wissen zu verschiedenen Bildungswegen und die damit zusammenhängenden Anforderungen fehlen (Becker und Gresch 2016). Insbesondere auch für den deutschen Kontext ist zu berücksichtigen, dass das System betrieblich-schulischer Ausbildung in Deutschland wesentlich stärker ausgebaut ist als in vielen anderen Ländern. Die Kenntnis dieses Systems und dessen Zusammenhang mit der Sozialstruktur kann daher nicht als Wissen bei Migrant:innen vorausgesetzt werden. Der Besuch des Gymnasiums und ein anschließendes Studium verbleiben damit

als wahrscheinlichere Wahl des Bildungsweges für Aufwärtsmobilität (Kristen et al. 2008). Auf eine ausführliche Darstellung der verschiedenen Mechanismen wird an dieser Stelle aus Platzgründen verzichtet, siehe Becker und Gresch (2016) für eine umfangreiche Diskussion.

Habitus und Kapital

Neben den Rational-Choice-Theorien spielen Habitus-theorien eine große Rolle in der Analyse sozialer Bildungsungleichheiten. Der Habitus, verstanden als die innere und äußere Haltung eines Menschen (El-Mafaalani 2012, 76), stellt die Verbindung zwischen Gesellschaftsstruktur und Individuum her (El-Mafaalani 2012). Jede:r Einzelne erlernt durch den Umgang mit der Gesellschaft und durch die eigene Situation darin die Strukturen, nach denen die Gesellschaft funktioniert. Dieses Lernen resultiert in Wahrnehmungs-, Denk-, Bewertungs- und Handlungsweisen des Individuums, die wiederum die bestehende Struktur reproduzieren. Die Unterschiede zwischen sozialen Hintergründen werden dadurch in verschiedenen Lebenssituationen fortgesetzt. Im Habitus manifestiert sich die Gesellschaftsstruktur als individuelle Eigenschaft, weshalb soziale Unterschiede oft auf den ersten Blick den einzelnen Personen zugeschrieben werden (El-Mafaalani 2012; Brändle und Grundmann 2020).

Emmerich et al. (2016) heben hervor, dass der Eintritt von Studierenden in die Hochschule mit der Möglichkeit einer Fehlpassung zwischen Habitus der Person und allgemeinen Erwartungen an Studierende im sozialen Feld Hochschule verbunden ist. „Hochschulfern sozialisierte“ Personen stehen also vor der Schwierigkeit, dass sie mit einem sozialen Komplex umgehen müssen, mit dem sie weitgehend unvertraut sind.

Miethe (2017) kommt zu dem Schluss, dass habituelle Passungsprobleme vor allem zu Beginn des Studiums auftreten und es im Verlauf des Studiums oft zu Anpassungen des Habitus kommt. Gleichwohl legt dies die Vermutung nahe, dass der Übergang in die Erwerbstätigkeit mit ähnlichen Passungsproblemen behaftet sein kann und es erst eine Zeit der „Eingewöhnung“ braucht, bis sich Personen, deren soziale Herkunft sich von jener der Mehrheit der Erwerbstätigen in ihrem Berufsfeld unterscheidet, habituell angepasst haben. Da allerdings im Gegensatz zu den häufig sehr formalen und unpersönlichen Bewerbungsverfahren von Hochschulen die Suche nach einem Arbeitsplatz in aller Regel mit einem persönlichen Gespräch verbunden ist, kann ebenfalls erwartet werden, dass der Habitus bereits bei der Stellensuche Auswirkungen hat, was sich wiederum auf Merkmale der ersten Erwerbstätigkeit(en) auswirken kann (El-Mafaalani 2015).

Welche Rolle der Habitus genau spielt, können wir leider anhand der quantitativen Daten nicht aufdecken, die Interviews mit den Absolvent:innen hingegen beinhalten Hinweise auf habituelle Passungsprobleme. In seiner übergreifenden „Theorie der Praxis“ verbindet Bourdieu den Habitus mit dem Kapital, die zusammen die Handlungsmöglichkeiten darstellen (Lenger et al. 2013). Die Ausprägung des Habitus ist von der Teilhabe an und Verfügbarkeit von ökonomischem, kulturellem, sozialen und symbolischen Kapital abhängig (Bourdieu 1986).

Beim Übergang in den Arbeitsmarkt ist unter anderem das verfügbare soziale Kapital, also die sozialen Netzwerke, von Interesse. Die Annahme der förderlichen Rolle sozialer Verbindungen bei der Arbeitssuche geht auf Granovetter (1973) zurück, kann aber empirisch nicht eindeutig nachgewiesen werden (z.B. Weiss und Klein 2011). Weiss und Klein (2011) stellen unterschiedliche Effekte der Nutzung sozialer Kontakte bei der Stellensuche fest. Akademische Kontakte

(z.B. Lehrende) verringerten demnach das Risiko fachlicher Überqualifizierung, hätten aber einen negativen Einfluss auf das Einkommen. Fachliche Kontakte (z.B. durch Praktika) hätten keinen Einfluss auf das erzielte Einkommen und verringerten das Risiko fachlicher Fehlallokationen. Elterliche Kontakte hätten ebenfalls keinen Einfluss auf das Einkommen, steigern jedoch das Risiko der Überqualifizierung. Auch in der Untersuchung der Arbeitsmarktsituation von Migrant:innen sind soziale Netzwerke ein wichtiger Untersuchungsgegenstand. Besonders migrantische Netzwerke haben den Ruf, hilfreich bei der Arbeitsmarktintegration zu sein, die empirische Evidenz ist allerdings ambivalent (z.B. Kalter und Kogan 2014; Kracke und Klug 2021).

Signal- und Job-Competition-Theorie

Zur Erklärung von Bewerbungs- und Auswahlprozessen eignen sich beispielsweise breit erforschte Arbeitsmarkttheorien wie die Signaltheorie nach Spence (1973) und die Job-Competition-Theorie, die auf Thurow (1975) zurückgeht.

Ein grundlegendes Problem für Arbeitgeber:innen und Bewerber:innen ist das gegenseitige Informationsdefizit vor der Besetzung einer Stelle. Für Arbeitgeber:innen ist vor allem die tatsächliche Produktivität der Bewerber:innen unbekannt (Spence 1973). Die Signaltheorie bietet einen Erklärungsansatz für den Wert der Beachtung individueller Merkmale bei der Personalauswahl. Gäbe es keine Produktivitätsunterschiede zwischen Arbeitnehmer:innen würde es genügen, die erste Person, die sich auf eine Stelle bewirbt, einzustellen. Doch aufgrund der Produktivitätsunterschiede muss ein Auswahlprozess gefunden werden, der ein Maximum an Produktivität bei minimalen Kosten erzielt. Mit der Signaltheorie (Spence 1973) wird angenommen, dass Arbeitgeber:innen auf sogenannte Signale und Indizes der Bewerber:innen achten, um daraus eine Erwartung über deren Produktivität abzuleiten, aufgrund derer sie eine Auswahl treffen können. Bei Signalen handelt es sich dabei um veränderliche Merkmale der Bewerber:innen, insbesondere um Bildungsmerkmale wie Abschlüsse, Auslandserfahrung oder Noten. Indizes bezeichnen hingegen weitgehend unveränderliche Merkmale wie Alter, Geschlecht oder der soziale Hintergrund bzw. Migrationshintergrund. Basierend auf dem Wissen über den potenziellen Wert solcher Signale versuchen Personen, die auf den Arbeitsmarkt streben, möglichst wertvolle Signale zu erwerben und sich damit bei der Stellenbesetzung attraktiver zu machen (Spence 1973).

An diesem Punkt setzt auch die Job-Competition-Theorie an (Thurow 1975). Thurow (1975) argumentiert, dass Bewerber:innen nicht nur mittels der Bezahlung, die sie bereit sind anzunehmen, einander Konkurrenz machen, sondern antizipieren, dass es für Arbeitgeber:innen lohnenswert sei, bei gleicher Produktivität Einarbeitungskosten der Arbeitnehmer:innen zu reduzieren. Bewerber:innen, die signalisieren, dass sie wenig Zeit benötigen werden, um die für eine bestimmte Tätigkeit benötigten Fähigkeiten zu erlernen (Kenntnisse bestimmter Software oder Maschinen, Einarbeitung im Allgemeinen, etc.), sind daher für Arbeitgeber:innen eine günstige Wahl (Thurow 1975, 75f.). Dieses Modell baut auf der Annahme auf, dass ein großer Teil der für eine Tätigkeit benötigten Kenntnisse erst durch die Ausübung der Tätigkeit selbst erlernt werden können. Arbeitgeber:innen stellen bei gleichen vorliegenden Bildungsabschlüssen die Person mit den geringsten erwarteten Einarbeitungszeiten für die ausgeschriebene Stelle ein. Zur Bewertung der Einarbeitungsfähigkeit werden die Bildungsabschlüsse aber auch zusätzliche Eigenschaften des Individuums herangezogen (Goldthorpe 2014).

Zusammen eignen sich die Signaltheorie und die Job-Competition-Theorie als Erklärungsansätze für hohe Bildungsinvestitionen seitens der künftigen Arbeitnehmer:innen. Aufgrund der

Konkurrenzsituation am Arbeitsmarkt und des Wissens um den allgemeinen Wert von Bildungsabschlüssen streben Bildungsteilnehmer:innen den maximalen Grenznutzen an, der sich aber eben nicht einfach aus dem zu erzielenden Lohn ergibt, sondern vom Bildungsniveau der Wettbewerber:innen und dem Bedarf an lernfähigen Arbeitskräften abhängt. Die Einschätzung dieser Situation kann dabei höchst subjektiv sein, da die Bildungsteilnehmer:innen in den seltensten Fällen zu einer zuverlässigen Einschätzung der künftigen Arbeitsmarktsituation fähig sein können: einmal weil dies immer eine Prognose zukünftiger Verhältnisse erfordert, zum anderen aber auch weil der Arbeitsmarkt für die Teilnehmenden immer eine Form von Black Box darstellt, umso mehr aber für Personen, die sich noch gar nicht in den Arbeitsmarkt eingebracht haben, weil sie sich noch in ihrer Ausbildung befinden. Diese Subjektivität koppelt somit die Signal- und Job-Competition-Theorie an die Theorien statusabhängiger Bildungsentscheidungen an. Das Bewusstsein um das Vorhandensein eines Wertes von Signalen in Konkurrenz zu anderen Bewerber:innen erschafft den Anreiz für fortgesetzte Bildungsinvestitionen, die genaue Ausprägung dieses Bewusstseins kann aber von Faktoren wie dem Bildungshintergrund oder einem Migrationshintergrund geprägt sein.

Diskriminierung

Eine mögliche Ursache für die nachteilige Position von Personen mit Migrationshintergrund auf dem Arbeitsmarkt ist Diskriminierung in Einstellungs- und Karriereprozessen. Zur Erklärung werden verschiedene arbeitsmarktbezogene Diskriminierungstheorien herangezogen, eine davon ist der Mechanismus der *statistischen Diskriminierung* (z.B. Kracke 2016). Diese liegt immer dann vor, wenn Arbeitgeber:innen keine ausreichenden Informationen über die individuelle Produktivität von Bewerber:innen haben und bei Neueinstellung das durchschnittlich beobachtete Verhalten von Personen, die einer bestimmten Kategorie zugeordnet werden können (z.B. anhand des Geschlechts oder des Migrationshintergrunds), nutzen, um auf die potenzielle Produktivität der Bewerber:innen zu schließen. Damit liegt die Theorie der statistischen Diskriminierung in der Nähe der oben vorgestellten Signaltheorie und wird üblicherweise auf unveränderliche und nicht unmittelbar produktivitätsbezogene Merkmale (Indizes) bezogen. Im Fall der vorliegenden Arbeit sind dies der Migrationshintergrund und der Bildungshintergrund.

Der zweite Mechanismus ist jener der *geschmacksbasierten Diskriminierung* (Baert und Pauw 2014). Hierbei folgen Arbeitgeber:innen persönlichen Präferenzen oder den vermuteten Präferenzen von Mitarbeiter:innen und Kund:innen. Imdorf (2017) betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung eines funktionierenden Miteinanders in einem Unternehmen für die Produktivität:

„Demnach verwertet ein Unternehmen bei der Einstellung diskriminierende Kategorien wie Herkunftsmilieu, Nationalität, Geschlecht oder Alter, um mögliche betriebliche Probleme (z.B. soziale Konflikte, negative Kostenfolgen, Effizienzeinbußen) im Rahmen eines künftigen Ausbildungsverhältnisses zu reduzieren, sowie um das Selektionsverfahren zeitsparend und damit kostengünstig zu halten.“ (Imdorf 2017, 358)

Arbeitgeber:innen sind bereit, höhere Kosten in Kauf zu nehmen, um die Interaktion mit bestimmten Personengruppen zu vermeiden (Baert und Pauw 2014).

Kracke (2016) weist darauf hin, dass auch von Diskriminierung gesprochen werden kann, wenn alle anderen Einflussmöglichkeiten, die zu einer unterschiedlichen Positionierung auf dem Arbeitsmarkt führen können, ausgeschlossen wurden.

5.2 Methoden und Datengrundlage

Nach den theoretischen Grundlagen werden im Folgenden die Methoden, Datengrundlage und die Vorgehensweise des Forschungsvorhabens näher erläutert. Das Projekt besteht aus zwei Teiluntersuchungen: einer Sekundäranalyse von Absolvent:innendaten und des Mikrozensus (quantitativer Zugang) sowie der Durchführung und Analyse von problemzentrierten Interviews mit Absolvent:innen und Expert:innen (qualitativer Zugang). Die Ergebnisse der Teiluntersuchungen werden zusammengeführt und nehmen wechselseitig Einfluss auf die Datenauswertung.

Aus den Forschungsfragen lassen sich vier Untersuchungsgruppen ableiten, die den Kern der Untersuchung bilden.

Abb. 5-1: Untersuchungsgruppen

| Bildungsherkunft Migrationshintergrund | akademisch | nicht-akademisch |
|---|---|--|
| nein | Folgeakademiker:innen ohne Migrationshintergrund | Erstakademiker:innen ohne Migrationshintergrund |
| ja | Folgeakademiker:innen mit Migrationshintergrund | Erstakademiker:innen mit Migrationshintergrund |

Im Folgenden wird ein Überblick zu der Datenerhebung und -auswertung des Forschungsvorhabens gegeben. Sowohl für die quantitative als auch qualitative Teilstudie werden neben den Erhebungs- und Auswertungsmethoden die Verteilung wichtiger Merkmale innerhalb der vorliegenden Daten, Analyseansätze und Limitationen näher beschrieben.

5.2.1 Quantitative Sekundärdatenanalyse

Datengrundlage: DZHW-Absolventenpanel und Mikrozensus

Die Grundlage der quantitativen Analyse bilden die Absolventenpanels 2009 (Brandt et al. 2017) und 2013 (Briedis et al. 2020) des DZHW. Seit 1989 werden alle vier Jahre Hochschulabsolvent:innen ein bis eineinhalb Jahr(e) (1. Welle), fünf Jahre (2. Welle) und seit 1997 auch zehn Jahre (3. Welle) nach Hochschulabschluss befragt. Die Grundgesamtheit umfasst alle Hochschulabsolvent:innen, die 2009 bzw. 2013 einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss an einer staatlich anerkannten Hochschule in Deutschland erworben haben (Baillet et al. 2017). An der Befragung des Absolventenjahrgangs 2013 haben sich allerdings keine Hochschulen der Bundesländer Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen beteiligt (Hoffstätter und Vietgen 2020). Aufgrund dieser Einschränkung eignet sich das Panel 2013 nicht für inferenzstatistische Verfahren in Bezug auf die Population aller deutschen Hochschulabsolvent:innen. Zum Zeitpunkt der Durchführung des Projekts waren für den Jahrgang 2009 die Scientific-Use-Files¹¹ für die erste

¹¹ Scientific-Use-Files sind anonymisierte Datensätze für wissenschaftliche Nutzungszwecke. Das Forschungsdatenzentrum des DZHW (FDZ-DZHW) stellt interessierten Wissenschaftler:innen Forschungsdaten zur Sekundärnutzung zur Verfügung (www.fdz.dzhw.eu).

und zweite Welle verfügbar und für den Jahrgang 2013 die 1. Welle¹². Jüngere Befragungen waren noch nicht als Scientific-Use-File aufbereitet.

Die untersuchten Absolventenpanel umfassen Angaben zu 10.494 Hochschulabsolvent:innen, die ihren ersten Hochschulabschluss im Jahr 2009 erreicht haben bzw. 8.477 Absolvent:innen, die den Abschluss im Jahr 2013 erlangten (Baillet et al. 2017; Hoffstätter und Vietgen 2020).

Themen der Befragung sind unter anderem Zugang zum Studium, Studienverlauf, Studienerfolg, Jobsuche, Informationen zur ersten und aktuellen Erwerbstätigkeit sowie zur Weiterqualifizierung. Anhand der Absolvent:innendaten wird der Übergang in den Arbeitsmarkt für die oben aufgeführten vier Untersuchungsgruppen untersucht und herkunftsspezifische Unterschiede und Problemlagen herausgearbeitet. Neben deskriptiven Auswertungen beispielsweise zur Studienfachwahl und Zufriedenheit sowie zu beruflichen und persönlichen Aspirationen werden multivariate Analysen zum Einkommen und der Adäquanz der Beschäftigung durchgeführt. Zusätzlich werden Lebensverlaufsdaten analysiert.

Da die Absolvent:innendaten nur ein Abbild der jeweiligen Kohorte sind, werden zusätzlich Daten des Mikrozensus 2014 und 2015 ausgewertet. Der Mikrozensus wird seit 1957 jährlich durchgeführt und umfasst die Befragung von einem Prozent aller Haushalte in Deutschland (Statistisches Bundesamt und GESIS 2018). In einem Haushalt werden immer alle Mitglieder befragt. Die Scientific-Use-Files sind jeweils eine 70-Prozent-Substichprobe der Haushalte des Mikrozensus. Im Jahr 2014 wurde zusätzlich zum Standardfrageprogramm ein Ad-Hoc-Modul des EU Labour Force Survey mit einem Auswahlsatz von 0,1 % durchgeführt, das Thema war „Arbeitsmarktsituation von Zuwanderern und ihren direkten Nachkommen“. In diesem Fragemodul werden unter anderem die Bildungsabschlüsse und gegebenenfalls die Zuwanderungsgeschichte der Eltern der oder des Befragten erhoben. Normalerweise liegen die Informationen zum elterlichen Bildungshintergrund nur vor, wenn die Eltern noch im selben Haushalt leben. Da diese Informationen für die Identifikation der Untersuchungsgruppen unerlässlich sind, wurde für das Projektvorhaben das Jahr 2014 als Grundlage für die Analysen gewählt, obwohl aktuellere Datensätze vorliegen. Um die Datenbasis zu erweitern, wurden die Daten von 2015 ergänzt. Der Mikrozensus ist keine Panelbefragung, aber von Jahr zu Jahr werden nur 25 % der Haushalte erneuert, so dass im Datensatz von 2015 noch 75 % der Haushalte von 2014 mit den zugehörigen Informationen vorhanden sind (Herter-Eschweiler und Schimpl-Neimanns 2018)¹³.

Die beiden vorliegenden Mikrozensus-Datensätze der Erhebungsjahre 2014 und 2015 erlauben einen Vergleich mit den DZHW-Absolventenpaneln, die einen ähnlichen Erhebungszeitraum abdecken und – im Falle des Mikrozensus 2014 – auch Angaben über den Bildungshintergrund enthalten (siehe unten). Durch die Zusammenführung beider Datensätze nach Herter-Eschweiler und Schimpl-Neimanns (2018) lässt sich die Datenbasis zusätzlich vergrößern. Damit in beiden Erhebungswellen vertretene Fälle (N = 37.747) nicht doppelt in die Untersuchungen einfließen, wird von ihnen nur die Beobachtung des Erhebungsjahres 2015 verwendet. Insgesamt verbleiben somit von 711.684 Beobachtungen in beiden Mikrozensus-Wellen 81.140 Fälle zur Analyse.

¹² Daten der zweiten Erhebungswelle und für das Absolventenpanel 2017 lagen erst kurz vor Abschluss der Arbeiten an diesem Bericht vor und konnten nicht mehr einbezogen werden.

¹³ Im Jahr 2016 wurde eine neue Stichprobe auf Grundlage des Zensus 2011 gezogen, sodass eine Zusammenführung nur in den Jahren 2012 bis 2015 möglich ist (Herter-Eschweiler und Schimpl-Neimanns 2018).

Im Rahmen des Ad-hoc-Moduls für die Erhebung des EU Labour Force Survey¹⁴ enthält der Mikrozensus 2014 für eine 10%-Teilstichprobe des Mikrozensus zusätzliche freiwillige Angaben der Befragten zu Migration und zur Bildung der Eltern (Statistisches Bundesamt (Destatis) und GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften 2018a). Aufgrund dieser Angaben können Erstakademiker:innen bzw. Folgeakademiker:innen identifiziert werden. Erstakademiker:innen sind nach der obigen Definition all jene Personen, deren Eltern beide keinen Hochschulabschluss erworben haben (N = 1.604), Folgeakademiker:innen sind Personen mit mindestens einem Elternteil mit akademischem Abschluss (N = 523).

Mit Hilfe der Mikrozensus-Daten werden Zeitreihen nach Kohorten erstellt, die es erlauben, die Positionierung der Untersuchungsgruppen auf dem Arbeitsmarkt im Zeitverlauf zu betrachten. So können beispielsweise Hochschulabsolvent:innen aus den 1970er Jahren mit den aktuellen Jahrgängen anhand von Variablen zur beruflichen Stellung und zum Einkommen verglichen werden. Eine Fokussierung auf die Gruppe der Hochschulabsolvent:innen ist im Rahmen des Forschungsprojekts sinnvoll, da auch in dem DZHW-Absolventenpanel nur Personen enthalten sind, die ihren Hochschulabschluss in Deutschland erworben haben. Zudem würde eine Analyse von Fällen mit ausländischem Hochschulabschluss Fragen zur Anrechenbarkeit und Vergleichbarkeit dieser Abschlüsse und der Migrationsbedingungen der Absolvent:innen aufwerfen, die eine eindeutige Auswertung der Daten erheblich erschweren (Statistisches Bundesamt und 2018).

Operationalisierung der quantitativen Daten

Tab. 5-1 gibt einen Überblick über die Operationalisierung der verwendeten Variablen. Der Migrationshintergrund und Bildungshintergrund werden nach den in Kapitel 5.2 geschilderten Weisen bestimmt. Darüber hinaus bedürfen die Operationalisierung des schulischen Bildungsweges und des Studienfaches sowie des Einkommens und der Ausbildungsadäquanz einer gesonderten Erläuterung.

Schulische Bildung wird anhand der erreichten Note der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) abgebildet sowie darüber, ob der Erwerb der HZB an einem Gymnasium bzw. einer Gesamtschule erfolgte oder über einen anderen Weg. Während mit der Unterscheidung von nur zwei Bildungswegen keine feinere Unterscheidung zwischen den vielfältigen Möglichkeiten des Erwerbs der HZB außerhalb der gymnasialen Oberstufe möglich ist, hat sich in Voruntersuchungen der Daten gezeigt, dass keine oder nur geringe Unterschiede in Bezug auf Studium und Erwerbstätigkeit innerhalb dieser „anderen“ Bildungswege auftreten. Da sich die Aufteilung der schulischen Bildungswege in zwei Kategorien so bewährt hat, wird sie für die weiteren Analysen beibehalten.

Das Einkommen liegt im Mikrozensus als Netto-Stundenlohn vor (basierend auf der vertraglich vereinbarten Arbeitszeit und dem persönlichen Netto-Monatseinkommen) und fließt für den Mikrozensus 2015 kaufkraftbereinigt gegenüber dem Erhebungsjahr 2014 ein. In den DZHW-Absolventenpaneln steht das persönliche Brutto-Monatseinkommen zur Verfügung und wird

¹⁴ Bei den Ad-Hoc-Modulen handelt es sich um Unterstichproben des Labour Force Survey der Europäischen Union, mit denen in jedem Erhebungsjahr vertiefende Befragungen zu bestimmten Themen durchgeführt werden (vgl. Statistisches Bundesamt und GESIS 2018, 6). In Deutschland wird diese Erhebung in den Mikrozensus integriert und auf freiwilliger Basis einem Zehntel der befragten Haushalte gestellt.

anstatt des Netto-Einkommens verwendet, um ein direkteres Maß des Ertrags der Erwerbstätigkeit zu erhalten und daraus den Stundenlohn zu bilden. Einkommen aus der zweiten Erhebungswelle des Panels 2009 werden ebenfalls an die Kaufkraft der Einkommen der Ersterhebung angepasst.

Tab. 5-1: Operationalisierung der quantitativen Daten

| Konzept | Messniveau | Definition |
|--|------------|--|
| Bildungshintergrund | dichotom | Folgeakademiker:in: mindestens ein Elternteil mit akad. Grad Erstakademiker:in: kein Elternteil mit akad. Grad |
| Migrationshintergrund | dichotom | kein Migrationshintergrund mit Migrationshintergrund: selbst zugewandert oder mindestens ein Elternteil zugewandert |
| Migrationshintergrund: Generation | nominal | kein Migrationshintergrund selbst zugewandert (1. Generation) mindestens ein Elternteil zugewandert (2. Generation) |
| Bildungsweg | dichotom | Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) an einem Gymnasium oder einer Gesamtschule (gymnasiale Oberstufe) Erwerb der HZB über einen anderen Bildungsweg |
| Note der HZB | intervall | Angabe der Abschlussnote (invertiert: hohe Werte entsprechen guten Noten) |
| Studienfach | nominal | Studienfach des ersten abgeschlossenen Studiums MINT (Mathematik, Informatik, Naturwiss., Technik, Psychologie) Geisteswissenschaften (Sprach-, Kultur-, sonst. Geisteswiss., Kunst, Sport) Wirtschaftswissenschaften (Wirtschaftswiss., Wirtschaftsingenieurwesen mit Schwerpunkt auf Wirtschaftswiss.) Rechtswissenschaften Medizin/Gesundheit (Human-, Zahnmedizin, sonst. Gesundheitswiss.) |
| Abschlussart | nominal | Bachelor Master Diplom/Magister Staatsexamen Lehramt |
| Hochschulart | dichotom | Universität Fachhochschule |
| Studienabschlussnote | intervall | Angabe der Studienabschlussnote (ohne Rechtswissenschaften; invertiert) (für SEM standardisiert und mit standardisierter Abschlussnote der Absolvent:innen der Rechtswissenschaften zusammengeführt) |
| Auslandserfahrung | dichotom | (1) ja: Auslandssemester, -praktika oder Ähnliches (0) nein: keines davon |
| fachnahe Erwerbstätigkeit während des Studiums | dichotom | (1) ja: Ausübung einer im weiteren Sinne auf das Studienfach bezogenen Erwerbstätigkeit (0) nein: keine Ausübung einer solchen Erwerbstätigkeit |
| Brutto-Stundenlohn (1. Tätigkeit) | ratio | Brutto-Stundenlohn der ersten Erwerbstätigkeit, die nach dem Studienabschluss aufgenommen wurde |
| Brutto-Stundenlohn (letzte Tätigkeit) | ratio | Brutto-Stundenlohn der letzten beobachteten Erwerbstätigkeit; kaufkraftbereinigt |
| Relevanz des Abschlusses (1. Tätigkeit) | ordinal | Angegebene Relevanz des Hochschulabschlusses für die Ausübung der ersten Tätigkeit seit Abschluss des Studiums keine Bedeutung nicht die Regel, aber von Vorteil die Regel zwingend erforderlich |
| Relevanz des Abschlusses (letzte Tätigkeit) | ordinal | Angabe für letzte beobachtete Erwerbstätigkeit analog zur ersten Erwerbstätigkeit |

Die Adäquanz ist ein wichtiger Indikator zur Messung der Arbeitsmarktintegration, der auf unterschiedlichen Wegen operationalisiert werden kann. Grundsätzlich wird angenommen, dass ein Individuum adäquat beschäftigt ist, wenn weder Über- noch Unterqualifikation vorliegen, also Kenntnisse und Fähigkeiten des Beschäftigten den Anforderungen der Erwerbstätigkeit entsprechen. Fehse und Kerst (2007) entwickeln auf Grundlage der DZHW-Absolventendaten ein vierstufiges Adäquanzkonzept, das von inadäquat über nur vertikal bzw. nur fachlich adäquat zu voll adäquat beschäftigt reicht. Vertikale Adäquanz bezieht sich dabei auf den für die ausgeübte Tätigkeit benötigten Bildungsabschluss und horizontale Adäquanz auf die inhaltliche Passung zwischen Tätigkeit und Studium. In vielen empirischen Studien wird in erster Linie das Auftreten von Überqualifikation bzw. unterwertiger Beschäftigung untersucht (Berlingieri und Erdsiek 2012). Diese Art der Fehlallokation ist aus ökonomischer Sicht für die Gesellschaft und das Individuum besonders nachteilig, weil Bildungsinvestitionen nicht in entsprechende Renditen übersetzt werden können. Auch im vorliegenden Bericht liegt der Fokus auf der Frage, ob die Hochschulabsolvent:innen eine ihrer Qualifikation entsprechende Beschäftigung gefunden haben, da die inhaltliche Adäquanz nicht immer leicht festzustellen ist. Nicht alle Studiengänge bilden für eine bestimmte inhaltliche Tätigkeit aus. Die Adäquanz lässt sich in den Mikrozensus über das Niveau der Tätigkeit aufgrund der Klassifikation der Berufe 2010 (KldB 2010: Wiemer et al. 2011; vgl. Hartog 2000) bestimmen. Die Zuordnung der Niveaus basiert hierbei auf den Tätigkeitsbeschreibungen durch die Bundesagentur für Arbeit und unterscheidet zwischen vier Niveaustufen, von denen die beiden höchsten („Spezialisten“ und „Expert:innen“) für Akademiker:innen als adäquat angesehen werden können. Insbesondere für Absolvent:innen eines insgesamt fünfjährigen Studiums ist jedoch die Expert:innen-Stufe als angemessen zu bezeichnen, weshalb diese fokussiert wird. Die Adäquanz der Ausbildung wird in den DZHW-Absolventenpaneln anhand einer subjektiven Angabe über die Relevanz des Hochschulabschlusses für die berufliche Position erhoben. Die verwendete vierstufige Skala reicht von „keine Bedeutung“ bis „zwingend erforderlich“.

Für die multivariaten Analysen werden nur Befragte mit vollständigen Angaben zu Geschlecht und Migrationshintergrund (Mikrozensus) sowie Bildungshintergrund (zusätzlich bei DZHW-Absolventenpaneln) berücksichtigt.¹⁵

Häufigkeiten

Tab. 5-2 zeigt die Häufigkeiten von Befragten nach Geschlecht, Migrations- und Bildungshintergrund im DZHW-Absolventenpanel 2009. In Klammern abgebildet sind zudem die jeweiligen Anteile an der Stichprobe unter Berücksichtigung der Gewichtung (siehe oben). Für insgesamt 449 Personen liegen keine Informationen zum Geschlecht bzw. zur Statusgruppe vor. Die Überlagerung von Geschlecht und Statusgruppen zeigt keine Auffälligkeiten: in allen Gruppen liegt ein leicht höherer, gewichteter Frauenanteil vor, genau wie in der Gesamtstichprobe. Für einen Überblick zur Häufigkeitsverteilung im DZHW-Absolventenpanel 2013 siehe Anhang 1.

¹⁵ Die Summen der entsprechenden Stichproben können dadurch von den vollständigen Stichproben der Datensätze abweichen.

Tab. 5-2: Statusgruppen und Geschlecht

| | Statusgruppen | | | | gesamt |
|-----------------|-----------------------|--------------|----------------------|--------------|-----------------|
| | Folgeakademiker:innen | | Erstakademiker:innen | | |
| Geschlecht | o. Mgh. | m. Mgh. | o. Mgh. | m. Mgh. | |
| männlich | 1.764 (20,4) | 304 (4,2) | 1.616 (20,6) | 222 (3,1) | 3.906 (48,3) |
| weiblich | 2.775 (22,4) | 506 (4,8) | 2.499 (20,8) | 359 (3,7) | 6.139 (51,7) |
| gesamt | 4.539 (42,8) | 810 (9,0) | 4.116 (41,4) | 581 (6,9) | 10.045 (100) |

Quelle: DZHW-Absolventenpanel 2009; Anzahl beobachteter Fälle; in Klammern: Anteil an gewichteter Stichprobe in %.

Anders gestaltet es sich beim Blick auf die Bildung. Tab. 5-3 enthält die Verteilungen wichtiger Merkmale der schulischen und hochschulischen Bildung.

Im Unterschied zu den Absolventenpaneln verteilen sich die Jahre des Erwerbs des Hochschulabschlusses im Mikrozensus über mehrere Jahrzehnte. Dies kann Auswirkungen auf die Ergebnisse der Untersuchungen haben, beispielsweise indem Absolvent:innen früherer Jahrgänge im Befragungsjahr höhere Löhne aufgrund ihrer Berufserfahrung erzielen (Abraham und Hinz 2018) oder sich der gesellschaftliche Kontext für Absolvent:innen weit auseinander liegender Jahrgänge geändert hat. Dies wird bei der Untersuchung der Mikrozensus-Daten durch die Bildung von 10-Jahres-Kohorten berücksichtigt (siehe Abb. 5-2) für die Fallzahlen über Kohorten und Migrationshintergrund. Fälle, bei denen der Hochschulabschluss vor 1970 erfolgt ist, werden nicht verwendet, da bei diesen der Abschluss zum Befragungszeitpunkt 45 oder mehr Jahre zurücklag und davon ausgegangen werden muss, dass sich Merkmale des Berufseinstiegs zu diesem Zeitpunkt nicht mehr oder anders auswirken als im vorherigen Erwerbsverlauf.

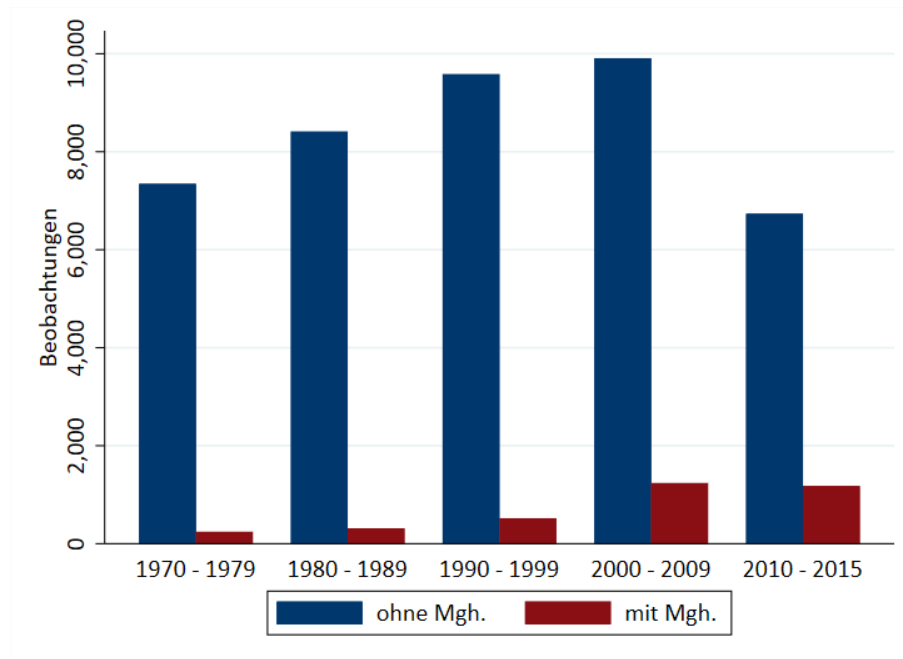
Tab. 5-3: Randverteilung nach Geschlecht und Statusgruppe¹⁶

| | Geschlecht | | Statusgruppen | | | | gesamt |
|----------------------------------|------------|----------|-----------------------|----------|----------------------|----------|-------------|
| | | | Folgeakademiker:innen | | Erstakademiker:innen | | |
| | männlich | weiblich | ohne Mgh. | mit Mgh. | ohne Mgh. | mit Mgh. | |
| Schule | | | | | | | |
| Gymnasium/Gesamtschule | 65,5 | 80,0 | 84,7 | 63,4 | 65,3 | 57,3 | 73,0 |
| andere HZB | 35,5 | 20,0 | 15,3 | 36,7 | 34,7 | 42,7 | 27,0 |
| Ø-Note HZB | 2,4 | 2,2 | 2,3 | 2,2 | 2,3 | 2,4 | 2,3 |
| Studienfach | | | | | | | |
| MINT | 50,7 | 21,9 | 34,5 | 35,3 | 37,4 | 32,8 | 35,8 |
| Geisteswissenschaften | 22,3 | 48,7 | 36,7 | 31,0 | 35,8 | 38,9 | 36,0 |
| Wirtschaftswissenschaften | 18,9 | 17,5 | 16,2 | 20,7 | 19,5 | 19,6 | 18,2 |
| Rechtswissenschaften | 4,5 | 5,1 | 5,8 | 6,5 | 3,7 | 3,8 | 4,8 |
| Medizin/Gesundheit | 3,6 | 6,8 | 6,8 | 6,5 | 3,5 | 4,9 | 5,3 |
| Studienabschluss | | | | | | | |
| Bachelor | 21,8 | 23,2 | 20,9 | 23,8 | 22,9 | 25,8 | 22,6 |
| Master | 3,1 | 2,9 | 3,5 | 2,9 | 2,6 | 2,5 | 3,0 |
| Diplom/Magister | 62,7 | 46,5 | 52,7 | 55,4 | 56,5 | 53,3 | 54,3 |
| Staatsexamen | 7,2 | 11,2 | 12,1 | 11,1 | 6,4 | 8,2 | 9,3 |
| Lehramt | 5,2 | 16,2 | 10,9 | 6,8 | 11,7 | 10,3 | 10,9 |
| Hochschulart | | | | | | | |
| Universität | 57,7 | 76,6 | 73,4 | 74,0 | 60,6 | 65,8 | 67,5 |
| Fachhochschule | 42,4 | 23,4 | 26,6 | 26,0 | 39,4 | 34,2 | 32,5 |
| Auslandserfahrung | | | | | | | |
| ja | 31,5 | 36,8 | 40,0 | 35,7 | 29,5 | 28,3 | 34,3 |
| nein | 68,5 | 63,2 | 60,0 | 64,3 | 70,5 | 71,8 | 65,7 |
| fachnahe Erwerbstätigkeit | | | | | | | |
| ja | 74,8 | 67,0 | 73,9 | 71,7 | 68,9 | 62,8 | 70,8 |
| nein | 25,2 | 31,0 | 26,1 | 28,3 | 31,1 | 73,2 | 29,2 |
| Ø-Note Studienabschluss | | | | | | | |
| | 1,8 | 1,9 | 1,8 | 1,9 | 1,8 | 2,0 | 1,9 |

Quelle: DZHW-Absolventenpanel 2009; Anteile an gewichteter Stichprobe (Spaltenprozent, Abweichungen zu 100% durch Rundung möglich; für Abschlussnoten: arithm. Mittel; 1. und 2. Welle); Studienabschlussnote ohne Rechtswissenschaften; Lesebeispiel: „65,5% der männlichen Absolventen haben ihre Studienberechtigung an einem Gymnasium/einer Gesamtschule erworben, 35,5% über einen anderen Weg.“

¹⁶ Die Werte in Tabelle 5-3 weichen leicht von den Werten in Kapitel 7 ab, da hier auch die 2. Welle berücksichtigt wurde (<1 Prozentpunkt).

Abb. 5-2: Beobachtungen je Abschlusskohorte nach Migrationshintergrund



Quelle: Mikrozensus 2014, 2015; N = 46.618.

Imputation von Daten

Aufgrund fehlender Werte können multivariate Berechnungen verzerrte Ergebnisse produzieren. Um dieses Problem zu reduzieren, empfiehlt sich die Imputation von Daten. Dazu werden relevante Variablen stochastisch imputiert¹⁷ (dazu: Enders 2010, 46ff.) Dies betrifft die im Strukturgleichungsmodell verwendeten Variablen der Schul- und Hochschulbildung sowie der Erwerbstätigkeit. Für die Imputation werden die im Strukturgleichungsmodell verwendeten Variablen (siehe Kapitel 9) sowie zusätzlich Informationen zur Region (Ost-/Westdeutschland) und zur Branche¹⁸ der Erwerbstätigkeit genutzt. Besonders häufig treten fehlende Werte bei den Angaben zum Stundenlohn und zur Relevanz des Hochschulabschlusses bei der ersten Tätigkeit auf. Da diese beiden Merkmale überdies assoziiert sind, wird nur für die Hälfte der Fälle, bei denen beide Werte fehlen, eine Imputation vorgenommen, um eine künstliche Verringerung der Standardfehler in den Analysen zu begrenzen. Der Reduktion der Standardfehler wird zudem durch die Anwendung robuster Schätzverfahren entgegengewirkt (Sandwich-Schätzer). Durch dieses Vorgehen ist es gleichzeitig möglich, die Design-Gewichtung der Datensätze zu verwenden und auf die Population inferierbare Ergebnisse zu produzieren sowie genauere Schätzungen der Koeffizienten aufgrund der imputierten Daten zu ermitteln.

¹⁷ Verwendet wird hierfür das Package mice der R-Softwareumgebung (van Buuren und Groothuis-Oudshoorn 2011).

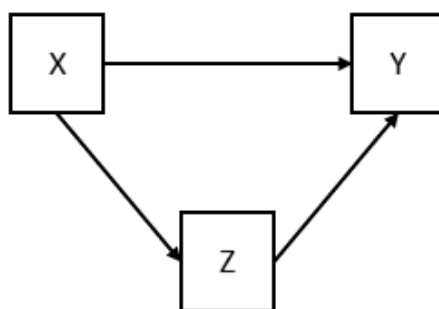
¹⁸ Es werden unterschieden: Baugewerbe, verarbeitendes Gewerbe, Industrie und Energie; Dienstleistung und Handel; Bildung, Forschung und Kultur; Verbände, Organisationen und öffentliche Verwaltung; Gesundheit und soziale Dienstleistungen. Land-/Forstwirtschaft und Fischerei sowie sonstige Branchen werden aufgrund geringer Fallzahlen nicht berücksichtigt.

Anhand des Strukturgleichungsmodells wurde eine Sensitivitätsanalyse durchgeführt und geprüft, ob die Verwendung des um imputierte Daten ergänzten Datensatzes zu substantiell anderen Aussagen führt. Dies ist nicht der Fall, weshalb das angewandte Imputationsverfahren als angemessen betrachtet wird.

Analysemethoden I: Strukturgleichungsmodellierung

Anhand von Strukturgleichungsmodellen (*structural equation models: SEM*) können komplexe Wirkungszusammenhänge abgebildet und darauf bezogene Hypothesen getestet werden (Reinecke 2014). Nicht nur werden die direkten Wirkungen bestimmter Variablen auf einzelne abhängige Variablen getestet, wie es bei Regressionsmodellen der Fall ist, sondern es können auch indirekte, über mehrere Variablen vermittelte Effekte untersucht werden. So lassen sich Aussagen sowohl über direkte als auch über komplexe, indirekte Zusammenhänge treffen (vgl. Abb. 5-3). Die Zusammenhänge werden in Form direkter ($X \rightarrow Y$), indirekter Effekte ($X \rightarrow Z \rightarrow Y$) sowie Gesamteffekte ($X \rightarrow Y + X \rightarrow Z \rightarrow Y$) angegeben. Für die Analyse von Bildungs- und Erwerbstätigkeitsverläufen ergeben sich daraus Vorteile, da die Einflüsse früherer Bildungsergebnisse (z.B. in der Schule) auf die weitere Bildung (Studium) sowie auf die Erwerbstätigkeit innerhalb eines einzigen statistischen Modells abgebildet werden können.

Abb. 5-3: (In-)direkte Zusammenhänge



Eine zentrale Eigenschaft der SEM ist dabei die Möglichkeit, die Modellgüte sowohl lokal als auch global zu überprüfen. Während bei Verfahren wie der Regressionsmodellierung versucht wird, die Variation einer einzelnen Variable möglichst genau und umfassend zu erklären (vgl. u.a. Schnell et al. 2013, 445f.), kann anhand jener Gütemaße auch bei einer unvollständigen Erklärung von Variation mit einem SEM gezeigt werden, ob die modellierten Zusammenhänge die tatsächlichen Zusammenhänge in der Datenbasis und damit in der Population angemessen beschreiben. Hierzu werden vor allem globale Gütemaße wie der χ^2 -Test, der CFI, der RMSEA oder der SRMR verwendet¹⁹. Zeigen die globalen Gütemaße eine hinreichende Anpassung des Modells an die Datenbasis an, können die ermittelten Zusammenhänge grundsätzlich auch für die Population angenommen werden (dazu: Kline 2016, 262ff.).

¹⁹ Der χ^2 -Test testet die Hypothese, dass die modellierten Zusammenhänge insgesamt nicht mehr als zufällig von den in den Daten beobachteten Zusammenhängen abweichen. Es wird für die Annahme eines Modells entsprechend ein insignifikantes Ergebnis angestrebt. Der CFI (Comparative Fit Index) misst die Verbesserung, die das Modell gegenüber einem „Null-Modell“ erbringt, das von keinem Zusammenhang zwischen den verwendeten Variablen ausgeht. Ein Wert von 0.9 zeigt eine Verbesserung von 90 Prozent an und gilt oft als unterer Grenzwert für die Annahme eines Modells. Der RMSEA (Root Mean Squared Error of Ap-

Darüber hinaus wird auch die lokale Modellanpassung überprüft. Dazu werden die Abweichungen der modellierten und der beobachteten Korrelationen zwischen allen verwendeten Variablen und ihrer Mittelwerte betrachtet. Substantielle Abweichungen der Korrelationen liegen bei einem Korrelationsresiduum von mindestens 0.1 vor (Kline 2016), was einer Abweichung um zehn Prozent entspricht. Mittelwertabweichungen müssen jeweils mit der verwendeten Skala verglichen werden, um die Relevanz der Abweichung korrekt einschätzen zu können. Zugunsten eines kürzeren Formats wird auf eine ausführliche Abbildung der Residuen verzichtet und im Text auf alle substantiellen Abweichungen hingewiesen.

Analysemethoden II: Sequenzdatenanalyse

Während die Regressions- und Strukturgleichungsmodelle jeweils auf die Beschreibung der Zusammenhänge zwischen verschiedenen Merkmalen von Ausbildung und Erwerbstätigkeit bzw. Stellensuche abzielen, erfordert die Analyse der zeitlichen Abfolge von Erwerbstätigkeitsstatus die Anwendung sequenzanalytischer Verfahren. Die zuvor beschriebenen Verfahren benötigen lediglich die Annahme einer chronologischen *Reihenfolge* verschiedener Zustände, genauer die Abfolge von Schule, Studium, erster und letzter Tätigkeit. Die *genauen Zeitpunkte* spielen in den verwendeten Modellen hingegen keine Rolle. Sequenzdatenanalysen erlauben es, monatsgenau die Abfolge verschiedener Zustände zu untersuchen und somit die frühe Phase nach Abschluss des Studiums aus einer weiteren Perspektive zu betrachten.

Zwei Verfahren kommen hierfür zum Einsatz: erstens die deskriptive Beschreibung von Statusanteilen zu jedem beobachteten Zeitpunkt. Dies gestattet erste Aussagen über die Häufigkeit bestimmter Erwerbstätigkeitsstatus im Zeitverlauf. Zweitens die Methode der Statistisch Implikativen Analyse (Gras und Kuntz 2008, 15). Hiermit können signifikante Unterschiede zwischen Statushäufigkeiten verschiedener Gruppen ermittelt werden.

Dazu wird die Stichprobe anhand des interessierenden Index-Merkmals geteilt. Da im Falle dieser Arbeit hierfür ein Merkmal mit mehr als zwei Kategorien verwendet wird (Statusgruppenzugehörigkeit), wird jeweils die Gruppe, die das entsprechende Merkmal aufweist mit dem Rest der Stichprobe verglichen. Anders als beispielsweise im Strukturgleichungsmodell ist die Referenz also nicht die Gruppe der Folgeakademiker:innen ohne Migrationshintergrund, sondern die übrige Population, die nicht der jeweils betrachteten Statusgruppe angehört.

In der auf diese Weise geteilten Stichprobe werden dann die Häufigkeiten der einzelnen Ausprägungen des Analysemerkmals (hier: Erwerbstätigkeitsstatus) in der Gesamtstichprobe und in der interessierenden Gruppe gesondert ausgezählt. Die Auszählungswerte folgen näherungsweise einer Poisson-Verteilung (Gras und Kuntz 2008, 15), was es ermöglicht, anhand der bei von der Index-Gruppen-Zugehörigkeit unabhängigen Merkmalsverteilung erwarteten Häufigkeit des

proximation) beruht auf dem χ^2 -Wert des Modells und vergleicht diesen mit dem χ^2 -Wert, der bei einem gleichermaßen komplexen Modell ohne Abweichungen erwartet werden würde. In der Regel wird hier ein oberer Grenzwert von 0.05 als adäquat angesehen. Der SRMR (Standardized Root Mean Residual) stellt ein Maß der Gesamtabweichung der modellierten und beobachteten Kovarianzen dar. Der Wert sollte 0.1 nicht überschreiten, da dies eine mittlere Fehlschätzung der Kovarianzen von mehr als 10 Prozent bedeuten würde. Es besteht eine andauernde Diskussion über den Nutzen der verschiedenen vorgeschlagenen Gütemaße für SEM. Die hier verwendeten Maße sollen eine umfassende Einschätzung der Modellgüte ermöglichen und folgen den am besten etablierten Ansätzen und Grenzwerten für die jeweiligen Maße. Für eine ausführliche Diskussion siehe u.a. Kline 2016, 262–299. Aufgrund der Schwierigkeiten, die die Verwendung globaler Gütemaße erzeugt, werden ergänzend Grenzwertberechnungen für den χ^2 -Wert nach Moshagen und Erdfelder 2016 bzw. den CFI nach Kenny 2020 hinzugezogen. Diese erlauben eine realistischere Einschätzung der Modellgüte als es bei der ausschließlichen Verwendung der oben genannten Werte möglich wäre.

Analysemerkmals und der tatsächlich beobachteten Häufigkeit in den beiden Gruppen die Implikationsstärke als Maß der Abweichung von der erwarteten Häufigkeit zu berechnen sowie ein 95%-Konfidenzintervall (Studer 2015). In der grafischen Darstellung wird nur der obere Grenzwert des Intervalls als Signifikanzschwelle dargestellt, Werte oberhalb dieser Grenze stellen also signifikante Abweichungen vom Zufall dar.

Aufgrund instabiler Ergebnisse lassen sich Clusterverfahren für die vorliegenden Daten nicht anwenden und entsprechend keine substantiellen „typischen“ Erwerbstätigkeitsverläufe identifizieren und als z.B. abhängige Variablen regressionsanalytischer Verfahren einbringen. Die Statistisch Implikative Analyse erlaubt dennoch Einflüsse kategorialer Variablen zu untersuchen und somit Aussagen über die Wirkung von Migrations- und Bildungshintergrund auf den Erwerbstätigkeitsverlauf in der Population zu treffen.

5.2.2 Qualitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden

Der qualitative Zugang umfasst eine mehrstufige Vorgehensweise beginnend mit einer Internetrecherche zu hochschulischen und hochschulexternen Beratungs- und Unterstützungsangeboten zum Eröffnen des Feldzugangs, einer Sekundäranalyse von bereits vorhandenem Interviewmaterial zu Erstakademiker:innen mit/ohne Migrationshintergrund als Basis für die Leitfadentwicklung der geplanten Interviews sowie im letzten Schritt die Durchführung problemzentrierter Interviews mit Absolvent:innen mit Migrationshintergrund und/oder nicht-akademischer Herkunft und Expert:innen-Interviews. Die qualitative Teilstudie verfolgt dabei zwei Forschungsinteressen. Zum einen sollen institutionelle Unterstützungs- und Übergangsstrukturen sowie die Perspektive von Akteur:innen im Bereich Career Service/Beratung identifiziert werden. Zum anderen sollen Eigendeutungen von Absolvent:innen selbst (retrospektive Einschätzung der Studienzeit, Übergangsphase, gegenwärtigen beruflichen Situation und weitere Ziele) rekonstruiert werden. Die qualitative Teilstudie bezieht sich dabei hauptsächlich auf Berlin und Nordrhein-Westfalen als zwei Bundesländer, die exemplarisch für einen Stadtstaat bzw. Flächenland stehen mit vergleichsweise hohem Anteil von Migrant:innen in der Bevölkerung.

Recherche von hochschulischen und hochschulexternen Beratungsangeboten sowie Erstgespräche mit Verantwortlichen

Die differenzierte Hochschullandschaft in beiden Bundesländern mit insgesamt 38 Hochschulen in Berlin, darunter 25 Hochschulen in privater Trägerschaft und insgesamt 63 Hochschulen in Nordrhein-Westfalen, darunter 18 private Hochschulen erforderte eine Konzentration auf öffentlich-rechtliche und konfessionelle Hochschulen.²⁰ Darüber hinaus wurde eine weitere Begrenzung der Recherche auf Fachhochschulen und Universitäten notwendig. Bei Kunst- und Musikhochschulabsolvent:innen kann von anderen Übergangsphasen und beruflichen Perspektiven ausgegangen werden, die eine gesonderte Untersuchung rechtfertigen würden.

²⁰ Die Entscheidung wird auch unter dem Gesichtspunkt gerechtfertigt, dass private Hochschulen im Vergleich zu öffentlich-rechtlichen und konfessionellen Hochschulen einen exklusiveren Adressat:innenkreis mit ihrem Studienangebot und ihren Studienformaten erreichen (Unterschiede hinsichtlich der Heterogenität der Studierendenschaft).

An den Hochschulen konzentrierte sich die Recherche insbesondere auf die Bereiche Career Services und Studienberatung sowie ggf. auf aktuell laufende oder abgeschlossene Projekte zur Unterstützung der für das Forschungsvorhaben relevanten Zielgruppen im Studienverlauf oder beim Übergang in den Beruf.

Darüber hinaus wurden weitere Merkmale bzw. Eckdaten zu den Hochschulen zusammengetragen, die für eine Hochschulauswahl in den anschließenden Arbeitsschritten relevant sein könnten. Zu diesen Merkmalen zählten der Landkreis, Anzahl Studierender im Wintersemester 2019/20 sowie im Wintersemester des Vorjahres, Anzahl ausländischer Studierender im Wintersemester 2018/19²¹ und das Gründungsjahr der Hochschule.

Flankierend erfolgte eine deutschlandweite Suche nach außerhochschulischen zielgruppenadressierten Beratungs-/Unterstützungsangeboten. Dazu zählten u.a. die Hochschulberatung der Bundesagentur für Arbeit, Stiftungen, Arbeiterkind.de, TalentKollegRuhr, Studienpioniere und das NRW-Zentrum für Talentförderung.

Die umfassende Recherche diente vornehmlich einer Identifizierung der Vielfalt institutioneller Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebote und Übergangsstrukturen, die sich an die Untersuchungsgruppen des Projekts richten. Auf der Basis der Rechercheergebnisse erfolgte die Kontaktaufnahme per E-Mail mit Ansprechpartner:innen ausgewählter Angebote und telefonische Erstgespräche bzw. auf Wunsch Online-Meetings. So wurden an acht von neun Berliner Hochschulen insgesamt 21 Personen angefragt. In Nordrhein-Westfalen waren es 53 Personen an 18 von 36 Hochschulen²² (siehe Tab. 5-4). Im Zuge dessen wurden 30 Erstgespräche mit Hochschulvertreter:innen und sieben Erstgespräche mit außerhochschulischen Akteur:innen geführt.

Tab. 5-4: Überblick qualitatives Sample (Recherche, Anfragen, Erstgespräche, Expert:innen)

| Auswahl | Berlin | NRW |
|-------------------------------------|----------------|-----------------|
| Hochschultyp insgesamt (Anzahl) | U (3), FH (6) | U (17), FH (19) |
| Träger insgesamt (staatl./konfess.) | 7/2 | 29/7 |
| Recherche (Anzahl Hochschulen) | U (3), FH (5) | U (9), FH (9) |
| Anfragen (Personenanzahl) | U (14), FH (7) | U (31), FH (22) |
| Erstgespräche (Anzahl) | U (9), FH (2) | U (10), FH (9) |
| Expert:innen-Interviews (Anzahl) | U (2), FH (1) | U (1) |

Mit den Anfragen sollte niedrigschwellig Kontakt zum Untersuchungsfeld aufgenommen und das Projektvorhaben vorgestellt werden. In den Erstgesprächen wurde dann mehr zur Entstehungsgeschichte von Angeboten, zu Strukturen und Verantwortlichkeiten, zum Nachfrageverhalten

²¹ Durch die amtliche Hochschulstatistik wird nur die deutsche bzw. ausländische Staatsangehörigkeit der Studierenden erfasst. Zum Zeitpunkt der Recherche handelte es sich bei den Daten zum Wintersemester 2018/19 um die aktuellsten Daten.

²² In Nordrhein-Westfalen konnte nach einer umfassenden Angebotsrecherche aufgrund des fortgeschrittenen Projektverlaufs nur die Hälfte der Hochschulen bei der Kontaktaufnahme und Anbahnung der Erstgespräche berücksichtigt werden. Es wurde allerdings auf eine Stichprobe wert gelegt, die in wesentlichen Merkmalen (Hochschulart, Trägerschaft, Lage im Bundesland/Landkreis) die Gesamtanzahl der öffentlich-rechtlichen und konfessionellen Fachhochschulen und Universitäten widerspiegelt.

Studierender und Absolvent:innen sowie Perspektiven der Angebote in Erfahrung gebracht. Aus den Erstgesprächen und den Rechercheergebnissen wurden darüber hinaus Expert:innen für die leitfadengestützten Interviews generiert. Die Erstgespräche wurden nicht aufgezeichnet, sondern nur stichpunktartig erfasst und unmittelbar durch Gedächtnisprotokolle ergänzt.

Die große Anzahl der Erstgespräche ermöglicht einen vertieften, hochschulübergreifenden Gesamteindruck und Einblicke in die Beratungspraxis vieler Hochschulen und anderer außerhochschulischer Akteure. Diese Erkenntnisse stellen wichtiges Hintergrundwissen für die Expert:innen-Interviews dar.

Qualitative Sekundärdatenanalyse

Parallel zur Online-Recherche wurde das bereits vorliegende Interviewmaterial der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Mentoring- und Empowermentprogramm „firstgen“ (Laufzeit: 10/2016-12/2020) für eine Sekundäranalyse hinzugezogen. Es lagen zwei Interviewwellen vor – ein biografisches Interview zum Studienbeginn und ein problemzentriertes Interview im Studienverlauf. Die geplante dritte Interviewwelle zum Studienende bzw. Übergang in den Beruf konnte in dem Projekt pandemiebedingt nicht umgesetzt werden. Das vorliegende Transkriptmaterial der ersten Welle (Studienbeginn) umfasst acht Fälle. Aus der zweiten Welle (Studienverlauf) liegen sieben Transkripte vor. Die Studierenden sind Erstakademiker:innen, darunter ist eine Person mit Migrationshintergrund.

Die aus der Sekundäranalyse des vorliegenden Interviewmaterials gewonnenen Erkenntnisse zur Studienentscheidung, Studieneingangsphase und den weiteren Studienverlauf von Personen aus nicht-akademischen Elternhäusern mit bzw. ohne Migrationshintergrund unterstützten somit hauptsächlich die Leitfadenerstellung für die problemzentrierten Absolvent:innen-Interviews und flossen am Rande in den Expert:innen-Leitfaden ein.

Leitfadengestützte Expert:innen-Interviews

Die ausgewählten Expert:innen verfügen über ein für das Forschungsanliegen relevantes Binnenwissen über Abläufe, Zusammenhänge und Entwicklungen in ihren jeweiligen Institutionen (technisches Wissen), über umfangreiche, langjährige und professionelle Beratungserfahrungen (Praxiswissen) und Deutungswissen (Bogner et al. 2014; Kruse 2015) in Bezug auf Beratungs- und Unterstützungsangebote für Erstakademiker:innen und/oder Studierende mit Migrationshintergrund für den Übergang vom Studium in den Beruf. Die Auswahl der Expert:innen erfolgte auf der Basis des jeweiligen Erstgesprächs, dass neben den genannten Wissensarten häufig eine bereits längere Auseinandersetzung mit der Thematik des Forschungsvorhabens sichtbar gemacht hatte. Darüber hinaus wurden die Expert:innen aufgrund ihrer jeweiligen Position innerhalb ihrer Hochschule/Institution, ihres Tätigkeitsfelds und ihrer beruflichen Biografie ausgewählt. Es wurde darauf Wert gelegt, Vertreter:innen unterschiedlicher Institutionen (Fachhochschule, Universität, hochschulextern) und beider Bundesländer (hochschulisch) bzw. deutschlandweit (hochschulextern) zu finden.

Aus den Erstgesprächen wurden insgesamt sechs Expert:innen generiert, von denen letztlich fünf Expert:innen-Interviews durchgeführt werden konnten (Tab. 5-4). Ein Expert:innen-Interview konnte aufgrund der Erkrankung einer Expertin bzw. eines Experten nicht durchgeführt und auch nicht zeitnah nachgeholt werden. Bei den fünf Expert:innen handelt es sich um vier Expert:innen, die im Hochschulkontext tätig sind und eine:n hochschulexterne:n Akteur:in.

Allen Expert:innen wurde das Forschungsanliegen in dem Erstgespräch bekannt gemacht. Nach der Vereinbarung des Interviewtermins wurden allen Interviewpartner:innen die Datenschutzhinweise und die Einwilligungserklärung vorgelegt, die eine kurze Projektskizze sowie Hinweise zur Datenverwendung und zum Datenschutz enthielt.

In den Expert:innen-Interviews wurden Strukturen und Ziele zielgruppensensibler Beratungs- und Unterstützungsangebote, die Identifikation besonderer Risikogruppen, der Wahrnehmung von Phänomenen habitueller Nicht-Passung sowie Haltungen und Vorstellungen der Expert:innen in Bezug auf Ratsuchende und deren Strategien und Problemlagen beim Berufseinstieg thematisiert. Der Interviewleitfaden enthielt folgende Themenblöcke:

- Gesprächsauftakt, Datenschutz, Einverständniserklärung
- Persönlicher Werdegang und aktuelle Tätigkeit
- Persönliche Wahrnehmung der Hochschule bzw. hochschulexterner Institution (aktuelle Entwicklungen, Veränderungen)
- Beratungskonzept der Hochschule/Institution (Zielgruppenorientierung, Angebote insbesondere für den Übergang in den Beruf)
- Erfahrungen in der Beratung und Unterstützung Studierender (Informationswege, Beratungssettings, -anlässe, Übergangsstrategien Studierender, Risikogruppen/-faktoren)
- Diskussion zu zielgruppenspezifischer Beratung/Unterstützung (Pro- & Contra-Argumente)
- Vorstellungen von einem idealen Beratungsangebot für den Übergang vom Studium in den Beruf
- Best-Practice-Beispiele von Beratungsangeboten für Erstakademiker:innen und/oder Studierende mit Migrationshintergrund
- Offene Fragen aus dem Berufsalltag
- Abschließende Ergänzungen oder Fragen
- Informelles Nachgespräch

Zu jedem der genannten Themenfelder wurden Fragen vorformuliert und eventuelle Nachfragen festgehalten. Die Reihenfolge der Fragen konnte in der Interviewsituation angepasst werden, jedoch wurden nach Möglichkeit die Fragen aller Themenblöcke gestellt.

Die Transkription und Auswertung der Expert:innen-Interviews erfolgte simultan zu dem Vorgehen bei den problemzentrierten Interviews mit den Absolvent:innen. Das informelle Nachgespräch wurde nicht aufgezeichnet und nicht transkribiert.

Alle Expert:innen-Interviews fanden zwischen Mitte September 2020 und Mitte November 2020 pandemiebedingt im Online-Format statt und wurden aufgezeichnet. Die Interviews wurden durch eine Projektmitarbeiterin geführt und eine Kollegin bzw. einen Kollegen unterstützt. Die Expert:innen-Interviews hatten eine Dauer zwischen 72 und 108 Minuten.

Problemzentrierte Interviews mit Absolvent:innen

Entsprechend der Konzentration der qualitativen Teilstudie und der vorangegangenen Internetrecherche auf die beiden Bundesländer Berlin und Nordrhein-Westfalen sollten auch hauptsächlich Absolvent:innen der Hochschulen dieser Bundesländer für Interviews gewonnen werden. So erfolgte der Aufruf zur Interviewteilnahme Anfang Oktober 2020 über den Alumni-Newsletter von Hochschulen in den genannten Bundesländern sowie über Arbeiterkind.de. Es wurden die bestehenden Kontakte aus der Recherche und den Erstgesprächen für das Weiterleiten des Aufrufs wieder aktiviert. Durch die Alumni-Verteiler sollten möglichst Absolvent:innen nicht-akademischer Herkunft und/oder mit Migrationshintergrund von Hochschulen der beiden Bundesländer erreicht werden. Über den Mentee-Verteiler von Arbeiterkind.de sollten Absolvent:innen aus nicht-akademischen Elternhäusern erreicht werden, die eine zielgruppenspezifische Beratung und Unterstützung beim Übergang in den Beruf genutzt haben/hatten.

Innerhalb von etwa vier Wochen meldeten sich insgesamt 23 Absolvent:innen, die alle zur Untersuchungsgruppe gehörten. Das Sampling erfolgte anhand vorab festgelegter Kriterien (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014), so dass eine geeignete Stichprobe (N = 10) gebildet wurde, die Erst- bzw. Folgeakademiker:innen mit bzw. ohne Migrationshintergrund umfasst. Darüber hinaus wurden weitere Merkmale wie das Geschlecht, Zuwanderungsgeschichte, Hochschulart, Fächergruppe, Studienabschluss und Abschlussjahr bei der Stichprobenauswahl berücksichtigt.

Die Stichprobe setzt sich wie folgt zusammen: Erstakademiker:in ohne Migrationshintergrund (n = 4), Erstakademiker:in mit Migrationshintergrund (n = 3) und Folgeakademiker:in mit Migrationshintergrund (n = 3). Darunter sind sieben Frauen. Vier Personen haben keine Zuwanderungsbiografie, drei Personen sind als Kind oder Hochschulabsolvent:in selbst zugewandert und ebenso viele Personen zählen zur 2. Generation von Migrant:innen, deren Eltern zugewandert sind. Insgesamt haben vier bzw. fünf Personen ihren letzten Studienabschluss in Nordrhein-Westfalen bzw. Berlin erworben. Eine Person hat ihr letztes Studium in Sachsen-Anhalt abgeschlossen. Zwei Personen der Stichprobe haben an einer Universität studiert, die anderen sind Fachhochschulabsolvent:innen. Acht von zehn Personen verfügen über mindestens zwei Studienabschlüsse. Die Interviewteilnehmenden haben ihr letztes Studium zwischen 2002 und 2020 abgeschlossen. Die verschiedenen Fächergruppen sind ungleichmäßig in der Stichprobe enthalten: Rechts-/Wirtschafts-/Sozialwissenschaften (n = 6), Ingenieurwissenschaften (n = 2), Geisteswissenschaften (n = 1) und Agrar-/Forst-/Ernährungswissenschaften (n = 1). Zwei Absolvent:innen arbeiten derzeit an ihrer Promotion. Vier Personen verfügten über eine abgeschlossene Berufsausbildung vor Studienaufnahme (siehe Anhang 2).

Der verwendete Leitfaden wurde theoriegeleitet (vgl. Kapitel 5.1) und auf der Basis der Sekundäranalyse entwickelt. Er ist so aufgebaut, dass die zu interviewenden Absolvent:innen ausgehend von einem erzählgenerierenden Impuls (und weiteren Erzählimpuls) möglichst frei erzählen und ggf. Nachfragen durch die Interviewer:in erfolgen. Ausgehend von der aktuellen beruflichen Position wurden die Absolvent:innen gebeten, rückblickend von ihrem Werdegang zu erzählen. Dabei wurden verschiedene Etappen der Bildungs- und Berufsbiografie thematisiert. Der Interviewleitfaden enthielt folgende Themenblöcke:

- Gesprächsauftakt, Datenschutz, Einverständniserklärung
- Motivation zur Interviewteilnahme

Erster Teil: aktuelle berufliche Situation und beruflicher Werdegang

- Aktuelle berufliche Position, Berufsalltag, Adäquanz der Beschäftigung, Mobilität, berufliche Pläne
- Stellensuche, Bewerbungsphase (Vorgehensweise, Kontakte, Anzahl Bewerbungen/Einladungen/Gespräche, Gründe für Bewerbungserfolg, Unterstützung beim Berufseinstieg, Vorteile/Hindernisse aufgrund der sozialen Herkunft und/oder Migrationsgeschichte, Diskriminierungserfahrungen, Chancen)

Zweiter Teil: Übergangsphase Studium-Beruf

- Zeitpunkt/Phase der Berufsorientierung
- Erwartungen hinsichtlich des Berufseinstiegs, Sorgen/Befürchtungen beim Übergang Studium-Beruf
- Vorgehensweise (Strategie, Suchverhalten)
- Netzwerke, Beratungs-/Unterstützungsangebote und deren Nutzung

Dritter Teil: Studium

- Anforderungen, Herausforderungen zum Studienbeginn und im weiteren Verlauf (Bewältigungsstrategien, Unterstützungsbedarfe)
- Passungs-/Diskriminierungserfahrungen im Studiengang, in der Hochschule
- Soziales Umfeld während des Studiums

Vierter Teil: Studienentscheidung

- Prozess der Studienentscheidung, -wahl, -bewerbung (Studieninteresse, -motivation, Vorbilder, Mobilität)
- Unterstützungsbedarfe
- Erwartungen, Befürchtungen

Fünfter Teil: Lebensziele

- Bedeutung von Lebenszielen (Familien-, Berufs-, Aufstiegs-, Karriereorientierung, Persönlichkeitsentwicklung, Selbstverwirklichung, gesellschaftliches Ansehen, fachspezifisches Interesse, finanzielle Sicherheit)
- Lebensplanung
- Wandel der Lebensziele im Studienverlauf

Sechster Teil: Familiäre Herkunft

- Bildungsherkunft, sozioökonomische Herkunft, Migrationshintergrund
- Muttersprache, Sprache des (eigenen) Herkunftslands (der Eltern)

Siebter Teil: Fazit aktuelle berufliche Position – Lebensziele

- Resümee zur aktuellen beruflichen Situation und beruflichen Vorstellungen im Studium, Wünschen, Befürchtungen

Abschluss

- Abschließende Ergänzungen oder Fragen
- Informelles Nachgespräch

Für ein Interview wurden etwa 60 Minuten angesetzt.

Die leitfadengestützten, problemzentrierten Absolvent:innen-Interviews fanden pandemiebedingt online in den ersten beiden Dezemberwochen 2020 statt und wurden aufgezeichnet. Die Interviews wurden durch eine Projektmitarbeiterin geführt und eine Kollegin bzw. einen Kollegen unterstützt. Die einzelnen Interviews dauerten zwischen 56 und 96 Minuten (durchschnittlich 73 Minuten).

Alle Interviews wurden aus dem Audio-Material nach erweiterten, inhaltlich-semantischen Regeln (Dresing und Pehl 2018) durch ein Transkriptionsbüro bis Anfang Februar 2021 transkribiert. Das informelle Nachgespräch wurde nicht aufgezeichnet und nicht transkribiert. Nach der eingehenden Überprüfung der wörtlich transkribierten Interviews mit leichter Kommentierung (z.B. Hervorheben von Betonungen, gleichzeitiges Sprechen der Interviewpartner:innen, Pausen, Lachen) wurde der Fokus in der Auswertung auf die inhaltlich-thematische Ebene gelegt und ein inhaltsanalytisches und kodierendes Auswertungsverfahren nach (Mayring 2015) angewendet.

Nach der vollständigen Anonymisierung erfolgte das Redigieren und Paraphrasieren der Transkripte, bevor sie anschließend mit Hilfe der Anwendung MAXQDA deduktiv und induktiv kodiert wurden. Mit der Strukturierung und Zusammenfassung der vorliegenden Transkripte wurde eine Kombination von zwei Analysetechniken angewendet (Kuckartz 2018; Krüger und Riemeier 2014; Gläser und Laudel 2010). Zur Strukturierung auf oberster Ebene dienten die (Übergangs-)Phasen der Bildungs- und Berufsbiografie (Schule, Berufsausbildung, Studium, Übergang in das Erwerbsleben, aktuelle berufliche Situation) sowie weitere Codes wie z.B. „berufliche Pläne“, „Engagement für andere“. Zur weiteren Unterstrukturierung wurden phasenbezogene, zeitlich strukturierende Subcodes (z.B. berufliche Pläne vor Studienaufnahme, während des Studiums, nach Studienabschluss, aktuelle Vorstellungen/Pläne der beruflichen Zukunft) und phasenbeschreibende Merkmalskategorien (z.B. Hauptcode „Übergang Studium-Beruf“, Subcodes: Studienabschlussphase, Suchwege/-medien, Bewerbungen, Beratungs-/Unterstützungsangebote, Übergangserleben) gebildet. Die kodierten Segmente wurden in Summary-Tabellen zur weiteren Analyse zusammengestellt. Fallübergreifend wurden hypothesengeleitet Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Hinblick auf Ressourcen, Barrieren, Übergangserfahrungen und -strategien herausgearbeitet.

Nachfolgend werden nun die Projektergebnisse der quantitativen und qualitativen Teilstudie vorgestellt. Dabei ergänzen sich beide Perspektiven gegenseitig. Die Ergebnisdarstellung beginnt mit einem Überblick zu Beratungs- und Unterstützungsangeboten und deren Bedeutung aus Sicht der Absolvent:innen (Kapitel 6). Die Kapitel 7 bis 8 folgen dem Student Life Cycle beginnend mit der Studienentscheidung über den Studienabschluss und Übergang in den Beruf bis hin zur Positionierung auf dem Arbeitsmarkt. Kapitel 9 fasst die deskriptiven Ergebnisse in einem Modell zusammen.

6 Unterstützungsstrukturen und Beratungsangebote für den Übergang vom Studium in den Beruf

Zentrale Fragen des Forschungsvorhabens sind, welche institutionellen Unterstützungsstrukturen (z.B. durch Studien- und Berufsberatung, Career Center oder Netzwerke) existieren und wie diese genutzt werden. Unterschiedliche biografische Übergänge aus vorherigen Bildungs- und Familienphasen oder einer Berufstätigkeit in ein Studium sind denkbar. Ebenso vielfältig sind auch die Übergangsphasen aus einem Studium bei Studienwechsel, -abbruch, -unterbrechung oder -abschluss z.B. in eine berufliche Ausbildung, einen anderen Studiengang/eine andere Hochschule, in die Berufstätigkeit oder eine Familienphase. In Bezug auf solche Übergangsphasen gibt es eine Fülle von Beratungs- und Unterstützungsangeboten an Hochschulen und hochschulexternen Institutionen.

Nachfolgend werden Rechercheergebnisse sowie Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Teilstudie zu Strukturen und Angeboten für Studierende bzw. Absolvent:innen insbesondere mit Migrationshintergrund und/oder Erstakademiker:innen beim Übergang vom Studium in den Beruf vorgestellt. Im Mittelpunkt des Kapitels stehen dabei die Identifikation der vorhandenen institutionellen Unterstützungsstrukturen, die Perspektive von Akteur:innen/Expert:innen im Bereich Career Service und Beratung sowie die Rekonstruktion der Bedeutung dieser Angebote aus Sicht der Absolvent:innen mit Migrationshintergrund und/oder Erstakademiker:innen selbst.

6.1 Angebote an Hochschulen

Hochschulen sind per Gesetz zur Information und Beratung von Studieninteressierten und Studierenden verpflichtet (siehe Kapitel 153). Es gibt jedoch an den Hochschulen zahlreiche Unterschiede hinsichtlich des Beratungsangebots und der entsprechenden Strukturen. Die folgenden Ergebnisse stellen zentrale Merkmale der Beratungsangebote an ausgewählten öffentlich-rechtlichen und konfessionellen Universitäten und Fachhochschulen in Berlin und Nordrhein-Westfalen dar. Damit werden die Unterstützungsstrukturen und Beratungsangebote charakterisiert, die auch Ratsuchenden aus nicht-akademischem Elternhaus und mit/ohne Migrationshintergrund zur Verfügung stehen.

Beratungsverständnis

Der Beratung von Studieninteressierten und Studierenden an Hochschulen liegt häufig implizit oder explizit das Beratungsverständnis der Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen (GIBeT) zugrunde. Demnach soll die Beratung klientenorientiert, ergebnisoffen, unabhängig und verlässlich sein. Ein Zugang ist niedrigschwellig zu ermöglichen und die Beratung für Ratsuchende freiwillig und kostenlos. Die Beratung basiert „auf einer wertschätzenden, unvoreingenommenen und empathischen Haltung“ professioneller und reflektierter Berater:innen und fördert die individuelle Entscheidungsfähigkeit und Handlungskompetenz der Ratsuchenden (GIBeT 2021).

Die umfassende Internetrecherche an öffentlich-rechtlichen und konfessionellen Fachhochschulen und Universitäten in Berlin und Nordrhein-Westfalen sowie die vertiefenden Erstgespräche und Expert:innen-Interviews bestätigten diesen Beratungsansatz.

„Also ganz grundsätzlich haben wir einen ganzheitlichen Ansatz. [...] Wir arbeiten klientenzentriert und völlig unabhängig von den Interessen anderer Einrichtungen. Also es geht ganz

entscheidend darum: Was braucht der Ratsuchende? Und wie können wir dieser Person bestmöglich helfen?“ (Exp3, Pos. 40)

„[...] wir versuchen so niedrigschwellig wie möglich zu sagen, wir sind da. Und wir sind offen für alles, was du an Fragen hast, was Sie an Fragen haben. Zu Themen von eben Bewerbung, Berufseinstieg, Karriere und so weiter. Also das ist, glaube ich, das Aller-allerwichtigste für uns, dass eben wirklich eine Offenheit, eine Niedrigschwelligkeit, eben dieses Signalisieren, wir sind da [...]“ (Exp4, Pos. 31)

Offene Angebote entlang des Student Life Cycle

Hochschulische Angebote orientieren sich generell an der akademischen Lernbiografie Studierender, dem Student Life Cycle²³. Sie setzen bei der schulischen/beruflichen Abschlussphase an, unterstützen bei der Berufs- und Studienorientierung sowie der Studienentscheidung, begleiten die Studieneingangsphase und sind im weiteren Studienverlauf Anlaufstellen bei Studienzweifeln, Prüfungsangst, Vereinbarkeits-, Finanzierungsfragen und weiteren Themen. In Richtung Studienabschluss und Übergang in den Beruf gibt es verschiedene Formate zur beruflichen Orientierung und Berufsvorbereitung sowie zur Begleitung des Übergangs auf den Arbeitsmarkt. Auch nach erfolgreichem Berufseinstieg dient die Alumni-Arbeit an Hochschulen unterschiedlichen Zwecken, z.B. der Vernetzung und Bindung der Absolvent:innen an ihre Hochschule beispielsweise für spätere Bildungsphasen, zur Mentor:innengewinnung und Studiengangsevaluation.

Die Recherche im Rahmen des Projektvorhabens ergab, dass an allen Hochschulen für alle Studierenden gleichermaßen Angebote zur Berufsorientierung und Vorbereitung des Berufseinstiegs zur Verfügung stehen. Neben umfassenden Informationsangeboten handelt es sich dabei insgesamt um ein sehr breites, offenes Spektrum an Angeboten und Formaten:

- klientenzentrierte, diversitätssensible Beratung in Einzel- und Gruppensettings, z.B. individuelle Laufbahn- und Karriereberatung, Bewerbungsmappencheck, Schreibberatung, Suchstrategien für Praktika und Jobs, Schwierigkeiten in der Studienabschlussphase und beim Übergang in den Beruf;
- Workshops und Trainings zur Qualifizierung und beruflichen Orientierung, z.B. zu folgenden Themen: Vorstellungsgespräch, Assessment-Center-Training, Stresstoleranz, Kommunikation im Team, Selbstmarketing, Souveränität, professionelles Networking, Persönlichkeitsentwicklung, persönliches Kompetenzprofil, Kompetenztrainings und On-the-Job-Trainings/Job Shadowing;
- Mentoring-Angebote, z.B. als Austauschformat zwischen Alumni der eigenen Hochschule bzw. anderer Hochschulen (Mentor:in) und Studierenden (Mentees);
- Vorträge und Veranstaltungsreihen, z.B. zu folgenden Themen: Laufbahnplanung, Aufgaben- und Zeitmanagement, Arbeitsmotivation im Home-Office, Einstiegsgehalt und Gehaltsverhandlungen, Soft Skills, Business-Etikette, beruflicher Small-Talk;

²³ Es gibt verschiedene Varianten des Student Life Cycle in der Literatur (vgl. dazu u.a. Gaaw et al. 2020, Mitterauer et al. 2020, Hanft und Kretschmer 2014; Smidt und Surssock 2011), die von einer verschiedenen Anzahl von Phasen ausgehen.

- Expert:innen-Gespräche, z.B. für einen Einblick in bestimmte Berufsfelder und deren Zugangsvoraussetzungen;
- Karriere- und Jobmessen, Stellenbörsen, Praxisportale, Exkursionen und berufsorientierte Projektwochen.

Je nach Größe der Hochschule, den vorhandenen Strukturen und Schwerpunktsetzungen ist das Angebotsspektrum mehr oder weniger differenziert. Zum Teil verfügen Hochschulen über studienphasenbezogene Strukturen, d.h. die Zentrale Studienberatung als Anlaufstelle für Studieninteressierte, Studienanfänger:innen und Studierende, eine Career Servicestelle für Studierende höherer Semester und ein Alumni-Netzwerk für Absolvent:innen. Zum Teil liegen auch alle Angebote in „einer Hand“, häufig der Zentralen Studienberatung. Hinzu kommen zeitlich befristete Projekte mit unterschiedlicher Ausrichtung auf bestimmte Themen oder Zielgruppen. Alle interviewten Expert:innen und die beratend Tätigen in den Erstgesprächen wiesen auf eine zu geringe personelle und finanzielle Ausstattung der entsprechenden Beratungsstellen hin. Mitunter liegt der Schwerpunkt an Hochschulen deutlich auf der Studierendengewinnung und nicht auf der Begleitung Studierender in der Abschlussphase ihres Studiums bzw. beim Übergang auf den Arbeitsmarkt. In diesem Fall investieren Verantwortliche viel Kraft in „internes Marketing“ (Exp4, Pos. 17), d.h. die hochschulinterne Steigerung der Akzeptanz entsprechender Angebote und deren Finanzierungsnotwendigkeit.

Spezielle Zielgruppenorientierung als „Herzensthema“ eher selten

Im Projektverständnis „zielgruppenspezifische bzw. zielgruppensensible“ Beratungs- und Unterstützungsangebote für Absolvent:innen mit Migrationshintergrund und/oder Erstakademiker:innen und deren Übergang vom Studium in den Beruf gibt es an den untersuchten Hochschulen in Berlin und Nordrhein-Westfalen kaum. Es adressieren spezielle Angebote explizit nur Personen mit Fluchterfahrung, ausländische und internationale Studierende als Personen mit Migrationshintergrund in der Studieneingangsphase.²⁴ Für andere Personen mit eigener Zuwanderungsgeschichte oder Migrant:innen der zweiten Generation, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben haben, gibt es insgesamt äußerst selten spezielle Angebote. Wenn eine ausdrückliche Ansprache von Studierenden mit Migrationshintergrund erfolgt, dann werden gleichzeitig eher weitere Teilgruppen Studierender angesprochen, z.B. Studierende mit Familienpflichten, Studentinnen in Studiengängen mit geringem Frauenanteil und Erstakademiker:innen. Es handelt sich dabei um Mentoringangebote, die sich an Personen mit mindestens einem Diversitätsmerkmal richten.

Als Einflussfaktoren auf eine mehr oder weniger ausgeprägte im engeren Sinne Zielgruppenorientierung spielen neben der Größe der Hochschule und verfügbarer Ressourcen auch sehr stark bestimmte Unterstützer:innen eine Rolle. Wenn es Funktionsträger:innen, z.B. Präsident:innen, Dekan:innen oder Professor:innen gibt, die sich Themen wie z.B. Teilhabe, Diversität und Antidiskriminierung widmen, dann bekommen diese Themen mehr Gewicht und Brisanz durch eine

²⁴ Geflüchtete, ausländische und internationale Studierenden stehen nicht im Fokus des Forschungsprojekts, sondern nur Personen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben haben (sog. Bildungsinländer:innen). Aus diesem Grund wurden auch Kunst- und Musikhochschulen nicht weiter in die Analyse einbezogen, da ihr Anteil von ausländischen, internationalen Studierenden vergleichsweise hoch ist.

größere Sichtbarkeit. Es resultieren daraus bestenfalls bestimmte Dauerstrukturen oder zumindest zeitlich befristete Projekte, Veranstaltungen etc.

„[...] das kommt daher, dass mein Chef, also der Dekan der Fakultät, einfach ein sehr/ Das ist ein Herzensthema./ Der findet das wahnsinnig wichtig, die Bildungsübergänge. Und der hat sich das quasi irgendwie mit ein, zwei anderen Kollegen überlegt und ausgeheckt. Also das ist Professor Doktor [Name1], der die Idee hatte, das einzurichten. Weil er, glaube ich, auch aus Professorensicht da irgendwie nicht nur die Dringlichkeit sieht, sondern weil ihm das Thema Nicht-Akademiker:innen, einfach am Herzen liegt. Und das ist wie so oft, ne, es ist halt eine Leitungsentscheidung.“ (Exp2, Pos. 18)

„DAS [Programmtitel]-Programm ist [2010-2015] angedacht worden von [Funktionsträger:in], [die:der] gesagt hat, [sie:er] ist selber [Erstakademiker:in] und merkt in den Beratungen so langsam / Oder [ihr:ihm] fällt auf in den Beratungen auch mit den Frauen hier und den Studierenden hier, dass es Unterschiede gibt, gerade an den Herausforderungen. Familiärer Sicht. Und dann hatte [sie:er] die Idee, irgendwie mal so ein Projekt zu machen.“ (Exp1, Pos. 30)

In Bezug auf Erstakademiker:innen gibt es in der Hochschullandschaft in Berlin und Nordrhein-Westfalen vereinzelt „Leuchttürme“, die sich explizit an diese Personengruppe richten. Sie bieten neben Informationen vor allem Austausch- und Vernetzungsmöglichkeiten sowie Mentoring an.

Im Fall eines zielgruppensensiblen Angebotes für Erstakademiker:innen wird auf einen Peer-to-Peer-Ansatz gesetzt. Es wird Wert darauf gelegt, dass die Peers auf einen ähnlichen familiären Hintergrund und/oder Migrationserfahrungen zurückgreifen können.

„Das heißt, (.) der gemeinsame Nenner ist, ich habe es SELBER erlebt und ich habe SELBER viele Sachen durchlebt und ich kann dir eins zu eins von MEINEN Erfahrungen erzählen. [...] Wir wollen, dass die Leute aus den Erfahrungen von ANDEREN lernen und nicht aus dem WISSEN von anderen. (...) Dieses Selbsterfahren ist was anderes als Wissen mitzubringen. Das bedeutet nicht, dass die akademischen Herkunftsstudierenden (.) denen nicht helfen könnten oder so, ganz im Gegenteil, die HABEN ja viel Wissen und wissen gegebenenfalls auch schneller, wo sie fragen können. Aber Sie können sich nicht hundertprozentig hineinversetzen [...]“ (T1, Pos. 120)

„Also viel geht es auch darum, Geschichten zu teilen. ‚Wie hast du das denn gemacht, ja? Damit ich mich nicht so alleine fühle in diesem Ganzen.‘ Und das ist ja auch ein grundsätzlich menschliches Phänomen, dass Leute immer denken, sie die Einzigen sind, die das vielleicht betrifft und so. Und das einfach der Austausch/ RAUM auch häufig fehlt, ja.“ (T2, Pos. 64)

Das Programm geht über einen Zeitraum von einem Jahr und enthält ein Mentoring-Angebot sowie weitere Formate, die freiwillig genutzt werden können. Dazu zählen ein Schreibcoaching, Informationstreffen zu bestimmten Themen (z.B. Stipendien, Studienfinanzierung, Zeit-/Selbstmanagement) und Berufsfeldpräsentationen. Es geht darum, niedrigschwellig Themen zu diskutieren, sich über Fragen auszutauschen, von Erfahrungen zu profitieren und dadurch das Selbstbewusstsein der Ratsuchenden zu stärken, hierarchisches Denken aufzulösen und zur Selbstreflexion anzustoßen (vgl. Exp1, Pos. 54-60). Interessierte müssen sich für die Teilnahme an dem Programm bewerben. Viele der Mentees engagieren sich später selbst als Mentor:innen in dem Programm, so dass nach einer gewissen Anlaufzeit das Angebot zum „Selbstläufer“ (Exp1, Pos.

46) wird. Dann werden Interessierte über Mundpropaganda auf das Angebot aufmerksam und bewerben sich dafür.

Wettbewerbsvorteil und Innovationsdruck

Andere Hochschulen setzen sich intensiv mit ihrem Selbstverständnis und dem Thema Diversität auseinander, z.B. im Rahmen des Audits „Vielfalt gestalten“, einer Initiative des Stifterverbands, und entwickeln eine hochschulspezifische Diversitätsstrategie. Möglicherweise sind daran auch Erwartungen hinsichtlich eines Wettbewerbsvorteils gegenüber anderen Hochschulen geknüpft. In den Erstgesprächen und Expert:innen-Interviews wurde außerdem deutlich, dass es mitunter einen gewissen Innovationsdruck braucht, um Neues in der Beratung und Unterstützung auszuprobieren. So führte zuletzt beispielsweise die Corona-Pandemie zur Digitalisierung von Beratungs- und Unterstützungsangeboten mit zum Teil überraschenden Ergebnissen. Eine Hochschule berichtete davon, dass sie durch digitale Beratungsangebote weitaus mehr männliche Ratsuchende erreichen konnten. In Präsenzangeboten waren zuvor etwa drei Viertel der Ratsuchenden Frauen. In digitalen Beratungsformaten gab es eine ausgewogene Geschlechterverteilung. Viele Hochschulen haben mit digitalen Formaten positive Erfahrungen gemacht und wollen künftig Hybridmodelle beibehalten:

„Hätte man uns Anfang März [2020] gefragt: ‚Ist Studienberatung online möglich?‘ Hätten wir alle gesagt zu 100 Prozent, ‚Nein und auf gar keinen Fall.‘ Und wir haben sehr schnell gelernt, dass das doch sehr gut möglich ist. (..) Natürlich finden wir alle immer noch, dass eine (..) Präsenzberatung deutlich BESSER ist. [...] Wir sind da wirklich in eine völlig andere Zeit katapultiert worden. Und auch da muss ich sagen, (..) es hat auch viel GUTES. (..) Gedanklich bin ich, wenn es denn irgendwann mal vorbei sein sollte mit Corona, wirklich auch bei einem Hybridsystem.“ (Exp3, Pos. 22-24)

An den ausgewählten Hochschulen in Berlin und Nordrhein-Westfalen, die traditionell überwiegend Studierende mit Migrationshintergrund und Erstakademiker:innen haben, werden keine im engeren Sinn zielgruppenspezifischen Beratungs- und Unterstützungsangebote entwickelt. Hier stehen alle Angebote allen Studierenden zur Verfügung. Auf bestimmte Problemlagen gehen geschulte Berater:innen eher in Einzelgesprächen ein. Offene, klientenzentrierte, diversitätssensible Beratungsangebote werden hier durch themenspezifische Angebote ergänzt.

Neben der Ankündigung der Angebote auf der Homepage, in Rundmails, im Intranet werden auch soziale Medien verstärkt einbezogen:

„[Wir] arbeiten mittlerweile sehr stark mit kleinen Videoclips, die dann über Instagram oder Facebook eingespielt werden. Und wenn das passiert/ (..) Also man soll sich tunlichst überlegen, ob man diesen Joker zieht, weil dann sollte man eine ordentliche Personalressource im Hintergrund haben. [...] Das funktioniert einfach bombig. Also da läuft irgendwie so ein leicht witziges Video über Instagram und am nächsten Tag haben wir 50 Anmeldungen mehr.“ (Exp3, Pos. 62-64)

Vor allem Fachhochschulen setzen sich für eine starke Vernetzung mit dem regionalen Arbeitsmarkt ein, um einerseits Studierenden mögliche berufliche Perspektiven bekannt zu machen und andererseits potentiellen Arbeitgebern die Qualifikationen der Studienabgänger:innen transparent zu machen. Angebote zur Berufsorientierung setzen schon früh im Studium weit vor dem Berufseinstieg an:

„[...] wir machen Exkursionen dann, wenn eben auch Leute, die ganz früh, erstes, zweites, drittes Semester sind, die eben da mal reinschauen können. Die Idee, es nicht als selbstverständlich zu sehen, dass Studierende eben immer wissen, wie bestimmte Unternehmen aussehen und eben wirklich niedrigschwellig die Möglichkeit haben sollen, da rein zu gucken. (Exp4, Pos. 45)

6.2 Hochschulexterne Angebote für spezielle Zielgruppen und Übergangsphasen

Die Recherche nach Angeboten außerhalb von Hochschulen für den Übergang vom Studium in den Beruf und die Erstgespräche bzw. Expert:innen-Interviews mit entsprechenden Ansprechpersonen wurde aufgrund der zur Verfügung stehenden personellen und zeitlichen Kapazitäten auf nicht-kommerzielle Angebote konzentriert und punktuell vertieft. Der gewonnene Eindruck erhebt deshalb keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern soll einen ausschnitthaften Überblick zur Heterogenität der ausgewählten Angebote vermitteln. Im Vergleich zu hochschulischen Angeboten fällt eine ähnliche Heterogenität bei hochschulexternen Angeboten auf.

Breites Angebotsspektrum außerhalb hochschulischer Beratungsangebote

Die hochschulexternen Angebote unterscheiden sich hinsichtlich des Formats und Dauer der Unterstützung und Begleitung, ihrer Hoch- bzw. Niedrigschwelligkeit, der Exklusivität für Personen mit bestimmten Diversitätsmerkmalen und in unterschiedlichen biografischen Phasen bzw. Übergangsphasen sowie der Kooperation mit anderen Akteuren wie z.B. Hochschulen. Ebenfalls ist auffallend, dass zum Teil großer Wert auf die Diversität der Berater:innen, z.B. der Talentscouts, der Mentor:innen und Ansprechpersonen insgesamt gelegt wird.²⁵

Je nach Anbieter werden unterschiedliche Formate bereitgestellt:

- klientenzentrierte, diversitätssensible Beratung zum Übergang vom Studium in den Beruf;
- Workshops und Veranstaltungen zu bestimmten Themen, z.B. Selbstmarketing, Bewerbungs/Karrieretraining, Initiativbewerbung, Freiberuflichkeit, Tipps zur Stellensuche;
- Mentoring- und Vernetzungsangebote;
- Vermittlung von Praktika bei Kooperationspartnern;
- Stipendien.

Empowerment durch Vernetzung von Erstakademiker:innen und Migrant:innen

Wie bei hochschulischen Angeboten gibt es bei hochschulexternen Angeboten ebenfalls einen offenen, klientenzentrierten Beratungsansatz, der eine individuelle, diversitätssensible Beratung verfolgt. Im Gegensatz dazu gehen die im engeren Begriffsverständnis zielgruppenorientierten Angebote von einer Benachteiligung bestimmter Teilgruppen von Absolvent:innen aus und setzen auf das Empowerment ihrer Adressat:innen durch Vernetzungs- und Austauschmöglichkeiten, themenspezifische Trainings und Veranstaltungen sowie Mentoringangebote.

²⁵ Siehe z.B. das NRW-Talentscouting, das Talente identifiziert aufgrund der Leistung, die von Schüler:innen in ihrem jeweiligen Lebenskontext erbracht wird [<https://www.nrw-talentzentrum.de/talentscouting/grundverstaendnis/> (22.10.2021)] oder das TalentKolleg Ruhr, welches sich mit seinen Angeboten an Schüler:innen, ausländische Akademiker:innen und Geflüchtete, junge Menschen im Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ) oder Bundesfreiwilligendienst (BFD) sowie beruflich Qualifizierte und Studienrückkehrer:innen richtet [<https://www.uni-due.de/talentkolleg/> (13.10.2021)] oder die Hochschulteams der Bundesagentur für Arbeit, die sich als „Mittler zwischen Hochschulausbildung und Arbeitswelt“ sehen [<https://www.arbeitsagentur.de/vor-ort/berlin-mitte/akademiker> (13.10.2021)].

Hürdenreiche vs. niederschwellige Angebote

Zum Teil sind es hürdenreiche Angebote wie z.B. der Begabtenförderungswerke, die sich speziell an Studierende mit herausragenden Leistungen richten und diese finanziell und ideell in ihrer akademischen Ausbildung unterstützen. Erstakademiker:innen und Personen mit Migrationshintergrund werden hier explizit nicht angesprochen, können sich aber bewerben. Anders ist es bei Angeboten wie z.B. dem Berufseinstiegsmentoring von Arbeiterkind.de, die explizit Personen aus nicht-akademischen Elternhäusern adressieren und insofern dieses Diversitätsmerkmal als Auswahlkriterium geltend machen. Es gibt auch bestimmte Programme von Stiftungen, die ebenfalls Personengruppen mit bestimmten Diversitätsmerkmalen in den Fokus nehmen, z.B. das Studienstipendienprogramm „Medienvielfalt, anders!“ der Heinrich-Böll-Stiftung, die Nachwuchsjournalist:innen mit Migrationsgeschichte und People of Color auf ihrem Weg in den Journalismus unterstützen.²⁶

Aus Einzelinitiativen wurden große umspannende Netzwerke

Bestimmte außerhochschulische Angebote wurden vormals durch Einzelpersonen initiiert und durch die Beteiligung immer mehr Menschen größer, wodurch sich auch mehr Möglichkeiten zur Beratung und Unterstützung eröffneten. Oft ist es die persönliche Bildungsbiografie und eigene Erfahrungen im Hinblick auf Chancengerechtigkeit, die Initiator:innen einst zum Anstoß nahmen, z.B. Unterschiede zwischen Erst- und Folgeakademiker:innen zu thematisieren.²⁷

„Das Volumen der [Unterstützenden] ist gewachsen. Das sind junge Menschen, die selbst noch Studierende sind und anderen beim Einstieg helfen wollen. Das sind aber auch Berufstätige. Das sind Berentete. Also unsere [Unterstützenden] kommen auch in jedem Alter daher und bringen natürlich auch ganz unterschiedliche Erfahrungen mit. Und viele finden es auch schön, auch ihre Berufserfahrung, die sie schon gesammelt haben, da zu unterstützen. Und so ist dann die Idee aufgekommen, dass es ein Mentoring-Programm bei uns gibt. Also dass man für den Berufseinstieg so ein Eins-zu-Eins-Mentoring bekommen kann. Man kann dort anfragen. Und wir suchen in unserer [Unterstützer:innen-]Community, unter den Leuten, die gesagt haben, ja Berufseinsteiger möchte ich gerne unterstützen, jemanden, der da passt. Und bringe diese Leute dann zusammen. Also das ist ein sehr niedrigschwelliges Angebot. Das ist uns wichtig. Und das ist ein bisschen das Herzstück dieses [Angebot1].“ (Exp5, Pos. 14)

Wie in Kapitel 3 beschrieben ist die Agentur für Arbeit mit ihrer lebensbegleitenden Berufsberatung ein wichtiger Akteur im außerhochschulischen Bereich, der sich jedoch verstärkt um Kooperationen mit Hochschulen bemüht, um ein niedrigschwelliges Angebot vor Ort auf dem Campus von Hochschulen zur Verfügung stellen zu können. Die Erstgespräche und Interviews mit Hochschulvertreter:innen verdeutlichen, dass Hochschulen mitunter schon viele Jahre mit der

²⁶ <https://www.boell.de/de/junge-migrantinnen-und-migranten-den-journalismus> [13.10.2021]

²⁷ Dieses Phänomen, andere Menschen zu unterstützen bzw. unterstützen zu wollen, die den gleichen Bildungshintergrund oder die gleiche Zuwanderungsgeschichte haben, wird auch in den Interviews mit Absolvent:innen deutlich. Viele Absolvent:innen berichten von ihrem Wunsch, selbst etwas weitergeben zu wollen, sind Mentor:in oder wollen sich engagieren. Sie gaben an, sich auch aus diesem Grund für das Interview bereit erklärt zu haben.

Agentur für Arbeit kooperieren, z.T. feste Büros auf dem Campus eingerichtet sind, Ansprechpersonen täglich vor Ort zur Verfügung stehen und auch auf anderen Ebenen eine Zusammenarbeit und ein Austausch erfolgt:²⁸

„Wir haben da ein Verbundprojekt mit der [Fachhochschule1]. Und gemeinsam haben wir ein/ Wir nennen es immer externes Netzwerk aufgebaut. Mit denen treffen wir uns alle drei Monate. Da sind die Vertreter aller Kammern, der Arbeitsagentur und eben wir Vertreter von den beiden Hochschulen. (.) Und mehrmals im Jahr treten wir auch gemeinsam auf Veranstaltungen oder auf Messen auf. [...] Also die Kollegen der Arbeitsagentur haben ein festes Büro bei uns auf dem Campus. (.) Die sind in Nicht-Coronazeiten zweimal in der Woche da. Unser Geschäftszimmer verwaltet auch so ein bisschen die Terminanfragen. Und die Kollegen kommen/ oder eine Person von ihnen, also die Teamleitung, hat einen festen Sitz in unserer wöchentlichen Teamsitzung.“ (Exp3, Pos. 56, 94)

6.3 Bedeutung der Beratungsangebote aus Sicht der Absolvent:innen

Nachdem das Beratungsangebot beschrieben wurde, soll nun die Nutzung aus Sicht der Absolvent:innen näher ausgeführt werden. In den problemzentrierten Interviews mit Absolvent:innen ging es um ihre Übergangserfahrungen in das Studium und Erwerbsleben, Übergangsstrategien, die Bedeutung von Unterstützer:innen und das Nutzungsverhalten hinsichtlich Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten. Entlang des Student Life Cycle ist der Einfluss bestimmter Personen bzw. Akteure unterschiedlich stark und verändert sich im Verlauf der Zeit. So ist der Einfluss der Eltern beispielsweise in der Phase des aufkommenden Studienwunsches (Erststudium), der Studienentscheidung, Wahl des Studienortes und Studiengangs vergleichsweise groß und nimmt dann im Laufe des Studiums und bis nach Studienende ab, was mit dem natürlichen Ablösungsprozess vom Elternhaus erklärt werden kann. Andere Akteure übernehmen Vorbild- und Beratungsfunktionen, werden zu Begleiter:innen während des Studiums und geben Impulse in Übergangsphasen.

Die Analyse von acht Interviews²⁹ mit Absolvent:innen förderte spannende Einblicke zu Tage und lässt Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Erst-/Folgeakademiker:innen mit und ohne Migrationshintergrund in dem Sample hervortreten (Tab. 6-1).

Tab. 6-1: Fälle nach Untersuchungsgruppe

| Bildungsherkunft Migrationshintergrund | Folgeakademiker:in | Erstakademiker:in |
|---|--------------------|-------------------|
| nein | - | T5, T7, T9, T10 |
| ja | T4, (T6, T8) | T1, T2, T3 |

²⁸ Es gibt aber auch Gegenbeispiele von Hochschulen, die die Präsenz der Arbeitsagentur für Arbeit auf dem Campus so gering wie möglich halten wollen.

²⁹ Von ursprünglich zehn Interviews mit Absolvent:innen wurden zwei Fälle bislang nicht analysiert. Es handelt sich dabei um zwei Personen, die als Erwachsene nach Deutschland zugewandert sind und in ihrem Herkunftsland ihre Hochschulzugangsberechtigung (HZB) erworben haben, ein Studium absolviert und berufstätig waren. Sie haben in Deutschland ein weiteres Studium absolviert und sind seitdem berufstätig bzw. planen ein weiteres Studium. Diese Fälle unterscheiden sich deutlich von Personen, die ihre HZB in Deutschland erworben haben, im Hinblick auf ihre Zuwanderungsgeschichte und damit verbundene Sprachdefizite, fehlende Kenntnisse vom deutschen Bildungssystem und Arbeitsmarkt, Probleme bei der Anerkennung von im Ausland erworbenen Hochschulabschlüssen, Diskriminierungserfahrungen usw.

Vor Studienaufnahme

Die Erstakademiker:innen ohne Migrationshintergrund in dem Sample haben mit ihren Eltern und Freund:innen/Bekanntem Personen in ihrem näheren Umfeld, die wichtige Ansprechpartner:innen sind in Bezug auf den Studienwunsch, die Studienrichtung und die Wahl der Hochschule. Nicht immer teilen sie den Studienwunsch umfänglich, verwehren ihn aber auch nicht. Mitunter haben die Eltern andere Ansichten, was die Studienrichtung angeht oder sind skeptisch, ob die Schulleistungen für ein Studium ausreichen:

„Meine Mutter [...] hat zu mir gesagt (.), mit den Noten brauchst du nicht studieren‘ [...]“ (T7, Erstakademikerin ohne Mgh, Pos. 33)

In anderen Fällen unterstützen die Eltern klar das Vorhaben und haben keine Bedenken:

„[...] ich glaube, das [Studium] haben sie immer schon ein bisschen gepusht, weil sie wahrscheinlich wollten, dass ich vielleicht [...] mehr erreiche.“ (T10, Erstakademiker ohne Mgh, Pos. 66)

Freunde, die bereits ein Studium aufgenommen haben, dienen Erstakademiker:innen ohne Migrationshintergrund als Vorbilder und lassen die Idee zu studieren, langsam wachsen:

„Ich habe also quasi nach dem Abi eine Ausbildung gemacht. Wieder mit der Begründung, ich bin es leid zu lernen. Ich wollte unbedingt arbeiten. Und habe dann aber gesehen, alle meine Freunde studieren. Die haben irgendwie Zeit und Geld und ich habe (lachend) weder das eine noch das andere in der Ausbildung. [...] Und dann wusste ich schon ab der Mitte der Ausbildung, und das habe ich auch meinem Arbeitgeber transparent gemacht, ich werde danach studieren.“ (T10, Erstakademiker ohne Mgh, Pos. 34, 62)

Manchmal sind es auch Beispiele im näheren Umfeld während der Berufsausbildung, die den Wunsch nach einer Weiterqualifizierung entstehen lassen, um sich spannende neue Arbeitsfelder zu eröffnen, mehr Verantwortung und Entscheidungsgewalt zu bekommen wie das Beispiel einer Folgeakademikerin mit Migrationshintergrund zeigt:

„[...] dann bin ich so in die Ausbildung reingestolpert und habe festgestellt, okay, ich möchte nicht nur technische Zeichnungen machen oder nicht nur das, was mir jemand vorsagt. Weil bei technischen Zeichnern ist es so, der Konstrukteur kommt zu dir und sagt, hier, ich brauche das und das von dir. Und dann setzt du einfach stumpf das um, was er von dir möchte. (.) Und da habe ich gemerkt, nein, das ist eigentlich nicht das, was du machen möchtest. Du möchtest auch so ein bisschen selbst mitentscheiden, was du machen willst. (.) Und habe dann gesagt, okay, hier, Konstruktion. Du wolltest ja eh in die Richtung, dann guckst du mal. Und dann bin ich auch eher dazu gezogen worden (lachend)“ (T4, Folgeakademikerin mit Mgh, Pos. 159)

In einem Fall wurde der Studienwunsch verstärkt, nach dem eine erfolgreiche Fortbildung zur Fachwirtin nicht zur erhofften Gehaltsverbesserung führte:

„Und habe dann [...] das Gespräch mit meinem Chef gesucht und der wollte mir nicht mehr zahlen und mit dem Gehalt, habe ich gesagt ‚Also entweder heirate ich jetzt reich oder ich muss mich noch mal irgendwie grundlegend verändern.‘ Und habe mich dann entschieden an der [Universität1] zu studieren [...]“ (T7, Erstakademikerin ohne Mgh, Pos. 29)

Eltern von Erstakademiker:innen mit Migrationshintergrund treten hingegen in dem Sample eher als indirekte Unterstützer in Erscheinung. Sie vermitteln ihren Kindern eine starke Bildungsorientierung:

„[Mein Opa] war auch immer so (.) dass er gesagt hat, also meine Mutter eigentlich auch, [...] dass Bildung auf jeden Fall wichtig ist und dass wir am Ball bleiben sollen. Dass wir irgendwie relativ gute Noten haben. Also jetzt ohne Druck, sondern (.) ja, das wurde schon irgendwie vermittelt, dass das wichtig ist, da gut zu sein. Aber es war jetzt nicht so, dass ich mit meinen Eltern besprochen habe, was könnte jetzt irgendwie zu mir als Studienfach passen oder was könnte als Job zu mir passen. Das eigentlich gar nicht.“ (T2, Erstakademikerin mit Mgh, Pos. 99-100)

„Ja, unsere Eltern haben schon als Kinder zu uns gesagt, Schule ist an erster Stelle. Und dann kommt alles andere. Wir sorgen für euch. Wir machen mit euch alles, was ihr wollt, aber die Schulleistung muss gut sein.“ (T1, Erstakademikerin mit Mgh, Pos. 143)

Alle Erstakademiker:innen mit Migrationshintergrund im Sample sind sehr gut informiert zu ihrem Wunschstudium, den Studieninhalten usw., übernehmen frühzeitig selbst Verantwortung (für sich und z.T. auch ihre Eltern) und treffen sehr planvoll selbst ihre Studienentscheidung. Dabei wird die Wahl des Studiengangs bzw. Studienorts teils interessengeleitet, teils pragmatisch getroffen. Rückblickend betonen sie häufiger in der Phase vor dem Studium, Informationsangebote von Hochschulen genutzt zu haben:

„Und da habe ich die Zeit [...] dafür genutzt, mich eben genau zu informieren, mich eben zu entscheiden. [Universität1], [Universität2], [Universität3] oder eben eine Fachhochschule. Und habe mich da eben komplett informiert und war sehr, sehr vorbereitet. [...] Und ich habe einfach [...] Leute gefragt, aus älteren [Semestern] also die Vorsprung hatten. [...] also ich war vom ersten Tag an komplett (.) organisiert. Und habe mich gewundert eigentlich immer über die anderen, die direkt vom Abi kamen oder so völlig blauäugig ran sind und dann auch hingeschmissen haben, dass die so planlos/ also das Thema, mich zu orientieren das war nichts. [...] Also ich war auch schon an den Hochschulen unterwegs. Ja? Da wo es ging, habe ich mich einfach mal reingesetzt. (.) Ich habe viele Leute angesprochen.“ (T3, Erstakademiker mit Mgh, Pos. 92)

In dem Sample ist eine Folgeakademikerin mit Migrationshintergrund, deren Werdegang eher mit dem von Erstakademiker:innen vergleichbar ist. Dies hängt mit dem Statusverlust des Vaters zusammen, der in seinem Herkunftsland ein Studium abgeschlossen hat, das jedoch nicht in Deutschland anerkannt wurde. Er hat daraufhin in Deutschland eine Berufsausbildung absolviert und ist als Arbeiter in der Automobilbranche tätig. Der Bildungshintergrund lässt die Eltern von dem Studienwunsch ihrer Tochter grundsätzlich begeistert sein. Aufgrund der finanziellen Situation der Familie fragen sie allerdings kritisch bezüglich der Pläne zur Studienfinanzierung nach. Trotz akademischem Werdegang des Vaters fehlen Anknüpfungspunkte und Wissen über das deutsche Bildungs- und Hochschulsystem. Im weiteren Familien-, Freundes- und Bekanntenkreis gibt es keine akademisch gebildeten Ansprechpersonen. Deshalb setzt die Absolventin verstärkt auf die Hochschule ihrer Wahl als Anlaufstelle und nutzt die Schnupperwoche der Hochschule als Entscheidungshilfe:

„Ja, das war ein bisschen schwierig, weil ich keinen in der Umgebung hatte, den ich fragen konnte: So, wie läuft so ein Studium ab? Generell, wie bewirbt man sich auf ein Studium? Oder wenn ich Fragen hatte zu irgendeinem speziellen Bereich, wusste ich halt nicht, wen ich in den Anfangszeiten kontaktieren konnte oder irgendwen fragen konnte, der mir (mit) Rat und Tat (.) (lacht) zur Seite stehen konnte. [...] in den Herbstferien finden meistens so Schnupperwochen statt, habe dann auch daran teilgenommen. Und dann stand für mich schon fest, hier, das ist auf jeden Fall die Hochschule. Weil die anderen Hochschulen, die ich

geguckt habe und wo ich mich informiert habe, die hatten so was nicht. Also die hatten keinen Schnupperkurs oder die hatten keine wirkliche Auskunft, schon zu dem Studiengang, aber nicht so wirklich das, was mich dann begeistert hätte.“ (T4, Folgeakademikerin mit Mgh, Pos. 105, 163)

Während des Studiums

Im Laufe des Studiums gewinnen Peers insgesamt eine größere Bedeutung. Die Eltern treten eher noch am Rand zur finanziellen Unterstützung auf. Kommiliton:innen und Partner:innen hingegen unterstützen bei der Bewältigung des Studienalltags. Erstakademiker:innen mit und ohne Migrationshintergrund berichten außerdem verstärkt von der großen Bedeutung von Mentor:innen und Netzwerken während des Studiums, die sie als Verbündete zum Austausch und zur Motivation wahrnehmen und die ihnen neue Impulse geben:

„[...] ohne [Organisation1] glaube ich nicht, dass ich mich getraut hätte, mich so auf Stipendien zu bewerben und da nicht aufzugeben. Und da waren einfach Leute, die auch erzählt haben [...] ich hatte früher nicht so die Netzwerke (.) und dann habe ich [Organisation1] [...], das Netzwerk über die [Stiftung3] und [...] über die [Partei1] und auf einmal kriegt man viel mehr Informationen und viel mehr Hinweise auf Möglichkeiten [...]“ (T7, Erstakademikerin ohne Mgh, Pos. 115)

„Und bei diesen Berufseinstiegsprogrammen, da bin ich auch gelandet, weil ich auf so einem Regionaltreffen war von [Bundesland2], [Bundesland3] und [Bundesland4] irgendwie der Gruppen. Und da hatte das eine erzählt und meinte eben, das wäre voll gut. Und ihr hat das voll geholfen und dann habe ich mich auch quasi durchgerungen, mich da mal zu melden, weil ich irgendwie dachte, ja [Studiengang1 der Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften, Veterinärmedizin] ist irgendwie so ein Nischenfach, da wird bestimmt keiner sein, der auch so was Ähnliches gemacht hat. Und witziger Weise hat meine Mentorin anscheinend das Gleiche gedacht, als sie sich da angemeldet hat. (lacht) (.) und dann hat es gut gepasst. (T2, Erstakademikerin mit Mgh, Pos. 74)

Andere Erstakademiker:innen ohne Migrationshintergrund sehen es als größte Hürde an, keine:n Mentor:in finden zu können (T10, Erstakademiker ohne Mgh, Pos. 60), sehen darin aber einen Schlüssel zu neuen Möglichkeiten.

Im Laufe des Studiums nehmen Erstakademiker:innen ohne Migrationshintergrund auch mehr und mehr hochschulische Unterstützungsangebote in Anspruch, sind jedoch in unterschiedlicher Weise zufrieden mit dem Angebot.

Es gibt jedoch auch ein Beispiel, in dem schlichtweg Unwissenheit hinsichtlich hochschulischer Angebote bestand und damit auch kein Zugang möglich war:

„Also vielleicht gab es Angebote, aber ich habe die nicht wahrgenommen. Also ich muss tatsächlich sagen, ich weiß es nicht. Also ich kann mir vorstellen, dass es bestimmt welche gab, aber ich bin nicht darauf aufmerksam geworden, und, ja. Von dem her war das zumindest im Erststudium oder in diesen ersten Studienjahren, in diesen ersten fünf Jahren Studium, oder viereinhalb waren es, (.), ja. Für mich keine wirkliche Option, weil ich da den Zugang auch nicht hatte, ne. Nicht mitbekommen habe, ich weiß nicht, woran es gelegen hat.“ (T9, Erstakademiker ohne Mgh, Pos. 72)

Während Erst- und Folgeakademiker:innen ohne Migrationshintergrund hochschulische Angebote während des Studiums zum Wissenserwerb und zur Weiterqualifizierung nutzen, berichten

Erstakademiker:innen mit Migrationshintergrund im Interviewsample eher von einer Nutzung der Angebote bei Problemen mit der Vereinbarkeit von Studium und Familie (z.B. Studieren mit Kind).

Entgegen den Befunden in den quantitativen Analysen zeichnen sich Erstakademiker:innen mit Migrationshintergrund in dem qualitativen Sample durch eine planvolle Suche nach Kontakten und Vernetzungsmöglichkeiten an der Hochschule und darüber hinaus aus. Nebenjobs werden gezielt als Kontakt in die Berufswelt gesucht, um ein Bild von beruflichen Optionen zu gewinnen bzw. diese zu konkretisieren oder Türen für den Berufseinstieg zu öffnen:

„Also auch die Stellen an der Hochschule waren ja immer so ein bisschen mit dem Hintergrund, okay, vielleicht würde sich dann da vielleicht irgendwas ergeben. Oder man kennt dann irgendwie schon mal Leute.“ (T2, Erstakademikerin mit Mgh, Pos. 50)

T1 berichtet über ihren Nebenjob in der studentischen Unternehmensberatung: „Weil da geht man einfach als Studi in Unternehmen und berät die, man ist einfach eine Anlaufstelle. Man ist präsent. Man ist auf der Homepage der Uni zu finden. Und (.) man kann einfach wirklich ein Netzwerk bilden. Man ist bei den Veranstaltungen dabei. Ich denke, das/ hat mir auch sehr geholfen. Also es gibt wirklich viele Leute, die ich darüber kennengelernt habe.“ (T1, Erstakademikerin mit Mgh, Pos. 175)

Mitunter nehmen Absolvent:innen, die vor dem Studium eine Berufsausbildung abgeschlossen haben, einen Altersunterschied zu ihren Kommiliton:innen wahr und sehen weitere Unterschiede hinsichtlich der Ernsthaftigkeit des Studierens und ihrer Lebenserfahrung. Die Berufsausbildung wird als gute Wissensgrundlage erlebt:

T7 über jüngere Kommiliton:innen in ihrem Studium: „Also (.) ich denke mal, ist einfach der Altersunterschied, die Lebenserfahrung ist einfach anders. (.) [...] (.) Das ist einfach, da steht man einfach noch an einer anderen Position im Leben und (.) ja, (..) ich weiß nicht. (..) Ein bisschen sorgloser, was das Finanzielle angeht und so und (..) auch nicht so ernst genommen das Studium teilweise. [...] (.) Hat mich halt manchmal auch ein bisschen so genervt, dann wenn DIE dann halt keinen Bock hatten und so. Weil, ich habe mich halt bewusst entschieden. Ich habe es nicht als Verlegenheitslösung gemacht.“ (T7, Erstakademikerin ohne Mgh, Pos. 71)

Nach dem 1. bzw. 2. Studienabschluss

Zum Studienende und beim Übergang auf den Arbeitsmarkt berichten alle Absolvent:innen nur vereinzelt von einer Unterstützung, z.B. durch Professor:innen bei Promotionsvorhaben, durch die Hochschule oder externe Angebote. Alles deutet darauf hin, dass hochschulische Beratungs- und Unterstützungsangebote zur Vorbereitung und Begleitung des Übergangs in den Beruf eher eine marginale Bedeutung haben und rückblickend von allen interviewten Absolvent:innen kaum erinnert werden.

Stattdessen berichten sie unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und einem Migrationshintergrund von Berufsorientierungs- und Bewerbungsphasen, in denen sie Netzwerke und Mentor:innen genutzt, Kontakte durch Nebenjobs und Praktika (re-)aktiviert, Suchportale und Jobmessen genutzt haben. Die Mehrzahl der Absolvent:innen sieht Kontakte als wichtige, wenn nicht sogar die wichtigste Zugangsmöglichkeit zu bestimmten Jobs. Mitunter führen bestehende Kontakte direkt zu einem Jobangebot bereits vor Studienende oder direkt im Anschluss an das Studium, beispielsweise wenn die Abschlussarbeit in einem Unternehmen geschrieben wurde.

Zur Bedeutung von Praktika ein paar Textbeispiele zur Illustration:

„Ja, also ich denke, zum einen haben mir die Praktika viel geholfen. Weil ich dadurch auch Erfahrungen gesammelt habe in den Bereichen, die ich später mal verfolgen möchte. Ich habe aber auch in anderen unterschiedlichsten Bereichen reingeschnuppert.“ (T4, Folgeakademikerin mit Mgh, Pos. 61)

„Und ich habe auch während des Studiums einfach viele Praktika gemacht, weil ich irgendwie so die Panik, glaube ich, hatte, dass ich das jetzt studiere und dann kann man damit irgendwie nichts anfangen. (.) Oder, ja, kriegt da irgendwie keine Jobs. Also das kann ich jetzt so aus meiner Perspektive sagen, aber vielleicht ist es für Kinder aus Nicht-Akademikerfamilien da nochmal wichtiger, direkt nach dem Studium, was zu finden, um es/ (.) ja, das klingt jetzt vielleicht ein bisschen blöd, aber um es den Eltern zu beweisen, dass es sich gelohnt hat, dieses Studium zu machen. Und keine Ausbildung. (..) Und vielleicht sich selber auch ein bisschen zu beweisen, dass es das gebracht hat. (.) Ja, ich glaube, deswegen war das bei mir schon (.) ja immer so ein Thema.“ (T2, Erstakademikerin mit Mgh, Pos. 16)

„[ich] hatte dann schon vorher das Ziel eigentlich, also während ich eigentlich den Master angefangen habe, dass ich gerne [zu Bundesbehörde1] möchte. Und dementsprechend habe ich dann auch Praktikum während meines Masters bei [Unternehmen2] gemacht. (T7, Erstakademikerin ohne Mgh, Pos. 29)

Verbesserungswünsche und Kritik der Absolvent:innen

In den Interviews werden verschiedene Bereiche deutlich, die nach Meinung der Absolvent:innen verbessert werden könnten:

Das betrifft einerseits die Erreichbarkeit und Sichtbarkeit von Beratungs- und Unterstützungsangeboten an Hochschulen. Andererseits aber auch auf Klient:innen-Seite die Notwendigkeit, die Selbstreflexionskompetenz zu verbessern, um eigene Unterstützungsbedarfe möglichst frühzeitig zu erkennen, nach geeigneten Angeboten zu suchen und solche Angebote dann auch wahrzunehmen.

„[...] die Leute, die die Beratung am meisten bräuchten, weil sie eben NICHT von allen Seiten den Zugang kriegen, die erfahren da gar nichts davon und die trauen sich dann auch nicht. Die denken dann ‚Ach, ist doch Blödsinn‘ oder ‚Ach, was soll ich da‘ und so.“ (T7, Erstakademikerin ohne Mgh, Pos. 119)

Die Mehrzahl der Interviewpartner:innen sieht in Kontakten und Netzwerken einen Schlüssel für die persönliche Weiterentwicklung und den erfolgreichen Übergang auf den Arbeitsmarkt. Sie berichten von Bemühungen, eigene Netzwerke auszubauen, Mentor:innen zu finden und Kontakte herzustellen. Außerdem wird das Fehlen von Kontakten als Nachteil angesehen, der z.B. zu Informationsdefiziten führt. Hochschulische Angebote zur Vernetzung und zum Austausch miteinander zum Zweck der beruflichen Orientierung könnten diesbezüglich unterstützend wirken oder auch der Ausbau von Tandem- oder Mentor:innen-Angeboten.

„Also da hat sich dann letztendlich gerächt, dass ich im Studium, im ersten Studium alles so auf Kante gemacht habe. Also das heißt, nur das Nötigste gemacht habe. Ne? Und auch wenig Kontakt hatte mit anderen Studierenden. Und dadurch, sage ich mal, viele so, ja, viele Informationen vielleicht auch durchgegangen sind, viele Eindrücke auch durchgegangen sind.“ (T9, Erstakademiker ohne Mgh, Pos. 94)

„Man baut sich damit natürlich auch ein Netzwerk auf. Also man kennt Person Y und X und so geht das dann immer weiter. Und das ist sicherlich der zweite große Erfolgsschlüssel, würde ich denken. Zumindest ist das etwas, was ich sehe, was vielen anderen, die aus einer anderen Familie oder anderen Herkunft kommen, viel leichter fällt so das Netzwerk. Das erleichtert einfach alles. (.)“ (T10, Erstakademiker ohne Mgh, Pos. 30)

„Und wenn ich so an meine gesamte Unilaufbahn denke, dann ist mir schon immer mal wieder aufgefallen, dass es dem einen oder anderen eben sehr viel leichter fällt, einfach weil ein Netzwerk schon vorhanden [ist]. Oder Wissen um Stipendien oder (.) X, ja? Also das ist alles auch nicht nur Finanzielles [...]“ (T10, Erstakademiker ohne Mgh, Pos. 14)

Absolvent:innen setzen sich mitunter frühzeitig mit ihren Chancen auf dem Arbeitsmarkt auseinander und wünschen sich Angebote, um ihr Kompetenzprofil zu schärfen. Hier werden im Vergleich zu Angeboten auf dem freien Markt kostengünstigere Alternativen an der eigenen Hochschule gesucht.

„Oder auch so eine Zertifizierung. Das gibt es an manchen Unis irgendwie so, Projektmanagement oder Scrum und die Uni kriegt das dann vergünstigt und dafür kann der Student meinetwegen auch hundert Euro zahlen. Das kostet nachher ja irgendwie tausend. So was hätte ich auch mitgenommen. Also quasi alles, was mich interessanter macht für den Jobmarkt und mir so als universelles Skill-Set hilft. Das war jetzt nicht so gut ausgebaut, würde ich sagen an meinen Unis.“ (T10, Erstakademiker ohne Mgh, Pos. 101)

Kritik wird auch daran geübt, dass Beratungs- und Unterstützungsangebote von bestimmten Defiziten bzw. Verbesserungsbedarfen ausgehen. Eine Erstakademikerin mit Migrationshintergrund wünscht sich, dass Beratung ganz woanders ansetzt, da Arbeitgeber nicht allen Absolvent:innen die gleiche Chance geben:

„Ich weiß nicht, ob es das an unserer Hochschule gab und wenn es das geben würde, würde ich es wahrscheinlich nicht besuchen. Denn ich sehe den Fehler nicht bei mir. Ich weiß, wie man eine gute Bewerbung schreibt, ich weiß, wie man ein Netzwerk aufbaut. Ich weiß, wie man sich in einem Vorstellungsgespräch kleidet, wie man sich zu verhalten hat. All das sind Dinge, die mir nicht aufgrund meines Migrationshintergrunds fehlen. Ich denke, und das ist halt das, was es auch schwierig macht, man muss einfach bei den Arbeitgebern ansetzen. (.) Man muss bei den Leuten sitzen, die die Leute auch einstellen. Die die Entscheidungen treffen. Einfach rankommen. Und da ist das Problem. Es geht einfach darum, dass man nicht einfach bewertet, sondern auch wirklich jedem eine Chance gibt.“ (T1, Erstakademikerin mit Mgh, Pos. 173)

Beurteilung von hochschulischen Beratungsangeboten im Rückblick

In den Interviews wurde deutlich, dass hochschulische Angebote eher marginal eine Rolle beim Übergang in den Beruf gespielt haben. Wurden solche Angebote genutzt, dann werden diese von einigen Personen als hilfreich, von anderen als weniger hilfreich angesehen. Um eine rückblickende Beurteilung von Angeboten zur Unterstützung und Beratung beim Übergang in den Arbeitsmarkt wurden auch die Befragten im DZHW-Absolventenpanel gebeten. Leider wurde nicht erhoben, ob Beratungsangebote auch tatsächlich genutzt wurden. Da nahezu alle Befragten die Items zu Berufs- und Unterstützungsangeboten beantwortet haben, lässt das eher darauf schließen, dass der Bewertung nicht immer eine Nutzung vorausgegangen ist.

Wie aus Tab. 6-2 hervorgeht, werden die Angebote auf einer Skala von 1 = sehr gut bis 5 = sehr schlecht sowohl 2009 als auch 2013 als eher mittelmäßig bis schlecht beurteilt.

Tab. 6-2: Rückblickende Beurteilung von Unterstützungs- und Beratungsangeboten im Studium (Mittelwerte)

| Item | 2009 | 2013 |
|--|------|------|
| Unterstützung bei der Stellensuche/beim Berufseinstieg | 3,71 | 3,76 |
| Angebot berufsorientierender Veranstaltungen | 3,26 | 3,24 |
| Individuelle Berufs- und Studienberatung | 3,30 | 3,24 |

Quelle: eigene Berechnungen, DZHW-Absolventenpanel 2009, 1. Welle, gewichtet; DZHW-Absolventenpanel 2013, 1. Welle, ungewichtet; Frage: „Wie beurteilen Sie die folgenden Aspekte Ihres abgeschlossenen Studiums?“; Skala: 1 = sehr gut bis 5 = sehr schlecht.

Interessant ist vor dem Hintergrund des Forschungsprojekts, ob Unterschiede zwischen den Gruppen festgestellt werden können. Die Werte in Tab. 6-3 weisen leichte deskriptive Gruppenunterschiede auf, die allerdings nicht signifikant sind.

Tab. 6-3: Rückblickende Beurteilung von Unterstützungs- und Beratungsangeboten nach Untersuchungsgruppe (Mittelwerte)

| Item | Untersuchungsgruppe | Folgeakademiker:innen | | Erstakademiker:innen | |
|--|---------------------|----------------------------|---------------------------|----------------------------|---------------------------|
| | | ohne Migrationshintergrund | mit Migrationshintergrund | ohne Migrationshintergrund | mit Migrationshintergrund |
| Unterstützung bei der Stellensuche/beim Berufseinstieg | | 3,74 | 3,80 | 3,69 | 3,74 |
| Angebot berufsorientierender Veranstaltungen | | 3,25 | 3,30 | 3,27 | 3,31 |
| Individuelle Berufs- und Studienberatung | | 3,28 | 3,36 | 3,31 | 3,31 |

Quelle: eigene Berechnungen, DZHW-Absolventenpanel 2009, 1. Welle, Frage: „Wie beurteilen Sie die folgenden Aspekte Ihres abgeschlossenen Studiums?“; Skala: 1 = sehr gut bis 5 = sehr schlecht.

Neben den Gruppenunterschieden können auch Differenzen zwischen den Fächergruppen festgestellt werden, Absolvent:innen der Geistes- und Sozialwissenschaften sowie der Medizin schätzen die Unterstützungs- und Beratungsangebote beispielsweise schlechter ein als Absolvent:innen von wirtschaftswissenschaftlichen und MINT-Studiengängen. Dies kann viele Ursachen haben, beispielsweise ungleiche Erwartungen und abweichende Arbeitsmarktperspektiven. Da die Studienfachwahl von der sozialen Herkunft und vom Migrationshintergrund beeinflusst wird, ist es folglich sinnvoll, auf Unterschiede innerhalb der Fächergruppen zu achten, um auszuschließen, dass Fächer- und Gruppenunterschiede sich vermischen.

Auch in der Fächergruppe Wirtschaftswissenschaften bewerten die Erstakademiker:innen ohne Migrationshintergrund berufsorientierende Veranstaltungen signifikant schlechter als die Vergleichsgruppe ($p < 0,1$). Außerdem schätzen die Erstakademiker:innen mit und ohne Migrationshintergrund die individuelle Berufsberatung weniger gut ein als die Vergleichsgruppe ($p < 0,05$). Unter den Absolvent:innen in den Geistes- und Sozialwissenschaften und von MINT-Studiengängen lassen sich keine Gruppenunterschiede feststellen, die Fächergruppen Medizin und Rechtswissenschaften sind zu klein für Vergleiche innerhalb der Fächergruppe.

7 Studium, Abschluss und erste Stellensuche

Neben einer Analyse der Angebote und Nutzung von Beratung stehen die Übergänge der Folge- und Erstakademiker:innen mit und ohne Migrationshintergrund im Fokus des Forschungsvorhabens. In diesem Kapitel werden der Übergang *in die Hochschule* aus einer vorangegangenen Bildungsetappe einschließlich der Studienentscheidung, Studienfach-/Hochschulwahl und Studienanfangsphase sowie der Übergang *aus der Hochschule* in das Erwerbsleben einschließlich Studienabschluss, Stellensuche und Bewerbungs-(miss-)erfolgen im Hinblick auf Unterschiede nach sozialer Herkunft und Migrationshintergrund näher betrachtet. Der Studieneinstieg und das Studium spielen eine entscheidende Rolle für den späteren Berufseinstieg und sollen deshalb ergänzend untersucht werden. Die quantitative und qualitative Datenzugänge liefern dazu ergänzende Perspektiven bzw. Ergebnisse zum Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungsentscheidung, ein Hochschulstudium aufzunehmen sowie herkunftsspezifische Bildungskosten-Nutzen-Abwägungen.

7.1 Herkunftsspezifische Unterschiede: Studienentscheidung, Studienfach- und Hochschulwahl, Studienanfangsphase

In der qualitativen Teilstudie gibt es äußerst individuelle Bildungsbiografien, aber auch einige Gemeinsamkeiten in den Untersuchungsgruppen. Da nur eine Folgeakademikerin mit Migrationshintergrund in dem Sample war (siehe Kapitel 5.2), begrenzen sich die nachfolgenden Aussagen hauptsächlich auf die Gruppe der Erstakademiker:innen.

„Wer aus einer Familie stammt, in der noch niemand studiert hat, muss erst einmal auf die Idee kommen zu studieren.“ (Urbatsch und König 2017, VII)

Was Urbatsch und König formulieren, trifft vermutlich für viele Erstakademiker:innen zu. Auf die Idee kommen zu studieren, sich selbst als Student:in sehen, sich mit hochschulischen Bildungswegen und -angeboten auseinandersetzen und sich ein Studium zutrauen – das ist abhängig vom sozialen Umfeld, von Eltern, Freund:innen und Bekannten (Franke 2021). Wie bereits in Kapitel 5.1 ausgeführt wurde, prägt die soziale Herkunft die Zielvorstellungen, die Menschen der Wahl ihres Bildungsweges zugrunde legen. Im Sample unterscheiden sich die Erstakademiker:innen mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer Bildungsaspirationen voneinander, das steht im Einklang mit den theoretischen Annahmen und bereits bestehenden Untersuchungen (siehe Kapitel 4 und 5).

Erstakademiker:innen ohne Migrationshintergrund wählen die Berufsausbildung

Nach dem (Fach-)Abitur nahmen bei allen Erstakademiker:innen ohne Migrationshintergrund (T5, T7, T9, T10) die Eltern mehr oder weniger stark Einfluss darauf, eine Berufsausbildung aufzunehmen. Sie vermittelten den Ausbildungsplatz durch Kontakte oder Anzeigen, halfen bei der Berufsorientierung auf dem Ausbildungsmarkt oder legten einen Vertrag für eine Ausbildung im elterlichen Unternehmen vor. Drei der vier Erstakademiker:innen ohne Migrationshintergrund absolvierten eine berufliche Ausbildung. Das entspricht dem aktuellen Forschungsstand, Erstakademiker:innen schließen häufiger vor Studienbeginn eine berufliche Ausbildung ab (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Sie hatten sich selbst noch nicht weiter mit ihren Berufsvorstellungen auseinandergesetzt und nahmen insofern die Ideen der Eltern gern auf. Die Bildungsaspirationen der Eltern bestimmten den Weg in die berufliche Ausbildung, mitunter un-

terstützt durch eine gewisse „Lernmüdigkeit“, dem Wunsch, Geld zu verdienen und etwas „Sicheres in der Tasche zu haben“ der Kinder selbst. Die vierte Person (T9) leistete nach der fachgebundenen Hochschulreife zunächst ihren Zivildienst, bevor sie ein Studium aufnahm. Hier war ein Bekannter ausschlaggebend, der studierte, und aufgrund dessen Vorbild T9 an derselben Hochschule denselben Studiengang aufnahm:

„Da gab es einen Bekannten, der eben Sozialpädagoge war und eben dort in [Stadt3] studiert hat. [...] Und da kam praktisch die Idee, okay, ich gehe nach [Stadt3] an diesen Studienort und mache letztendlich ein Studium Sozialpädagogik, das kann ich mir irgendwie vorstellen, weil ich diesen guten Bekannten letztendlich als Modell hatte [...]“ (T9, Erstakademiker ohne Mgh, Pos. 62)

Bei den anderen drei Personen war die Zeitspanne zwischen Berufsabschluss und Studienaufnahme unterschiedlich lang, vom direkten Übergang im Anschluss an die berufliche Ausbildung (T10), nach einer Phase der Berufstätigkeit (T5, T7) und Weiterqualifizierung als Fachwirtin (T7). Bei diesen drei Erstakademiker:innen ohne Migrationshintergrund entstand der Studienwunsch erst allmählich z.B. durch Schulfreund:innen, die zum Studium gingen und davon erzählten, durch Erlebnisse und eigene Erfahrungen in der beruflichen Ausbildung und im Berufsalltag. Sie fühlten sich unterfordert, wollten interessantere Tätigkeiten übernehmen und mehr Verantwortung tragen, stießen an Entwicklungsgrenzen oder wurden von den „Annehmlichkeiten“ eines Studiums am Beispiel der Freund:innen angezogen. Die Vorstellung von sich als Student:in wuchs allmählich und Zutrauen wurde gefasst. Ihre Entscheidung ein Studium aufzunehmen war das Ergebnis von (neuen) Kontakten, dem Kontakt mit Rollenvorbildern und rationalen Kosten-Nutzen-Abwägungen in einer späteren biografischen Phase, nämlich erst nach ihrer beruflichen Ausbildung und Berufstätigkeit.

Erstakademiker:innen mit Migrationshintergrund nach dem Abitur zum Studium

Anders sieht es in der qualitativen Teilstudie bei der Gruppe der Erstakademiker:innen mit Migrationshintergrund (T1, T2, T3) aus. Sie haben alle das Abitur abgelegt und direkt bzw. nach einer Phase der Orientierung ein Studium aufgenommen. Im Vergleich der Erstakademiker:innen mit und ohne Migrationshintergrund fällt die stärkere Studierneigung der Erstakademiker:innen mit Migrationshintergrund nach ihrem Schulabschluss auf, die auch ohne Rollenmuster im Familien- und Bekanntenkreis ein Studium anstreben.³⁰ Ihre Studienentscheidung war allerdings weniger direkt durch ihre Eltern, Freund:innen und Bekannten geprägt, sondern durch eine eigene Kosten-Nutzen-Abwägung in einer früheren biografischen Phase als bei den Erstakademiker:innen ohne Migrationshintergrund. Möglicherweise ist sie auch ein Indiz für die höheren Bildungsaspirationen in Migrant:innenfamilien und optimistischere Übergangsentscheidungen (Dollmann und Kristen 2021):

„[...] das war für mich von Anfang an klar, auch vor dem Abitur, dass ich auf jeden Fall studiere. Und das war auch für meine Eltern sehr klar. (lacht) Wir haben da nie drüber gesprochen. Es war einfach so wie es ist und meine Geschwister haben auch alle studiert. Man hat nie drüber geredet. Es war halt einfach was Selbstverständliches.“ (T1, Erstakademikerin mit Mgh, Pos. 141)

³⁰ Bei der Folgeakademikerin mit Migrationshintergrund (T4) im Sample folgte auf den Realschulabschluss, das Fachabitur und eine Berufsausbildung bevor sie ein Bachelorstudium aufnahm. Eher untypisch für Folgeakademiker:innen beschreibt sie ihren Bildungsweg als ein Stolpern von einem ins nächste (vgl. T4, Folgeakademikerin mit Mgh, Pos. 159).

Bei allen drei Fällen kann auch vermutet werden, dass deren Eltern über kein bzw. nur wenig Wissen zum stark differenzierten betrieblich-schulischen Ausbildungssystem in Deutschland verfügen. Sie sind als Gastarbeiter oder als Kind mit ihren Eltern zugewandert und als Arbeiter:innen in der Industrie, im sozialen Bereich oder als Hausfrau tätig. Die Kinder (Interviewteilnehmer:innen) sind ihren Eltern mit ihrem Wissen vom deutschen Bildungs- und Berufssystem weit voraus. Sie wählen das Abitur und ein Studium als Bildungsweg mit der größeren Wahrscheinlichkeit für eine Aufwärtsmobilität. Dies entspricht den theoretischen Annahmen, die in Kapitel 5 hinsichtlich der Bildungsaspirationen ausgeführt werden.

Die Alternative einer beruflichen Ausbildung wird mitunter geprüft, aber dann jedoch abgewählt. Erstakademiker:innen mit Migrationshintergrund trauen sich selbst ein Studium zu, sind ehrgeizig und zielstrebig.

„[...] ich hatte mich auch beworben für Ausbildungen und dann war ich einen Tag in [Stadt8] bei der Schule für Diät-Assistenten und da haben die halt dann nochmal genauer gesagt, okay, was macht man hier eigentlich? Und danach habe ich irgendwie gemerkt, dass ich das jetzt nicht schlecht gefunden hätte, aber irgendwie hatte ich da nochmal so einen anderen Interessensschwerpunkt, der beim Studium irgendwie mehr thematisiert wurde.“ (T2, Erstakademikerin mit Mgh, Pos. 107)

Alle drei Fälle übernehmen frühzeitig Verantwortung für sich selbst und in der Familie für ihre Eltern z.T. als Sprachvermittler:innen oder Hilfe bei Amtsgeschäften (T1, T3), T3 ist schon während der Schulzeit unternehmerisch tätig und T1 heiratet nach ihrem Schulabschluss und gründet selbst eine eigene Familie.

„Ja, also die Entscheidung aufs Wirtschaftsgymnasium zu gehen, war auch schon genau mein Ziel, [...] und [das] kommt vielleicht daher, weil ich so ganz viel Verantwortung übernommen habe. Ich werde da circa [15-20] gewesen sein, da war das schon völlig klar, dass ich für mein Leben selbst verantwortlich (bin?). [...] Ich habe mich richtig hingesetzt zum Lernen [...] und Noten waren erstaunlich gut. (.) Hat dann auch geklappt. Und so bin ich dann auch ganz locker zum Wirtschaftsgymnasium und musste mir keine Sorgen machen, dass ich da irgendwo hinten anstehen muss. (.) Und das war indirekt schon dadurch beeinflusst/ also mit [15-20] war ich schon mit allen Wassern gewaschen.“ (T3, Erstakademiker mit Mgh, Pos. 160)

Zur Bedeutung des Migrationshintergrunds für die eigene Identität und in Bezug auf die eigene Migrationserfahrung bzw. die Zuwanderungsgeschichte der Eltern sind in dem Sample zwei Personen, die sich selbst nicht als Migrant:in sehen bzw. nicht mit dem Herkunftsland ihrer (Groß-)Eltern identifizieren. Der Vater von Fall T2 wollte nicht, dass seine Tochter die Sprache ihres Herkunftslandes lernt. Sie bedauert das zwar, identifiziert sich aber nicht über ihren Migrationshintergrund:

„Also ich kann auch leider kein [Landessprache des europäischen Staats1], weil mein Papa das irgendwie nicht wollte. (.) Was ich irgendwie sehr schade finde auf jeden Fall. (.) Aber so einen richtigen Bezug habe ich irgendwie nicht dazu, muss ich sagen. Also (.) ja, ich identifiziere mich nicht darüber, dass ich (.) ja, nicht-deutsche Vorfahren habe oder so was. (...)" (T2, Erstakademikerin mit Mgh, Pos. 145)

Fall T3 bringt es folgendermaßen auf den Punkt: „Sorry, dass ich nicht so viel mit meinem Migrationshintergrund liefern kann. Ich habe ihn einfach.“ (T3, Erstakademiker mit Mgh, Pos. 136).

Fall T1 berichtet von einem Bezug zu der Migrationserfahrung ihrer Eltern und dem Berufseinstieg ihres Vaters als Gastarbeiter in Deutschland. Sie spricht von sich selbst als Migrantin. Alle drei Erstakademiker:innen mit Migrationshintergrund haben im Laufe ihres Lebens Diskriminierungserfahrungen aufgrund ihres Migrationshintergrundes gemacht z.B. in Bewerbungsverfahren für eine Stelle, Vorstellungsgesprächen und bei der Wohnungssuche.

Motive der Studienentscheidung

Alle Erstakademiker:innen informieren sich vor ihrer Studienbewerbung umfassend zu dem jeweiligen Studienangebot an Hochschulen und sind gut organisiert.

Für die Studienentscheidung allgemein bzw. die Wahl des Studiengangs wurden unabhängig von der sozialen Herkunft und dem Migrationshintergrund unterschiedliche Gründe genannt: Unterforderung in der Berufsausbildung bzw. Berufstätigkeit (T7, T10), Wissensdurst (T4, T5, T10), Interesse an Studieninhalten (T2, T7, T9), der Wunsch nach hohem/höherem Einkommen (T3, T7) und perspektivisch mehr Verantwortung und Aufstieg (T4, T9). Für die Wahl des Studienortes bzw. der Hochschule war am häufigsten die Nähe zum Wohnort ausschlaggebend (T1, T3, T4, T5, T7, T9, T10).

Eine Fülle an Motiven bzw. Gründen für die Aufnahme eines Studiums zeigt sich auch im qualitativen Sample, allerdings können keine Differenzierungen z.B. nach Fächergruppen vorgenommen werden (siehe dazu Brändle und Grundmann 2020, 92f).

Eine Aufstiegsmotivation wird auf unterschiedliche Art und Weise sichtbar. Zum Teil in klar formulierten Wünschen nach einem höheren Einkommen, mehr Verantwortung, Einflussmöglichkeiten und Ansehen, mitunter deutet sie sich durch eine indirekte Vermittlung durch Eltern bzw. Großeltern an:

„Nein, ich glaube, bei meiner Mutter war eher der Einfluss von meiner Oma recht groß, die sich (.) für Ihre Kinder irgendwie was Großes vorgestellt hat, was aber dann gar nicht so realistisch umsetzbar war. (...) Weiß nicht. Vielleicht hat da auch so ein bisschen mitgespielt, dass ich gedacht habe, okay, jetzt habe ich hier irgendwie das Opfer auf mich genommen und bin in ein anderes Land gekommen und dann möchte ich auch, dass meine Kinder diese Chance bis zum (.) Erbrechen gut nutzen.“ (T2, Erstakademikerin mit Mgh, Pos. 139)

Schulische Leistungen nicht ausschlaggebend bei Studienwunsch

Wie auch anderen Studien (z.B. Sudheimer und Buchholz 2021) zeigen die vorliegenden quantitativen Daten des DZHW-Absolvent:innenpanels, dass es hinsichtlich der Noten der Hochschulzugangsberechtigung³¹ signifikante Unterschiede in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund und von der sozialen Herkunft gibt. So haben Erstakademiker:innen mit und ohne Migrationshintergrund schlechtere HZB-Noten als die Vergleichsgruppe. Zwischen der Gruppe der Folgeakademiker:innen mit Migrationshintergrund und der Vergleichsgruppe gibt es hingegen keine signifikanten Unterschiede.

Es gibt in dem Sample Personen sowohl mit eher schwachen als auch sehr starken schulischen Leistungen. Auffällig ist, dass auch schwächere Schüler:innen dennoch sehr gute Leistungen in

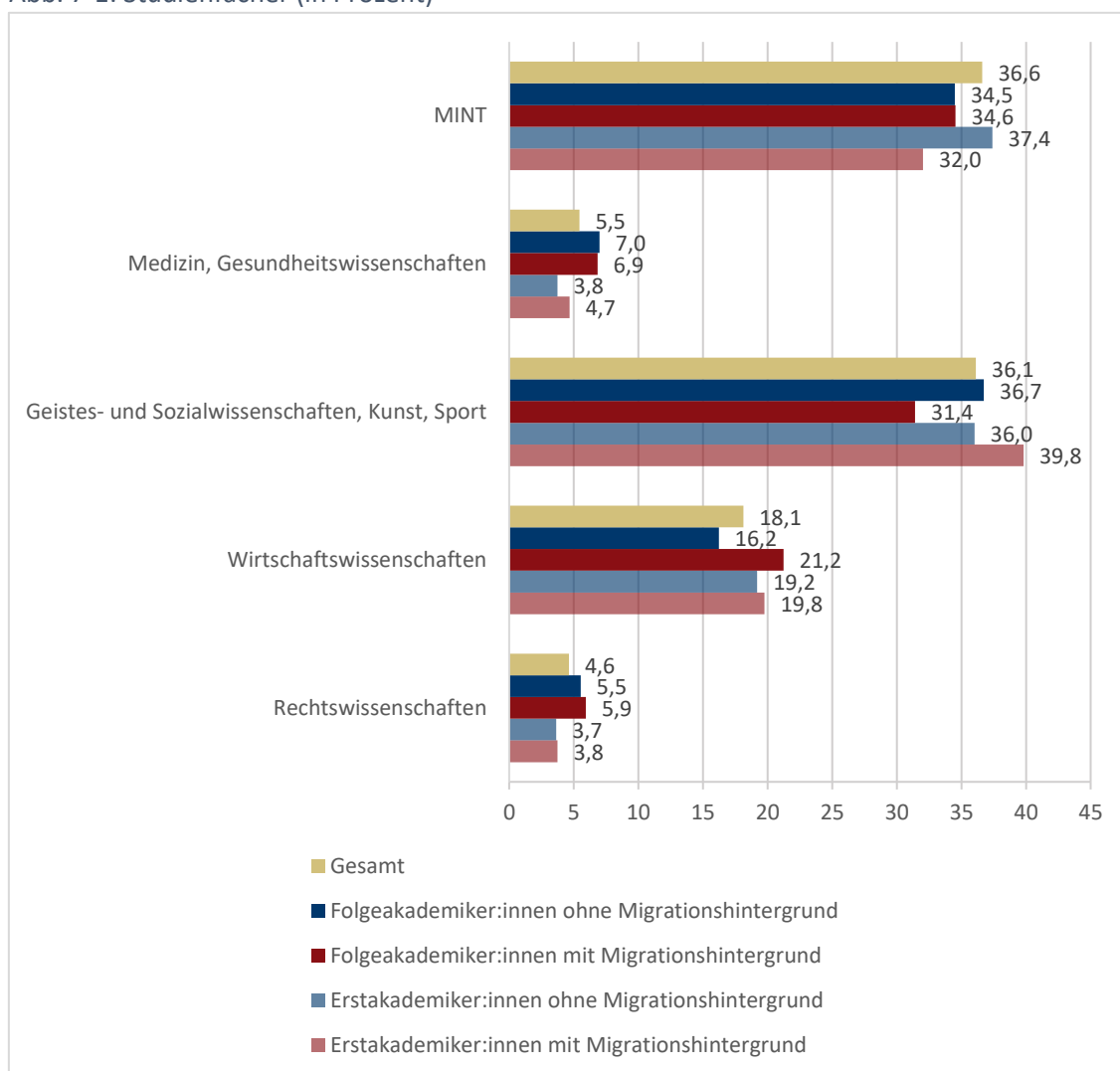
³¹ Die Noten der Hochschulzugangsberechtigung sind nach Bundesland z-standardisiert und gewichtet.

der Ausbildung und/oder im Studium erzielen können. Für die bessere/schlechtere Leistungsfähigkeit werden das soziale Umfeld in der Schule, ein niedriges Anforderungsniveau während der Berufsausbildung, ein starkes Interesse an Studieninhalten, Anknüpfungsmöglichkeiten an Inhalte der Berufsausbildung und Praxiserfahrungen genannt.

Herkunftsabhängige Studienfachwahl

Die Ergebnisse bestehender Studien zum Hochschulzugang deuten darauf hin, dass die Wahl des Studienfachs sowohl mit der sozialen Herkunft als auch dem Migrationshintergrund zusammenhängt (Mishra und Müller 2021; Lörz 2017; Mentges und Spangenberg 2021). Auch in den Daten des DZHW-Absolventenpanels 2009 zeigen sich gruppenspezifische deskriptive Unterschiede, wie Abb. 7-1 zeigt. So wählen Erstakademiker:innen ohne Migrationshintergrund beispielsweise besonders häufig MINT-Fächer und seltener als die anderen Gruppen Medizin und Gesundheitswissenschaften. Folgeakademiker:innen mit Migrationshintergrund wählen am häufigsten Rechts- und Wirtschaftswissenschaften und am zweithäufigsten Medizin und Gesundheitswissenschaften.

Abb. 7-1: Studienfächer (in Prozent)



Quelle: eigene Darstellung; DZHW-Absolventenpanel 2009, 1. Welle, gewichtet, n=8.766.

Trotz ähnlicher HZB-Noten gibt es Unterschiede in der Studienfachwahl zwischen Folgeakademiker:innen mit und ohne Migrationshintergrund. So haben die Absolvent:innen mit akademischem Elternhaus häufiger geistes- und sozialwissenschaftliche Studiengänge gewählt und seltener Wirtschaftswissenschaften als diejenigen Absolvent:innen mit akademischer Herkunft *und* Migrationshintergrund. Auch zwischen den Erstakademiker:innen mit und ohne Migrationshintergrund gibt es differenzierende Wahlmuster: Absolvent:innen nicht-akademischer Herkunft *ohne* Migrationshintergrund haben häufiger MINT-Studiengänge gewählt als Erstakademiker:innen *mit* Migrationshintergrund. Letztere waren wiederum häufiger in geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen immatrikuliert. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass nicht allein die soziale Herkunft eine entscheidende Rolle spielt, sondern sich innerhalb der Herkunftsgruppen Unterschiede nach Migrationshintergrund ergeben.

Herausforderungen in der Studienanfangsphase und im Studienverlauf

Studienberater:innen weisen darauf hin, dass anfängliche Orientierungsschwierigkeiten zum Studienbeginn völlig normal sind und alle Studierenden mehr oder weniger betreffen können. Auch im weiteren Studienverlauf können Herausforderungen oder Krisen eintreten, z.B. Abbruchgedanken, Prüfungsangst, Fragen zur Studienfinanzierung oder Vereinbarkeit des Studiums mit Berufstätigkeit und/oder Familienpflichten.

Von Startschwierigkeiten, Problemen und Herausforderungen im weiteren Studienverlauf berichten auch die Absolvent:innen im Sample unabhängig ihrer Herkunft und Migrationsgeschichte. Berichtet wird von Orientierungslosigkeit, Überforderung, Unsicherheit, Studienwechselwünschen, Misserfolgen im Studium, Schwierigkeiten mit Studieninhalten, Doppelbelastung Studium und Berufstätigkeit, Leistungs-/Erfolgsdruck und den Herausforderungen eines Studiums mit Kindern. Einige Zitate sollen dies illustrieren:

„War auch ein bisschen überfordert dann, in die richtigen Kurse zu gehen, ne, mir das alles selber zu organisieren, muss ich ganz ehrlich sagen. (.) Ja, das war letztendlich eigentlich keine leichte Zeit, gerade die ersten Semester sich da zurechtzufinden.“ (T9, Erstakademiker ohne Migrationshintergrund, Pos. 42)

Ein Gefühl von Überlastung während der Prüfungszeit drückt Fall T5 in dem Interview wie folgt aus:

„Also ich muss auch sagen, dass auch da immer mal wieder Tränen geflossen sind, wo man gedacht hat, das schafft man einfach gar nicht. Die ganzen Hausarbeiten, die ganzen Prüfungen. Oder wir hatten so viel Recht, wir hatten Statistik, was ich vorher noch nie hatte. SPSS, also ein Semester und dann diese Prüfung in SPSS und das war zum Teil schon ganz schön hart.“ (T5, Erstakademikerin ohne Migrationshintergrund, Pos. 68)

Rückblickend erzählt Fall T4 über ihr erstes Studiensemester und ihren weiteren Studienverlauf:

„Ja, also nach dem ersten Semester weiß man ungefähr, wie es abläuft. Also auch was prüfungstechnisch angeht. Dann ist man ein bisschen entspannter in den nächsten Semestern. Die ersten Prüfungen sind natürlich erst mal auch so, man weiß nicht, was kommt, man kennt die Professoren ja noch nicht so wirklich lange. (.) Ist so ein bisschen schwierig gewesen das erste Semester. Aber danach ging das eigentlich recht gut. Also ich habe mich gut dort eingelebt.“ (T4, Folgeakademikerin mit Migrationshintergrund, Pos. 107)

Die Mehrzahl hat aber relativ schnell Kontakte zu Kommiliton:innen geknüpft und sich eingelebt. Dies würde den Annahmen von Miethe (2017) entsprechen, die von einer zunehmenden habituellen Passung im Studienverlauf ausgeht.

Auf der anderen Seite gibt es auch Absolvent:innen, die keinerlei Herausforderungen zum Studienbeginn und im weiteren Studienverlauf berichten. Sie sind sehr gut informiert und organisiert ins Studium gegangen und haben ggf. Beratung und Unterstützung in Anspruch genommen. Die Leistungsanforderungen bereiten ihnen keine Schwierigkeiten.

„Also ich war auf jeden Fall eine sehr gut organisierte Studentin, also (.) ich habe mich da immer informiert.“ (T7, Erstakademikerin ohne Migrationshintergrund, Pos. 59)

„Und habe mich da eben komplett informiert und war (.) sehr, sehr vorbereitet. [...] Ich habe mein Studium komplett durchgeplant. Also die Entscheidung für die Fachhochschule war wirklich fundiert. [...], das war alles komplett durchstrukturiert. Also ich hatte einen Projektplan quasi, würde ich es heute nennen. (.) Und das macht kaum einer.“ (T3, Erstakademiker mit Migrationshintergrund, Pos. 92, 96)

„Also einfach fiel es mir eigentlich, ich bin gefühlt schon immer irgendwie recht strukturiert und organisiert. Die Hochschuleseite an sich fand ich ganz gut, da die auch recht übersichtlich ist. Und das hat mir so ein bisschen durchs Studium geholfen. Auch weil da so ein bisschen wie so ein Ablaufplan ist. (.) Konnte man sich dran langhangeln. Oder Live-Videos, die dann gezeigt werden, wie man was zu benutzen hat. Oder welche Programme wir nutzen können, welche Systeme da sind. Also es fiel mir leicht, mich da wirklich zu integrieren.“ (T4, Folgeakademikerin mit Migrationshintergrund, Pos. 109)

Studienfinanzierung durch Nebenjobs

Als häufigste Finanzierungsquelle nennen die Erstakademiker:innen des qualitativen Samples unabhängig von einem Migrationshintergrund eine eigene Berufstätigkeit neben dem Studium. Dazu wird eine Unterstützung durch die Eltern oder den:die Partner:in in Anspruch genommen oder (zumindest teilweise) BAföG erhalten. Damit entsprechen die Finanzierungsquellen auch den häufigsten Bezugsquellen, die die 21. Sozialerhebung ermittelte (Middendorff et al. 2017).

Überlegungen zur Studienfinanzierung sind bei den interviewten Absolvent:innen auch z.T. in die Entscheidung für bzw. gegen mögliche Studienorte eingeflossen. So wurden bestimmte Städte aufgrund zu hoher Mietpreise ausgeschlossen oder aufgrund der Möglichkeit, bei den Eltern wohnen zu bleiben, als geeigneter beurteilt.

7.2 Studienabschluss und Stellensuche – ein einheitliches Bild?

Ein ähnlicher Befund wie bei der Studienfachwahl liegt für die Studienabschlussnoten³² vor, auch hier hat die Vergleichsgruppe die besten Studienleistungen, die übrigen Herkunftsgruppen haben signifikant schlechtere Studienabschlussnoten. Klein und Müller (2021) finden in den untersuchten NEPS-Daten auch unter Kontrolle der HZB-Noten Unterschiede nach Herkunft und Migrationshintergrund hinsichtlich der Leistungen während des Studiums, allerdings fallen diese gering aus.

Als höchsten Abschluss haben etwa die Hälfte der Absolvent:innen einen traditionellen Diplom- bzw. einen Magisterabschluss (50,2 % gewichtet), fast ein Fünftel (18,2 %) einen Bachelor- und

³² Die Studienabschlussnoten sind nach Fächergruppen z-standardisiert und gewichtet.

8,3 Prozent einen Masterabschluss. Ein Staatsexamen haben 7,2 Prozent erworben und auf Lehramt haben 10,1 Prozent studiert. Eine Promotion gaben vier Prozent als höchsten Abschluss an³³.

An einer Universität erwarben zwei Drittel (66,9 %) der Absolvent:innen ihren höchsten Abschluss und an einer Fachhochschule 31,9 Prozent. Erstakademiker:innen mit und ohne Migrationshintergrund besuchten dabei deutlich seltener eine Universität (60,1 %) und häufiger eine Fachhochschule als Folgeakademiker:innen mit und ohne Migrationshintergrund (72,1 %).

Keine Unterschiede in der Suchdauer

Die Suchdauer bis zur ersten Berufstätigkeit nach Studienabschluss unterscheidet sich nicht substantiell zwischen den interviewten Absolvent:innen. Aus quantitativer Sicht können dazu anhand der DZHW-Absolventendaten leider keine Aussagen getroffen werden, da auswertbare Informationen fehlen. Sowohl Erstakademiker:innen mit/ohne Migrationshintergrund als auch Folgeakademiker:innen mit Migrationshintergrund berichten von unkomplizierten, kurzen Bewerbungsphasen:

„Also ich habe ungefähr sechs Bewerbungen geschrieben, glaube ich, bis ich zum Gespräch eingeladen wurde. Und dann war das mein erstes Gespräch und das hat aber auch direkt geklappt. (.) Genau. Und insgesamt habe ich ungefähr so zehn Bewerbungen geschrieben.“ (T2, Erstakademikerin mit Mgh, 64)

„Im Studium hatte ich da eben schon für das [Unternehmen1] gearbeitet und wurde dann direkt übernommen.“ (T3, Erstakademiker mit Mgh, 108)

„[Ich] kann [...] mich auch sehr glücklich schätzen, weil, ich habe mich damit beschäftigt. Normalerweise dauert es ja ein Jahr meistens, bis man eine Stelle findet, aber bei mir ging es wirklich ruckzuck.“ (T7, Erstakademikerin ohne Mgh, Pos. 29)

Andere Absolvent:innen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und einem Migrationshintergrund berichten von aus ihrer Sicht komplizierten, langen Bewerbungsphasen:

„Für mich war es in der Zeit schon stressig, weil ich nach jeder Absage überlegt habe, was war jetzt der Fehler? [...] Also das war ein langer Weg. Und ich habe meinen Arbeitsvertrag auch lustiger Weise genau am selben Tag unterschrieben, an dem ich auch meine Masterarbeit abgegeben habe. Genau ein Jahr später. (lacht)“ (T1, Erstakademikerin mit Mgh, Pos. 51, 53)

„Hm (nachdenkend) die war tatsächlich sehr kompliziert. Also ich hatte da unterschiedliche Stellen [...] angeschrieben, ne? [...] Und habe da erst auch ziemlich viele Absagen bekommen. Weil ich glaube, man hat auch in diesen Anschreiben oder in dem, wie ich mich in diesen Bewerbungen präsentiert habe, eben auch gemerkt, dass ich da nicht so wirklich zu Hause bin in der Materie.“ (T9, Erstakademiker ohne Mgh, Pos. 94)

Wie in Kapitel 4 ausgeführt, finden andere Studien Unterschiede hinsichtlich der Suchdauer nach Migrationshintergrund, die aber zum Beispiel abhängig vom Herkunftsland sind. Besonders die Korrespondenzstudien deuten auf Diskriminierung von Personen mit Migrationshintergrund in

³³ Die Absolvent:innen von Lehramtsstudiengängen wurden einer eignen Kategorie zugeordnet, da der Übergang in der Arbeitsmarkt sich deutlich von dem anderer Absolvent:innen unterscheidet.

Bewerbungsprozessen hin. Von Diskriminierungserfahrungen berichten auch die Absolvent:innen mit Migrationshintergrund in den Interviews wie die beiden Beispiele zeigen.

„Hatte ich auch wegen meiner Herkunft einmal ein recht unangenehmes Gespräch, was ich nach zwanzig Minuten einfach beendet habe und selbst gegangen bin. (.) Fand ich natürlich nicht so toll, wenn man auf meiner Herkunft rumhackt. In der heutigen Zeit sehr kritisch, finde ich. (.) Habe dann gesagt, okay, nein, das ist nichts für mich. Also wenn man auf mir rumhackt, dann brauche ich das auch nicht. (lacht) [...] Also es waren wirklich die ersten zwanzig Minuten. Und wir haben eigentlich nichts anderes besprochen als meine Herkunft. Wo ich mir so denke, so eigentlich/ fachlichere, wichtigere Fragen, die/ (lachend) vielleicht den Beruf dann betreffen.“ (T4, Folgeakademikerin mit Mgh, Pos. 87, 91)

T1 berichtet von einem Bewerbungsverfahren, zu dem sie im Gegensatz zu ihrer Freundin trotz besserer Noten nicht eingeladen wurde: *„Und wir haben beide dieselbe Qualifikation. (.) Ich weiß nicht, wie wichtig das ist, aber ich habe einen besseren Abschluss und bessere Noten gehabt als sie. Und sie wurde zum Vorstellungsgespräch eingeladen von diesen Unternehmen und ich nicht. Ich habe direkt eine Absage bekommen. Und das ist für mich ganz klar Diskriminierung. (.) Weil warum sollte man mich nicht nehmen? Im Endeffekt haben wir beide dieselbe Ausbildung. (.) Nur ich habe sogar eine bessere Note. (.) (unv.) Lag es jetzt an meinem Erscheinungsbild? An meinem Migrationshintergrund? Oder lag es daran, dass ich älter bin als meine Freundin?“ (T1, Erstakademikerin mit Mgh, Pos. 183)*

Relevante Faktoren für Bewerbungserfolg: Glück und Persönlichkeit

Sowohl bei den Erstakademiker:innen ohne Migrationshintergrund als auch mit Migrationsgeschichte gibt es Fälle, die unmittelbar nach Studienabschluss bzw. bereits davor ein Stellenangebot erhalten haben und ins Erwerbsleben eingemündet sind. Sie berichten davon, sich gut auf den Übergang in den Beruf vorbereitet zu haben, durch vorherige Tätigkeiten das Stellenangebot erhalten zu haben oder durch Mentor:innen bei der Stellensuche unterstützt worden zu sein. Die anderen Personen, bei denen die Stellensuche länger dauerte, berichten z.T. von Orientierungsschwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt. Erstakademiker:innen mit Migrationshintergrund haben z.T. Diskriminierung in Bewerbungsverfahren erlebt. So werden z.B. Diversitätsmerkmale als Ursache für den Bewerbungsmisserfolg benannt:

„War es mein Migrationshintergrund? War es meine Religion? Waren es meine Kinder? War es mein Alter? Ich habe halt ganz viele Dinge an mir, wenn man das so sagen kann, die nicht optimal für den Arbeitgeber sind. Und ich habe nach jedem Vorstellungsgespräch vor allem hinterfragt, was denn nun das Problem war? Und man bekommt ja keine Antwort. [...] Ja, ich hätte mir natürlich gewünscht ist, dass es einfacher ist, einen Job zu bekommen. Aber man muss ja auch ein bisschen in der Realität leben. Es ist einfach so, dass ich auch viele, ja, ich sage mal Negativfaktoren mitbringe, die einfach so sind. Eigentlich möchte kein Arbeitgeber eine Mutter mit zwei Kindern.“ (T1, Erstakademikerin mit Mgh, Pos. 53, 167)

In den Interviews mit Erstakademiker:innen mit und ohne Migrationshintergrund, die nicht direkt im Anschluss ihres Studiums ein Jobangebot hatten, wurden am häufigsten als Erfolgsgründe Glück und die eigene Persönlichkeit genannt. Offensichtlich sind sich die Absolvent:innen gar nicht über ihre (über-)fachliche Qualifikation durch das Studium bewusst, haben mitunter wenig Selbstvertrauen und führen deshalb nicht ihre besondere Eignung für eine Stelle als Grund für ihren Bewerbungserfolg an:

„Also (.) ja, ich finde, es hat sich alles wunderbar gefügt. (.) Und ich habe viel Glück gehabt, auch wenn man das andersrum natürlich auch sehen kann. Ich habe mich immer um Möglichkeiten und Chancen bemüht und bin drangeblieben, habe mich eingesetzt.“ (T7, Erstakademikerin ohne Mgh, Pos. 115)

„Also in dem Gespräch wurde halt auch relativ viel gelacht. Vielleicht hat es einfach so von den Personen her gut gepasst. Das kann ich mir irgendwie vorstellen. (.) Von der Persönlichkeit. Dass sie irgendwie gemerkt haben, okay, ich bin jetzt irgendwie nicht jemand, der zum Lachen in den Keller geht oder so was. (.) (...) Ich kann es nicht so richtig sagen. (lacht) (.)“ (T2, Erstakademikerin mit Mgh, Pos. 94)

„[...] da, glaube ich, war nicht so [das] Fachliche der ausschlaggebende Punkt, sondern tatsächlich die persönliche Präsenz. Und die haben halt jemanden [...] gesucht, der [...] ins Kollegium der Schule damals gut passt, und deswegen [...] haben die sich damals für mich entschieden. Das Fachliche war gar nicht ausschlaggebend.“ (T9, Erstakademiker ohne Mgh, Pos. 108)

Wege zur ersten Stelle

Im DZHW-Absolventenpanel 2009 wurden die Absolvent:innen gefragt, auf welche Weise sie ihre Stelle gefunden haben. Von den 22 (1. Welle) bzw. 24 (2. Welle) Auswahlmöglichkeiten zeigt Tab. 7-1 die am häufigsten genannten Wege zur Tätigkeit.

Tab. 7-1: Die häufigsten Wege zur Tätigkeit (in Prozent)

| Item | 1. Welle erste Stelle | 1. Welle heutige Stelle | 2. Welle heutige bzw. letzte Stelle |
|--|--------------------------|----------------------------|---|
| Durch Bewerbung auf eine Ausschreibung. | 30,1 | 33,2 | 44,6 |
| Ich war bereits vor Studienende auf dieser Stelle tätig. | 20,5 | (13,7) | - |
| Der Arbeitgeber ist an mich herangetreten. | 20,4 | 19,7 | 18,7 |
| Über das Internet. | 20,0 | 21,5 | 27,7 |
| Durch bestehende Verbindungen aus einem Praktikum/der Abschlussarbeit. | 17,1 | 15,9 | (7,2) |
| Die Stelle wurde mir zugewiesen. | (9,8) | 14,4 | (4,1) |
| Durch eine Bewerbung auf „Verdacht“. | (11,8) | (10,6) | 17,2 |
| Durch Kontakte aus einer Tätigkeit während des Studiums. | - | - | 12,5 |

Quelle: eigene Berechnungen, gewichtet; DZHW-Absolventenpanel 2009; „Auf welche Weise haben Sie Ihre erste bzw. heutige Arbeitsstelle gefunden?“ (1. Welle) „Auf welche Weise haben Sie Ihre heutige bzw. letzte Arbeitsstelle gefunden?“ (2. Welle) (Mehrfachnennungen möglich). Die Werte in Klammern dienen zum Vergleich, gehören aber in der jeweiligen Welle nicht zu den häufigsten Nennungen.

Überraschend ist, dass ein Fünftel der Absolvent:innen die erste Stelle gefunden haben, indem der:die Arbeitgeber:in an sie herangetreten ist und auch, dass die Bedeutung der Ausschreibung im Zeitverlauf zunimmt. Eigentlich könnte vermutet werden, dass Kontakte im Karriereverlauf eine zunehmende Rolle spielen.

Durch Vermittlung der Hochschule (z.B. Career Center) findet nur eine Minderheit der Absolvent:innen eine Tätigkeit, weniger als ein Prozent nennen dieses Item in der 1. und 2. Welle.

Im qualitativen Sample berichten fast alle Erstakademiker:innen davon, bereits während ihres Studiums viele Praktika gemacht zu haben, vor allem um Erfahrungen zu sammeln und sich beruflich zu orientieren. Für die Stellensuche wurden am häufigsten Online-Portale genutzt, aber auch Jobmessen besucht. Unabhängig von der sozialen Herkunft und dem Migrationshintergrund sehen die Absolvent:innen Kontakte und Netzwerke als Schlüssel für einen guten Berufseinstieg. Wie in Kapitel 4 gezeigt wird, kommen relevante Studien zum Thema Netzwerke beim Berufseinstieg von Personen mit Migrationshintergrund hingegen zu ambivalenten Ergebnissen, da die Nutzung von Netzwerken die Wahrscheinlichkeit der Überqualifizierung erhöhen kann.

Aus quantitativer Perspektive sind die Fächerunterschiede hinsichtlich der Wege zur Tätigkeit nicht sehr deutlich ausgeprägt. Lediglich die bestehenden Verbindungen aus einem Praktikum/einer Abschlussarbeit werden von MINT-Absolvent:innen wenig überraschend deutlich häufiger genannt (24,5 % 1. Welle, erste Tätigkeit; 22,6 % 1. Welle heutige Tätigkeit). Für Wirtschaftswissenschaftler:innen scheinen Ausschreibungen und das Internet über alle Befragungszeitpunkte hinweg wichtiger zu sein als für Absolvent:innen anderer Fächergruppen. Bei den Geistes- und Sozialwissenschaften spielt das Praktikum/die Abschlussarbeit bei der Jobsuche eine weniger wichtige Rolle, dafür wurde die Stelle häufiger zugewiesen.

Auch zwischen den Untersuchungsgruppen gibt es nur geringe Unterschiede³⁴. Erstakademiker:innen ohne Migrationshintergrund berichten signifikant häufiger als die Vergleichsgruppe, dass sie bereits vor Ende des Studiums auf der Stelle tätig waren ($p < 0,05$) und dass sie die Stelle durch eine Ausbildung/Tätigkeit vor dem Studium gefunden haben ($p < 0,1$ 1. Welle, erste Tätigkeit; $p < 0,05$ 1. Welle, aktuelle Tätigkeit). Dieser Unterschied ergibt vor dem Hintergrund Sinn, dass die Gruppe der Erstakademiker:innen ohne Migrationshintergrund häufiger vor Studienaufnahme bereits eine Ausbildung abgeschlossen hat und häufiger während des Studiums erwerbstätig war.

„Durch Vermittlung von Eltern, Freunden“ wird von Erstakademiker:innen mit Migrationshintergrund hinsichtlich der ersten Beschäftigung (1. Welle, erste Stelle) häufiger genannt (11,9 %) als von der Vergleichsgruppe (9,1 %). Auch Folgeakademiker:innen mit Migrationshintergrund nennen diesen Weg der Jobsuche häufiger (11 %), allerdings sind die Unterschiede nicht signifikant. Auch bezogen auf die aktuelle Tätigkeit nennen Erstakademiker:innen mit Migrationshintergrund diesen Weg der Stellensuche häufiger (9,1 %) als die übrigen Gruppen, auch hier sind die Unterschiede nicht signifikant. Gleiches trifft auf die Unterschiede hinsichtlich der aktuellen Tätigkeit (1. Welle, heutige Stelle) zu, die Vermittlung von Eltern, Freund:innen wird von Absolvent:innen mit Migrationshintergrund häufiger genannt, allerdings sind die Differenzen nicht signifikant³⁵. Die Nutzung von sozialen Netzwerken bei der Jobsuche durch Migrant:innen ist ein Thema, das zunehmend erforscht wird, wenn auch mit sehr unterschiedlichen Ergebnissen (Gerxhani und Kosyakova 2020).

Während die Wege zur ersten Beschäftigung kaum nach Migrationshintergrund und Bildungsherkunft divergieren, unterscheidet sich die Anzahl der Bewerbungen deutlich. Absolvent:innen

³⁴ Für Gruppenvergleiche innerhalb einzelner Fächergruppen sind die Fallzahlen zu gering.

³⁵ In der 2. Welle wird das Item nicht mehr in dieser Form abgefragt. Zudem sind die Fallzahlen zu klein für sinnvolle Vergleiche zwischen den Gruppen.

mit Migrationshintergrund, sowohl akademischer als auch nicht-akademischer Herkunft, schreiben signifikant mehr Bewerbungen als diejenigen Absolvent:innen ohne Migrationshintergrund (siehe Tab. 7-2 ; $p < 0,05$).

Das belegen auch Beispiele bei den Erst-/Folgeakademiker:innen mit Migrationshintergrund im qualitativen Sample:

„Also die Stelle, die ich jetzt letzten Endes angetreten habe, war meine 150te Bewerbung. (.) Danach habe ich noch zwanzig Stück geschrieben, die dann einfach ins Leere gelaufen sind. Und mein 17tes Vorstellungsgespräch.“ (T1, Pos. 51)

„Also in der Erstphase, wo ich direkt nach dem Studium gesucht habe, habe ich so knapp um die fünfzig Bewerbungen verschickt. In dem zweiten Go war ich so bei 34 soweit ich mich erinnern kann. Also es war ein bisschen weniger. Ich habe da auch schon ein bisschen konkretere Vorstellungen gehabt von dem, was ich im Beruf möchte und was ich nicht mehr möchte.“ (T4, Pos. 57)

Die Anzahl der Einladungen zu Vorstellungsgesprächen und die Anzahl der Stellenangebote ist hingegen über alle Gruppen hinweg nahezu identisch (Tab. 7-2).

Tab. 7-2: Anzahl von Bewerbungen, Einladungen und Stellenangeboten

| Anzahl | Untersuchungsgruppe | Folgeakademiker:innen | | Erstakademiker:innen | |
|---------------------------------------|---------------------|----------------------------|---------------------------|----------------------------|---------------------------|
| | | ohne Migrationshintergrund | mit Migrationshintergrund | ohne Migrationshintergrund | mit Migrationshintergrund |
| Bewerbungen | | 17 | 26** | 19 | 26** |
| Einladungen zu Vorstellungsgesprächen | | 3,2 | 3,6 | 3,3 | 3,5 |
| Stellenangebote | | 1,6 | 1,7 | 1,6 | 1,8 |

Quelle: eigene Berechnungen, gewichtet; DZHW-Absolventenpanel 2009; „Auf welche Weise haben Sie Ihre erste bzw. heutige Arbeitsstelle gefunden?“ (1. Welle); ** $p < 0,001$.

Wie die Aufschlüsselung nach Fächergruppen in Tab. 7-3 zeigt, schreiben die Absolvent:innen der Wirtschaftswissenschaften über alle Gruppen hinweg mehr Bewerbungen als Geistes- und Sozialwissenschaftler:innen sowie MINT-Absolvent:innen. Während Absolvent:innen mit Migrationshintergrund unabhängig von der Bildungsherkunft in den MINT-Fächern mehr Bewerbungen schreiben als in den Geistes- und Sozialwissenschaften gilt dies für Personen ohne Migrationshintergrund nicht. Folge- und Erstakademiker:innen ohne Migrationshintergrund, die geistes- und sozialwissenschaftliche Studiengänge absolviert haben, schreiben mehr Bewerbungen als MINT-Absolvent:innen der gleichen Herkunft.

Die Differenz in der Anzahl der Bewerbungen nach Herkunft unterscheidet sich zwischen den Fächergruppen: Folgeakademiker:innen mit Migrationshintergrund unterscheiden sich in allen untersuchten Fächergruppen hinweg signifikant von der Vergleichsgruppe. In den Wirtschaftswissenschaften und den MINT-Fächern schreiben sie mehr Bewerbungen, in den Geistes- und Sozialwissenschaften hingegen signifikant weniger. Bei den Erstakademiker:innen mit Migrationshintergrund unterscheidet sich die Anzahl der Bewerbungen nur unter den MINT-Absolvent:innen signifikant von der Vergleichsgruppe.

Tab. 7-3: Anzahl von Bewerbungen, Einladungen und Stellenangeboten nach Fächergruppen

| | | Fächergruppe | Bewerbungen | Einladungen zu Vorstellungsgesprächen | Stellenangebote |
|-----------------------|----------------------------|----------------------|-------------|---------------------------------------|-----------------|
| Folgeakademiker:innen | ohne Migrationshintergrund | Wirtschaftswiss. | 26 | 3,8 | 1,4 |
| | | Geistes-/Sozialwiss. | 20 | 3,1 | 1,5 |
| | | MINT | 14 | 3,2 | 1,6 |
| | mit Migrationshintergrund | Wirtschaftswiss. | 40* | 4,8 ⁺ | 1,6 |
| | | Geistes-/Sozialwiss. | 14* | 2,4* | 1,8 |
| | | MINT | 29* | 3,8 | 1,7 |
| Erstakademiker:innen | ohne Migrationshintergrund | Wirtschaftswiss. | 30 | 3,8 | 1,5 |
| | | Geistes-/Sozialwiss. | 18 | 3,3 | 1,7 |
| | | MINT | 14 | 3,1 | 1,6 |
| | mit Migrationshintergrund | Wirtschaftswiss. | 33 | 3,6 | 1,7 |
| | | Geistes-/Sozialwiss. | 20 | 3,0 | 1,7 |
| | | MINT | 31* | 4,1 | 1,8 |

Quelle: eigene Berechnungen, gewichtet; DZHW-Absolventenpanel 2009; „Auf welche Weise haben Sie Ihre erste bzw. heutige Arbeitsstelle gefunden?“ (1. Welle); * $p < 0,05$; + $p < 0,1$

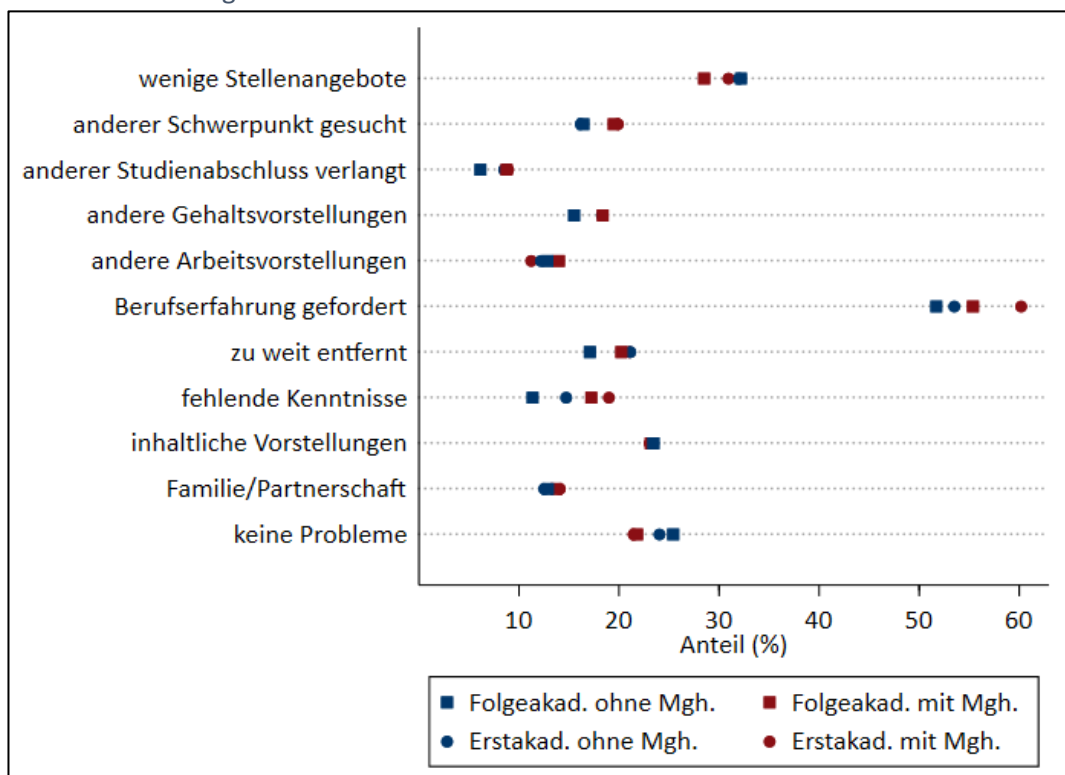
Hinsichtlich der Anzahl der Stellenangebote gibt es auch innerhalb der Fächergruppen kaum Unterschiede nach Bildungsherkunft und Migrationshintergrund. Einzig die Folgeakademiker:innen mit Migrationshintergrund in den Wirtschaftswissenschaften werden signifikant häufiger zu Vorstellungsgesprächen eingeladen, analog zu dem Ergebnis, dass sie auch mehr Bewerbungen schreiben. Ebenso entsprechend der Unterschiede in der Anzahl der Bewerbungen werden Geistes- und Sozialwissenschaftler:innen dieser Gruppe seltener zu Vorstellungsgesprächen eingeladen als die Vergleichsgruppe.

Ein Vergleich der Anzahl der Bewerbungen pro Stellenangebot kann ebenfalls Aufschluss über mögliche Unterschiede im Bewerbungsprozess geben. In den Geistes- und Sozialwissenschaften müssen Folge- und Erstakademiker:innen ohne Migrationshintergrund signifikant weniger Bewerbungen pro Stellenangebot schreiben als die Vergleichsgruppe. In den MINT-Fächern hingegen schreiben Folgeakademiker:innen ohne Migrationshintergrund signifikant mehr Bewerbungen pro Stellenangebot.

Neben einer quantitativen Einschätzung der Stellensuche anhand der Anzahl von Bewerbungen, Vorstellungsgesprächen und Stellenangeboten haben die Absolvent:innen auf von konkreten

Problemen bei der Stellensuche berichtet (Abb. 7-2). Am häufigsten waren die Absolvent:innen nach eigenen Angaben mit dem Problem konfrontiert, dass Bewerber:innen mit Berufserfahrung gesucht wurden (53 %). Auch sehr häufig wurde berichtet, dass wenig Stellenangebote für das eigene Studienfach vorliegen (32 %). Fast ein Viertel der Absolvent:innen gaben an, dass angebotene Stellen nicht ihren Vorstellungen entsprachen (23 %). Ebenso viele berichteten, dass bislang keine Probleme aufgetreten sind (24 %).

Abb. 7-2: Schwierigkeiten bei der Stellensuche



Quelle: eigene Berechnungen und Darstellung, gewichtet; DZHW-Absolventenpanel 2009; „Welchen Schwierigkeiten sind Sie bei Ihrer Stellensuche – unabhängig von deren Erfolg – bislang begegnet?“, Mehrfachnennung möglich.

Wie aus Abb. 7-2 hervorgeht, werden manche Probleme bei der Stellensuche abhängig von der Bildungsherkunft und dem Migrationshintergrund unterschiedlich häufig genannt. Besonders auffällig ist, dass alle Gruppen dem Problem der fehlenden Kenntnisse signifikant häufiger gegenüberstehen als die Vergleichsgruppe ($p < 0,5$). Hierbei geht es allerdings nicht um Fachkenntnisse, sondern spezielle Kenntnisse wie EDV oder Fremdsprachen.

Des Weiteren berichten Folgeakademiker:innen mit Migrationshintergrund signifikant seltener von zu wenig Stellenangeboten als die Vergleichsgruppe ($p < 0,05$). Erstakademiker:innen ohne Migrationshintergrund nennen abweichende Gehaltsvorstellungen häufiger als die Vergleichsgruppe ($p < 0,1$) und bemängeln öfter, dass die angebotene Stelle zu weit weg sei ($p < 0,05$). Erstakademiker:innen mit Migrationshintergrund sehen sich häufiger mit dem Problem konfrontiert, dass Bewerber:innen mit Berufserfahrung gesucht werden ($p < 0,05$).

Neben den Gruppenunterschieden gibt es auch fächerspezifische Differenzen. Absolvent:innen der Wirtschaftswissenschaften beispielsweise nennen deutlich häufiger die mangelnde Berufserfahrung als Problem (71 %) und seltener die zu wenigen Stellenangebote (24 %). Nur 15 Pro-

zent geben an, dass sie keine Probleme bei der Stellensuche hatten. In den Geistes- und Sozialwissenschaften hingegen werden wenige Stellenangebote häufiger als Problem genannt (45 %). Eine Betrachtung der Gruppenunterschiede innerhalb der Fächergruppen ist nicht verlässlich möglich, weil die Gruppen sehr klein werden.

7.3 Geringe Probleme beim Berufsstart

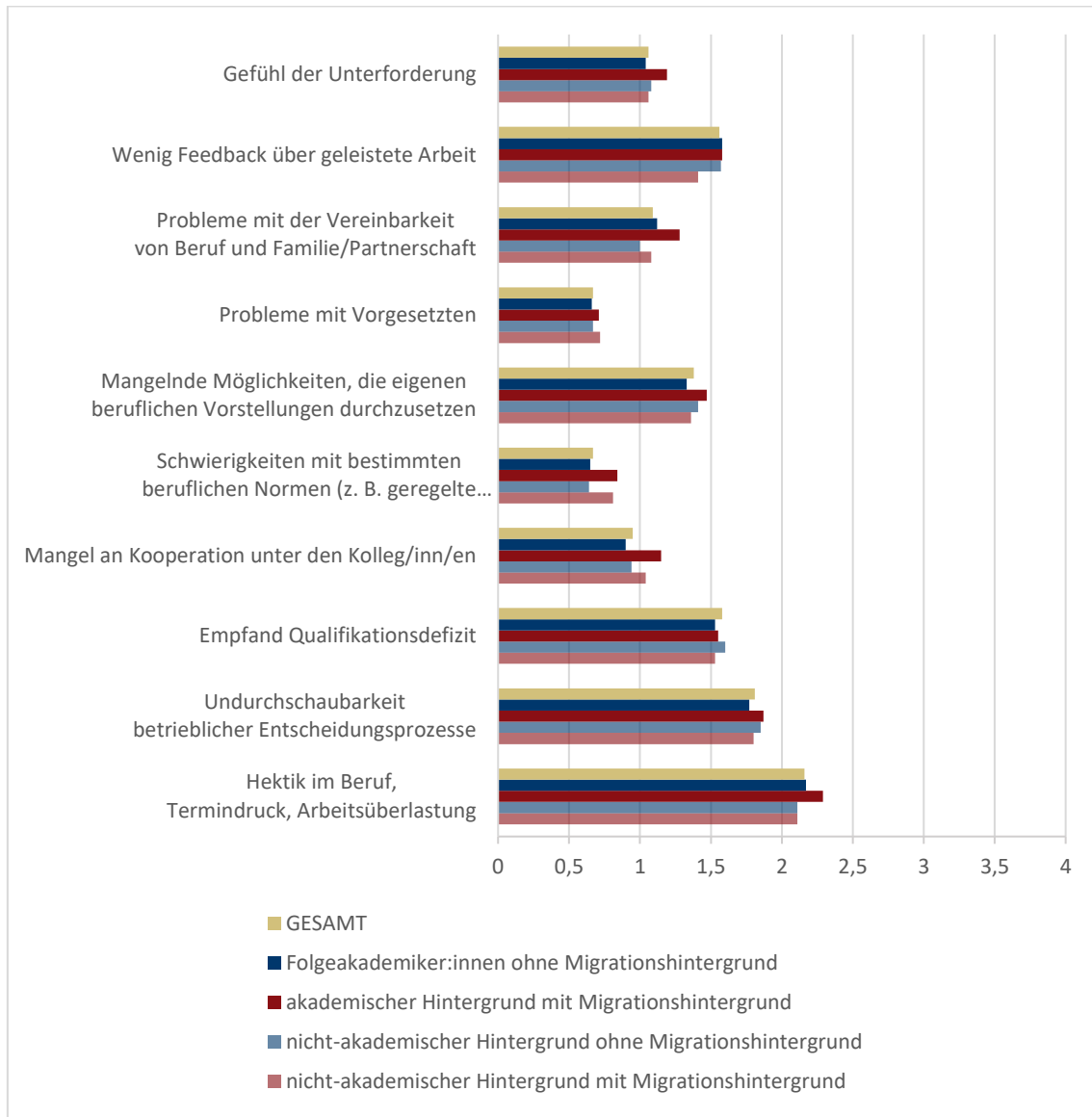
Nicht nur bei der Stellensuche, sondern auch beim Berufsstart können Probleme auftreten. Folgeakademiker:innen mit Migrationshintergrund bewerten außerdem die „Mangelnden Möglichkeiten, die eigenen beruflichen Vorstellungen durchzusetzen“ ($p < 0,1$) und „Probleme mit der Vereinbarkeit von Beruf und Familie/Partnerschaft“ ($p < 0,05$) als signifikant negativer als die Vergleichsgruppe. Erstakademiker:innen mit Migrationshintergrund erfahren seltener das Problem des mangelnden Feedbacks als die Vergleichsgruppe. Erstakademiker:innen ohne Migrationshintergrund nehmen das empfundene Qualifikationsdefizit ($p < 0,05$) und „Mangelnde Möglichkeiten, die eigenen beruflichen Vorstellungen durchzusetzen“ ($p < 0,05$) als gravierender wahr, während „Probleme mit der Vereinbarkeit von Beruf und Familie/Partnerschaft“ ($p < 0,05$) signifikant seltener berichtet werden.

Auffällige Fächerunterschiede gibt es vor allem zwischen Absolvent:innen der Geistes- und Sozialwissenschaften und MINT-Absolvent:innen, letztere schätzen die meisten Probleme als weniger gravierend ein (Abb. 7-3).

Die Absolvent:innen wurden gebeten auf einer Skala von 0 bis 4 zu bewerten, in welchem Maße eine Reihe von Problemen auftreten. Am schwerwiegendsten wurden die Probleme Hektik im Beruf, Termindruck und Arbeitsüberlastung (2,2) eingeschätzt, gefolgt von der Undurchschaubarkeit betrieblicher Prozesse (1,8), einem empfundenen Qualifikationsdefizit (1,6) und wenig Feedback über geleistete Arbeit (1,6). Signifikante Unterschiede in Abhängigkeit vom Bildungs- und Migrationshintergrund zeigen sich auch unter Kontrolle der Fächergruppe bei den Items „Mangel an Kooperation unter den Kolleg/inn/en“ ($p < 0,001$ Folgeakademiker:innen; $p < 0,05$ Erstakademiker:innen) und „Schwierigkeiten mit beruflichen Normen“ ($p < 0,05$), hier berichten Absolvent:innen mit Migrationshintergrund unabhängig von ihrer Bildungsherkunft häufiger von Problemen. Absolut gesehen werden die Aspekte allerdings nicht als sehr schwerwiegend eingeschätzt, fast alle Mittelwerte sind niedriger als 1.

Folgeakademiker:innen mit Migrationshintergrund bewerten außerdem die „Mangelnden Möglichkeiten, die eigenen beruflichen Vorstellungen durchzusetzen“ ($p < 0,1$) und „Probleme mit der Vereinbarkeit von Beruf und Familie/Partnerschaft“ ($p < 0,05$) als signifikant negativer als die Vergleichsgruppe. Erstakademiker:innen mit Migrationshintergrund erfahren seltener das Problem des mangelnden Feedbacks als die Vergleichsgruppe. Erstakademiker:innen ohne Migrationshintergrund nehmen das empfundene Qualifikationsdefizit ($p < 0,05$) und „Mangelnde Möglichkeiten, die eigenen beruflichen Vorstellungen durchzusetzen“ ($p < 0,05$) als gravierender wahr, während „Probleme mit der Vereinbarkeit von Beruf und Familie/Partnerschaft“ ($p < 0,05$) signifikant seltener berichtet werden.

Abb. 7-3: Probleme beim Berufsstart



Quelle: eigene Berechnungen und Darstellung; gewichtet; DZHW-Absolventenpanel 2009; „In welchem Maße treten bei Ihrem Berufsstart Probleme auf?“ (1. Welle); 0 = gar nicht 4 = in hohem Maße.

7.4 Unterschiedliche Arbeits- und Lebensziele

Zur Bewertung des Übergangs von der Hochschule in den Arbeitsmarkt werden nicht nur die Resultate in Form von Einkommen, Zufriedenheit und Adäquanz herangezogen, sondern auch die Ziele der Absolvent:innen. Auf einer fünfstufigen Skala von sehr wichtig bis gar nicht wichtig konnten in der DZHW-Absolventenbefragung 15 verschiedene Arbeits- und Lebensziele bewertet werden. Mit Hilfe einer Faktorenanalyse konnten zwei Zielorientierungen identifiziert werden, die Work-Life-Balance (Cronbachs $\alpha = 0,71$) und die Karriereorientierung (Cronbachs $\alpha = 0,70$). Abb. 7-4 zeigt, welche Items zu welcher Zielorientierung gehören, nicht alle Items konnten einem Faktor zugeordnet werden.

Abb. 7-4: Arbeits- und Lebensziele

| | |
|-----------------------------|--|
| Work-Life-Balance | <ul style="list-style-type: none"> Mich der Familie widmen Einen sicheren Arbeitsplatz haben Beruf und Familie miteinander vereinbaren Gute Arbeitsbedingungen haben Genug Zeit für mich und meine Interessen haben Das Leben genießen |
| Karriereorientierung | <ul style="list-style-type: none"> In fachlicher Hinsicht Überdurchschnittliches leisten Mich kontinuierlich fort- bzw. weiterbilden Mein Leistungsvermögen voll ausschöpfen Eine leitende Funktion übernehmen Anerkennung im Beruf erwerben |
| Weitere Items | <ul style="list-style-type: none"> Mich für andere Menschen einsetzen Mich politisch engagieren Eine interessante berufliche Tätigkeit ausüben Sehr gut verdienen |

Quelle: eigene Berechnungen und Darstellung; gewichtet; DZHW-Absolventenpanel 2009; „Wie wichtig sind Ihnen folgende Arbeits- bzw. Lebensziele?“ (1. Welle); 1 = sehr wichtig bis 5 = gar nicht wichtig.

Ein Gruppenvergleich zeigt, dass auch unter Kontrolle des Geschlechts Erstakademiker:innen ohne Migrationshintergrund sowohl eine signifikant geringere Karriereorientierung ($p < 0,05$) aufweisen als auch der Work-Life-Balance ($p < 0,05$) eine geringere Wichtigkeit zuschreiben als die Vergleichsgruppe. Folgeakademiker:innen mit Migrationshintergrund hingegen finden beide Aspekte signifikant wichtiger als die Vergleichsgruppe (Work-Life-Balance $p < 0,05$, Karriereorientierung $p < 0,05$). Auch Erstakademiker:innen mit Migrationshintergrund zeigen eine höhere Karriereorientierung ($p < 0,1$).

Das Item „sehr gut verdienen“ bewerten alle Gruppen signifikant wichtiger als die Vergleichsgruppe (Folgeakademiker:innen und Erstakademiker:innen mit Mgh. $P < 0,001$; Erstakademiker:innen ohne Mgh. $p < 0,05$). Der Verdienst ist für Frauen weniger wichtig als für Männer ($p < 0,001$).

8 Positionierung auf dem Arbeitsmarkt

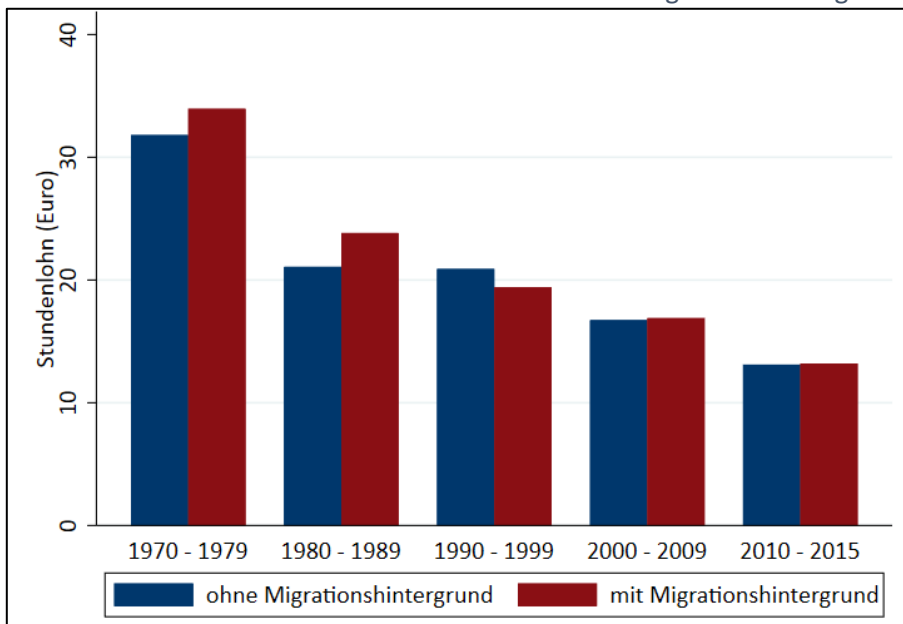
Nachdem im vorangegangenen Kapitel der Studieneinstieg, Studium und Berufseinstieg beleuchtet wurden, stehen im Kapitel 8 die Positionierung auf dem Arbeitsmarkt und die daraus resultierenden Bildungserträge im Vordergrund. Es werden jene Erträge anhand von fünf Kategorien untersucht. Monetäre Erträge in Form des erzielten Einkommens nehmen dabei in der Literatur eine prominente Stellung ein (siehe z.B. Jacob und Klein 2013; Netz und Grüttner 2020; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020) und werden hier zuerst thematisiert. Danach folgen Untersuchungen von Adäquanz, beruflicher Stellung, Arbeitslosigkeit und Erwerbstätigkeitsverläufen. Die Analysen werden vor dem Hintergrund der Intersektionen von Migrationshintergrund, Bildungshintergrund und Geschlecht durchgeführt. In diesem Kapitel werden zunächst deskriptive Vergleiche durchgeführt, die dann im Kapitel 9 mit multivariaten Methoden eingehender untersucht werden. Die Daten des Mikrozensus dienen in erster Linie dazu, einen Kohortenvergleich darzustellen und ergänzende Informationen zu den Daten des DZHW-Absolventenpanels zu liefern.

8.1 Geringe Einkommensunterschiede, große Heterogenität

Dieser Abschnitt beschäftigt sich mit den Verteilungen des Einkommens unter Hochschulabsolvent:innen in Deutschland.

Abb. 8-1 zeigt den durchschnittlichen Netto-Stundenlohn über die fünf letzten Abschlusskohorten und den Migrationshintergrund im Mikrozensus 2014 und 2015. Der Stundenlohn wurde basierend auf dem individuellen Netto-Monatseinkommen und der vertraglich vereinbarten Arbeitszeit der Befragten berechnet. In der Grafik fallen vor allem zwei Dinge auf: Erstens erreichen Absolvent:innen *mit* Migrationshintergrund in den Kohorten von 1970 bis 1989 durchschnittlich die höchsten Stundenlöhne und zwar mit großem Abstand zur Gruppe der Absolvent:innen ohne Migrationshintergrund. Zweitens sind die Differenzen aufgrund des Migrationshintergrunds in den Kohorten ab 1990 nur gering. Während der generelle Trend der Entwicklung der Stundenlöhne über die Abschlusskohorten hinweg durchaus den Erwartungen entspricht – der Lohn steigt, je länger der Abschluss und damit der Arbeitsmarkteintritt zurückliegt – weist vor allem der erste Befund darauf hin, dass der Einfluss des Migrationshintergrunds auf die Bildungserträge nicht zu vernachlässigen ist.

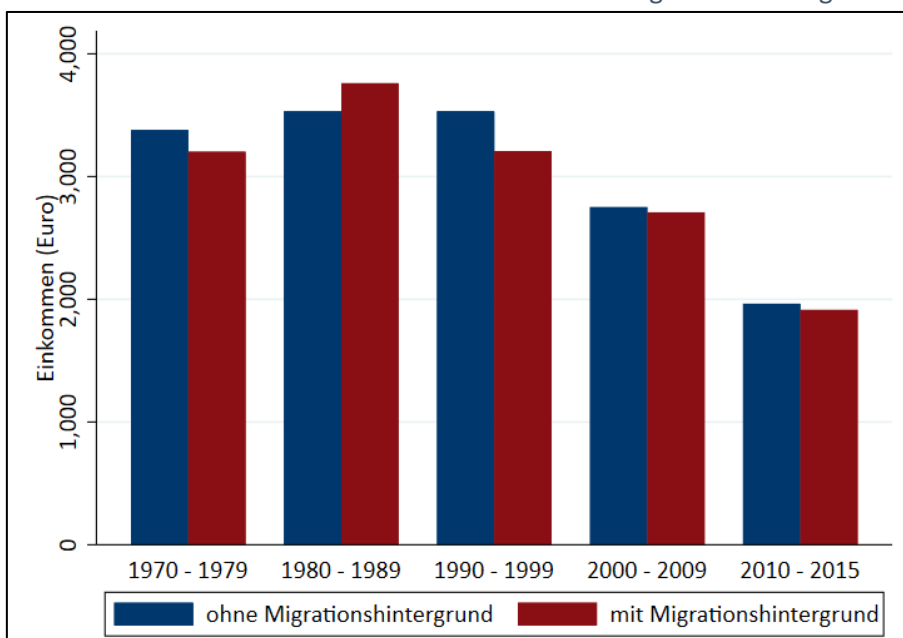
Abb. 8-1: Stundenlohn nach Abschlusskohorten und Migrationshintergrund



Quelle: eigene Berechnung; Mikrozensus 2014/2015, N = 36 700, gewichtet; durchschnittlicher Netto-Stundenlohn aufgrund vereinbarter Arbeitszeit.

Bei den Netto-Monatseinkommen selbst treten jedoch keine substantiellen Unterschiede zwischen den Gruppen auf (Abb. 8-2). Wenn der Stundenlohn folglich nur nach Migrationshintergrund unterschieden wird, können kaum Unterschiede festgestellt werden.

Abb. 8-2: Einkommen nach Abschlusskohorten und Migrationshintergrund



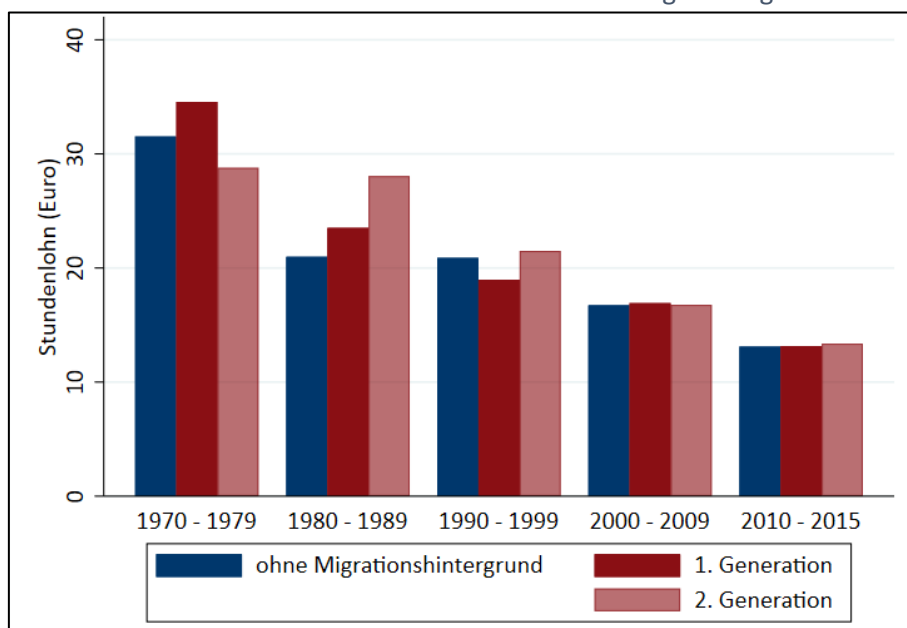
Quelle: eigene Berechnungen; Mikrozensus 2014/2015, N = 36 700, gewichtet; durchschnittliches Netto-Monatseinkommen.

Neben den Kohorten sollten noch drei weitere wesentliche Unterscheidungslinien im Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund betrachtet werden. Zuerst handelt es sich um die Un-

terscheidung von einseitigem bzw. beidseitigem Migrationshintergrund. Ein einseitiger Migrationshintergrund liegt vor, wenn ein Elternteil, ein beidseitiger, wenn beide Elternteile zugewandert sind. Diese Unterscheidung kann entsprechend nur für Personen der zweiten Generation mit Migrationshintergrund getroffen werden, was die nächste mögliche Trennlinie offenbart: die Unterscheidung von Personen, die selbst zugewandert sind (1. Generation) bzw. deren Eltern zugewandert sind (2. Generation). Als Drittes kommt das Herkunftsland als Unterscheidungsmerkmal hinzu. Diese Unterscheidung gestaltet sich konzeptionell am schwierigsten, da die Länder für interpretierbare Analysen zunächst gruppiert werden müssen. Hierfür lassen sich verschiedene Ansätze wählen, die Länder aufgrund ihrer geografischen Nähe, der wirtschaftlichen Situation, vorherrschender Religion oder anderer Kriterien einander zuzuordnen. Wo es die Datenlage erlaubt, werden im Folgenden Vergleiche entlang der genannten Trennlinien präsentiert.

Der Mikrozensus ist aufgrund zu weniger Angaben zur Migration der Eltern nicht geeignet, um den Einfluss des Herkunftslandes auf Löhne zu untersuchen. Anhand der Generation des Migrationshintergrunds lassen sich jedoch erneut nur geringe Unterschiede zwischen den durchschnittlich erzielten Netto-Stundenlöhnen feststellen (Abb. 8-3). Lediglich in der ersten Abschlusskohorte (1970-1979) ist der hohe Stundenlohn von Absolvent:innen, deren Eltern nach Deutschland zugewandert sind, auffällig. Bei diesen Absolvent:innen handelt es sich um eine relativ spezielle Gruppe: Kinder von Zugewanderten, die in der Nachkriegszeit aufgewachsen sind und einen Hochschulabschluss erreicht haben. Für Aussagen über die heutige Situation von Absolvent:innen stellen diese Personen also eher einen Sonderfall dar. Die deskriptiven Analysen mit Daten des Mikrozensus erzeugen den Anschein, dass der Migrationshintergrund eine untergeordnete Rolle beim Zustandekommen von Stundenlöhnen von Hochschulabsolvent:innen spielt, und zwar unabhängig davon, ob Absolvent:innen selbst migriert sind oder deren Eltern. Tiefergehende Analysen unter Berücksichtigung anderer Einflussvariablen sind allerdings notwendig und werden auf Grundlage der DZHW-Absolventendaten durchgeführt.

Abb. 8-3: Stundenlohn nach Abschlusskohorten und Migrationsgeneration

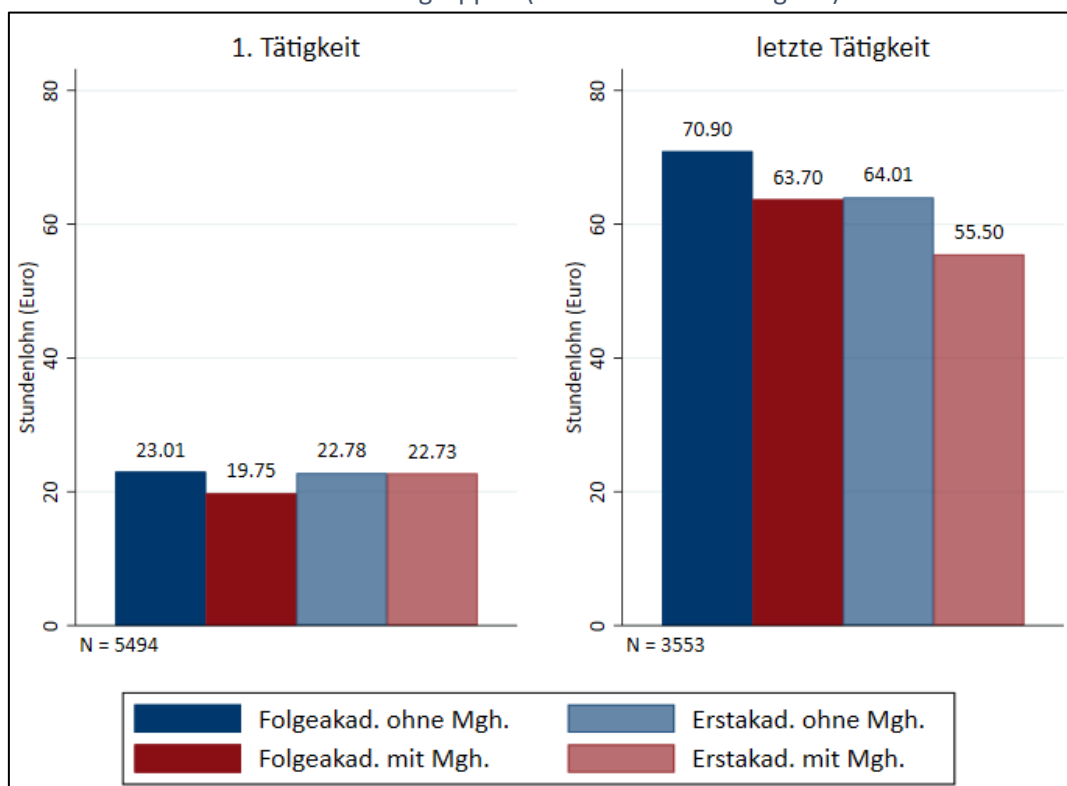


Quelle: eigene Berechnung; Mikrozensus 2014/2015, N = 36 669, gewichtet; durchschnittlicher Netto-Stundenlohn aufgrund vereinbarter Arbeitszeit.

Ähnliches zeigt sich auch bei der Herkunft von Absolvent:innen mit Migrationshintergrund (Anhang 3). In den Kohorten von 1970 bis 1989 lassen sich die hohen Stundenlöhne von Personen mit Migrationshintergrund mit bestimmten Herkunftsregionen verknüpfen (EU, sonstiges Europa, Naher und Mittlerer Osten), in den drei jüngsten Kohorten können keine substantiellen Unterschiede zwischen Personen verschiedener Herkunftsländer festgestellt werden.

Im DZHW-Absolventenpanel 2009 lassen sich aufgrund der höheren Anzahl von Beobachtungen mit Angaben über den Bildungshintergrund auch die intersektionalen Statusgruppen von Migrationshintergrund und Bildungshintergrund zielführend untersuchen. In Abb. 8-4 sind die durchschnittlichen Stundenlöhne von Angehörigen der jeweiligen Gruppen in der ersten sowie letzten beobachteten Tätigkeit dargestellt. In allen Gruppen zeigt sich ein starker Anstieg der mittleren Stundenlöhne von der ersten zur letzten Stelle. Während allerdings unmittelbar nach dem Eintritt in den Arbeitsmarkt noch alle Absolvent:innen-Gruppen relativ ähnliche Durchschnittslöhne erzielen – lediglich Folgeakademiker:innen mit Migrationshintergrund verdienen im Schnitt ca. drei Euro weniger pro Stunde (signifikante Differenz) – erreichen Folgeakademiker:innen *ohne* Migrationshintergrund bei der zuletzt beobachteten Tätigkeit einen substantiell höheren Stundenlohn als alle anderen Gruppen (70,90 Euro). Diese Differenzen sind jedoch nicht signifikant, was auf große Varianzen des Stundenlohns auch innerhalb dieser Gruppen zurückzuführen ist. Während also Angehörige der Vergleichsgruppe durchschnittlich wesentlich höhere Stundenlöhne erzielen, lässt sich dieses Ergebnis keinesfalls auf alle Absolvent:innen übertragen.

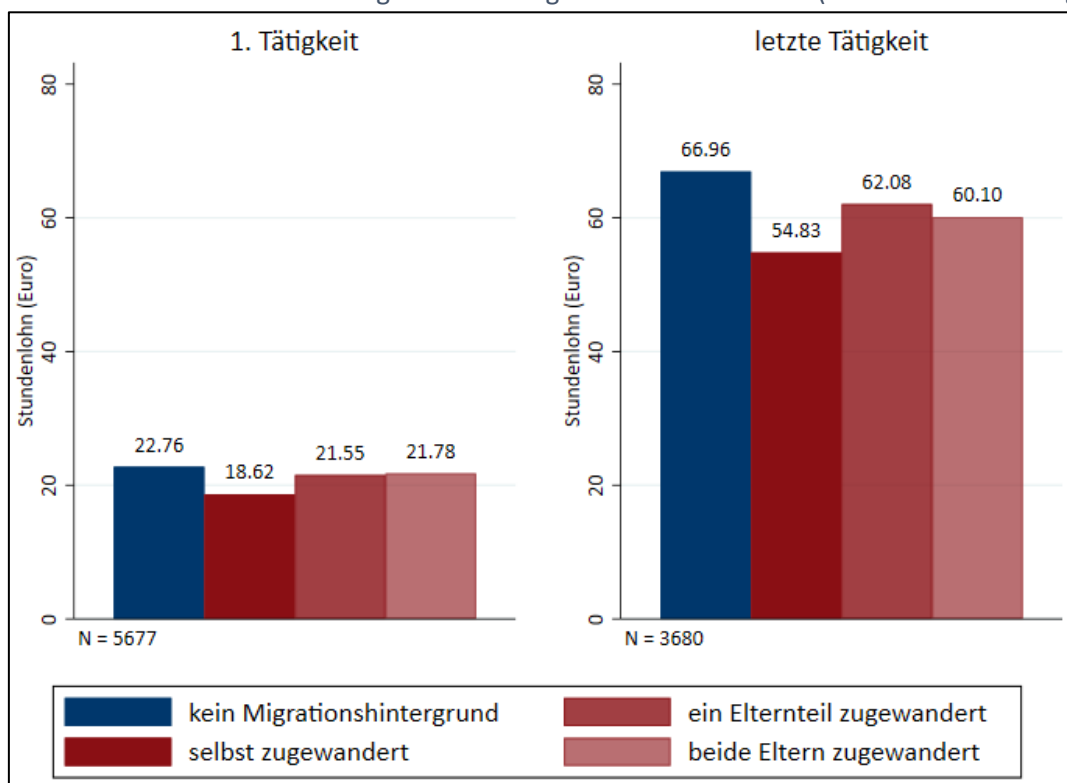
Abb. 8-4: Stundenlohn nach Statusgruppen (erste und letzte Tätigkeit)



Quelle: eigene Berechnung; DZHW-Absolventenpanel 2009, gewichtet; durchschnittlicher Brutto-Stundenlohn aufgrund vereinbarter Arbeitszeit.

Ähnlich verhält es sich bei der Generation der Migration und der Anzahl der Elternteile, die zugewandert sind (bei Personen der 2. Generation). Wie Abb. 8-5 zeigt, erreichen Personen ohne Migrationshintergrund generell die höchsten Stundenlöhne, wenngleich die Differenzen hier geringer ausfallen als bei Berücksichtigung des Bildungshintergrunds. Es zeigt sich zudem, dass vor allem Personen, die selbst nach Deutschland zugewandert sind, einen Lohnnachteil erleben. Der geringere Stundenlohn für diese Gruppe bei der ersten Beschäftigung ist auch die einzige signifikante Differenz gegenüber Personen ohne Migrationshintergrund. Es kann folglich nicht ausgeschlossen werden, dass die übrigen beobachteten Lohnunterschiede in der Grundgesamtheit nicht auftreten. Dies lässt sich erneut auf große Varianzen innerhalb der einzelnen Gruppen zurückführen. Während also Personen mit Migrationshintergrund hinsichtlich des Stundenlohnes tendenziell benachteiligt sind, insbesondere selbst Zugewanderte, gibt es eine große Heterogenität innerhalb dieser Gruppe.

Abb. 8-5: Stundenlohn nach Migrationshintergrund und Generation (erste und letzte Tätigkeit)



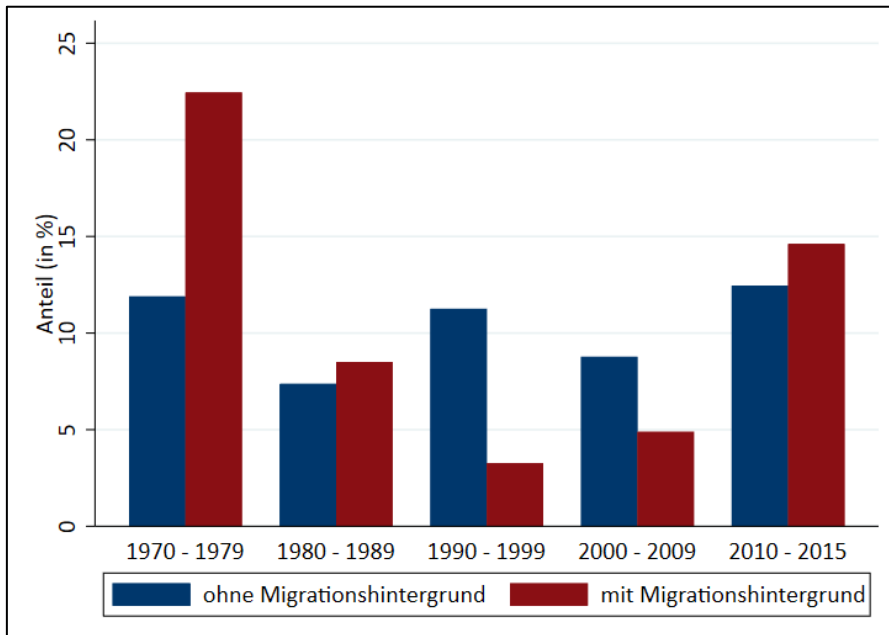
Quelle: eigene Berechnung; DZHW-Absolventenpanel 2009, gewichtet, durchschnittlicher Brutto-Stundenlohn aufgrund vereinbarter Arbeitszeit.

8.2 Herkunftsabhängige Adäquanz der Beschäftigung

Es existieren in der Forschung verschiedene Konzepte, um Ausbildungsadäquanz abzubilden (vgl. Kracke 2016, siehe auch Kapitel 5.2). In dieser Arbeit werden zwei leicht unterschiedliche Konzepte verfolgt, die jeweils die Stärken der verwendeten Datensätze nutzen. Im Mikrozensus sind subjektive Angaben der Befragten zur Qualifikationsangemessenheit enthalten. Diese können folgende Ausprägungen annehmen: „ich bin für meine Arbeit nicht ausreichend qualifiziert [Anm: Unterqualifikation]“, „meine Qualifikation/Ausbildung entspricht den Anforderungen an meine Arbeit [Anm.: passend qualifiziert]“ und „ich bin für meine Arbeit überqualifiziert“. Auf-

grund einer sehr geringen Anzahl von Beobachtungen in der ersten Kategorie (Unterqualifikation, Anteil: 1,06 % der gültigen Angaben) wird eine dichotome Variable gebildet, die die Kategorien „passend oder unterqualifiziert“ und „überqualifiziert“ enthält und somit den Sonderfall der Überqualifikation abbildet. Insgesamt sind 10,2 Prozent der Erwerbstätigen der gewichteten Stichprobe überqualifiziert.

Abb. 8-6: Überqualifikation nach Abschlusskohorten und Migrationshintergrund

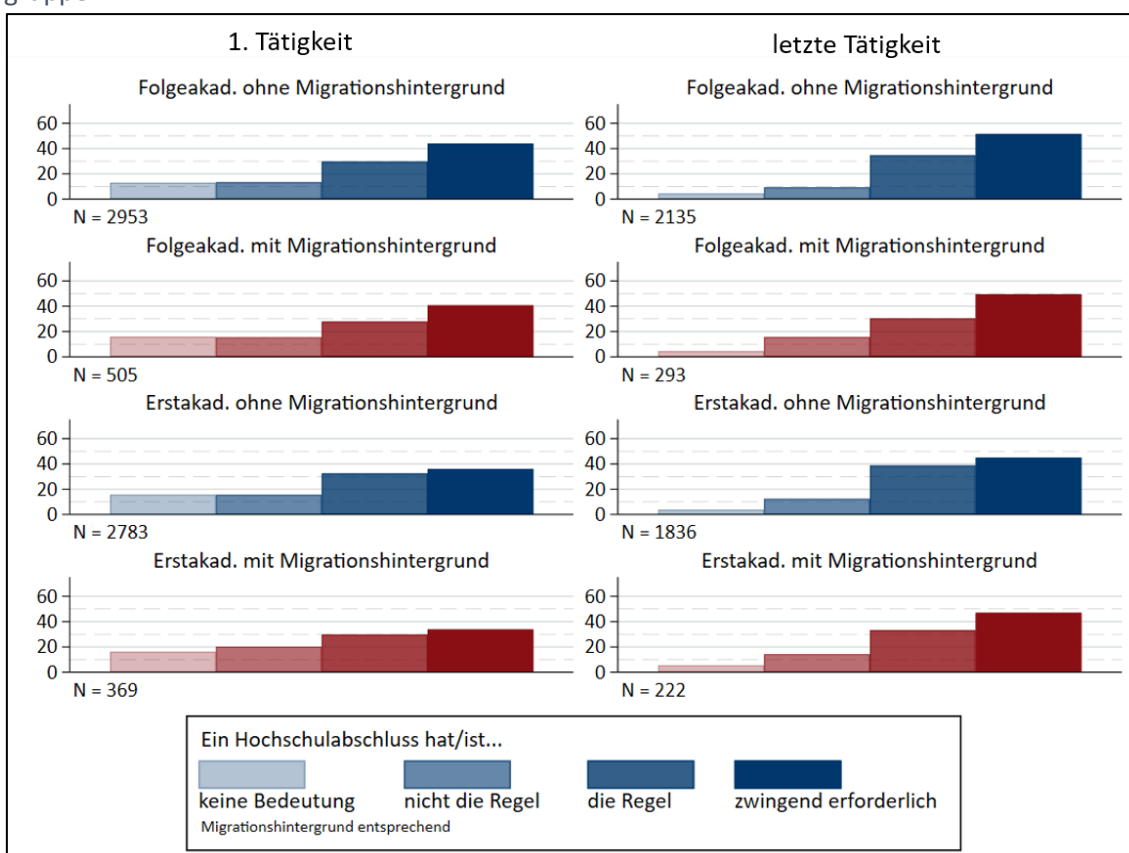


Quelle: eigene Berechnung; Mikrozensus 2014: Die Abfrage der Überqualifikation gehört nicht zu den regelmäßigen Abfragen Mikrozensus und ist nur für die Befragten der 0,1%-Teilstichprobe des Ad-Hoc-Moduls des EU Labour Force Surveys verfügbar, gewichtet, N = 2397.

Abb. 8-6 zeigt die Entwicklung der Anteile von Überqualifikation unter Personen mit und ohne Migrationshintergrund. Es offenbaren sich große Unterschiede im Verhältnis der beiden Gruppen zwischen den Abschlusskohorten. Besonders auffällig ist, dass Personen mit Migrationshintergrund in der Kohorte 1990 bis 1999 signifikant seltener angeben, für ihre Tätigkeit überqualifiziert zu sein als Personen ohne Migrationshintergrund. Auch in der darauffolgenden Kohorte 2000 bis 2009 gibt diese Gruppe substantiell seltener Überqualifikation an, allerdings ist die Differenz nicht signifikant. Auch die übrigen Differenzen sind insignifikant, was insbesondere im Fall der Kohorten 1970 bis 1989 auf geringere Fallzahlen zurückzuführen ist.

Anhand des DZHW-Absolventenpanels kann die Entwicklung der Adäquanz in den ersten Berufsjahren untersucht werden. Hierzu wird Adäquanz aufgrund der von den Befragten getroffenen Angabe zur Relevanz ihres Hochschulabschlusses für die erste sowie letzte beobachtete Tätigkeit genutzt. Diese Angabe besteht aus einer vierstufigen Skala, die die Relevanz des Hochschulabschlusses für die berufliche Position vom Maximalwert „zwingend erforderlich“ bis zum Minimalwert „keine Bedeutung“ wiedergibt.

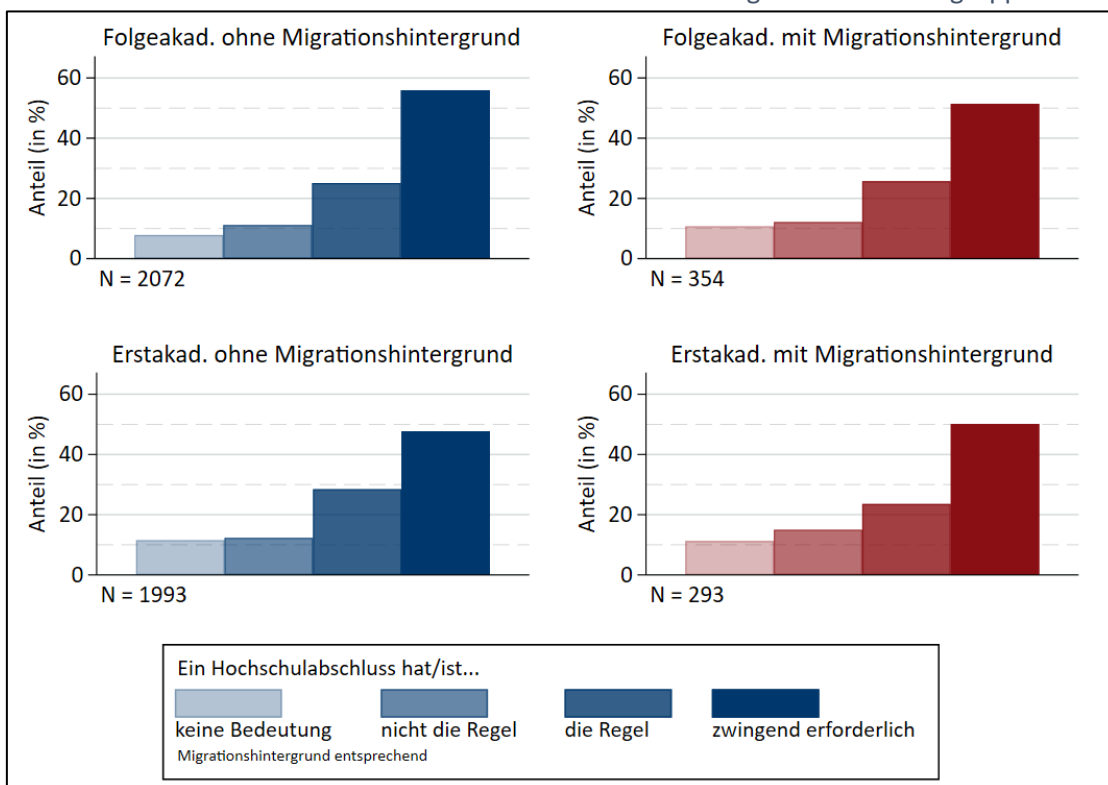
Abb. 8-7: Relevanz des Hochschulabschlusses für die erste und letzte Tätigkeit nach Statusgruppen



Quelle: eigene Berechnung; links: 1. Tätigkeit, rechts: letzte Tätigkeit; DZHW-Absolventenpanel 2009, gewichtet; Items: „Arbeiten Sie in einer Position in der...“ (1) „ein Hochschulabschluss zwingend erforderlich ist (z. B. Arzt/Ärztin, Apotheker/in, Lehrer/in)?“, (2) ein Hochschulabschluss die Regel ist?“, (3) „ein Hochschulabschluss nicht die Regel, aber von Vorteil ist?“, (4) „ein Hochschulabschluss keine Bedeutung hat?“.

In Abb. 8-7 sind die jeweiligen Anteile der Skalenstufen für die erste und letzte Tätigkeit über die Intersektion von Migrationshintergrund und Bildungshintergrund dargestellt. Insgesamt wird zunächst die Progression deutlich, die die Verteilungen in allen Gruppen durchlaufen. Während die Kategorie niedrigster Relevanz bei der ersten Tätigkeit noch in allen Gruppen einen Anteil von mehr als zehn Prozent ausmacht, ist dieser Wert bei der letzten Tätigkeit ebenfalls in allen Gruppen auf deutlich unter zehn Prozent gesunken. Eine genauere Betrachtung der Verteilungen zum Zeitpunkt der letzten Tätigkeit zeigt jedoch leichte Unterschiede. Während hier unter Personen mit akademischem Bildungshintergrund ca. 50 Prozent der Befragten die höchste Kategorie angegeben haben, unterschreitet der Anteil dieser Kategorie die Marke von 50 Prozent in den anderen Gruppen mehr oder weniger deutlich. In der Gruppe von Erstakademiker:innen *ohne* Migrationshintergrund wird stattdessen der von allen Gruppen höchste Anteil für die Kategorie zweithöchster Relevanz beobachtet. Die beiden Gruppen mit Migrationshintergrund weisen die höchsten Anteile der zweitniedrigsten Kategorie auf. Es ergibt sich kein einheitliches Bild, jedoch zeichnet sich bei dieser Betrachtung die Tendenz zu einer etwas geringeren Relevanz des Hochschulabschlusses für Personen ohne akademischen Bildungshintergrund sowie für Personen mit Migrationshintergrund ab. Die Ergebnisse bestätigen damit die Befunde anderer Studien, dass Personen mit Migrationshintergrund häufiger überqualifiziert beschäftigt sind (siehe Kapitel 4.2).

Abb. 8-8: Relevanz des Hochschulabschlusses für die erste Tätigkeit nach Statusgruppen



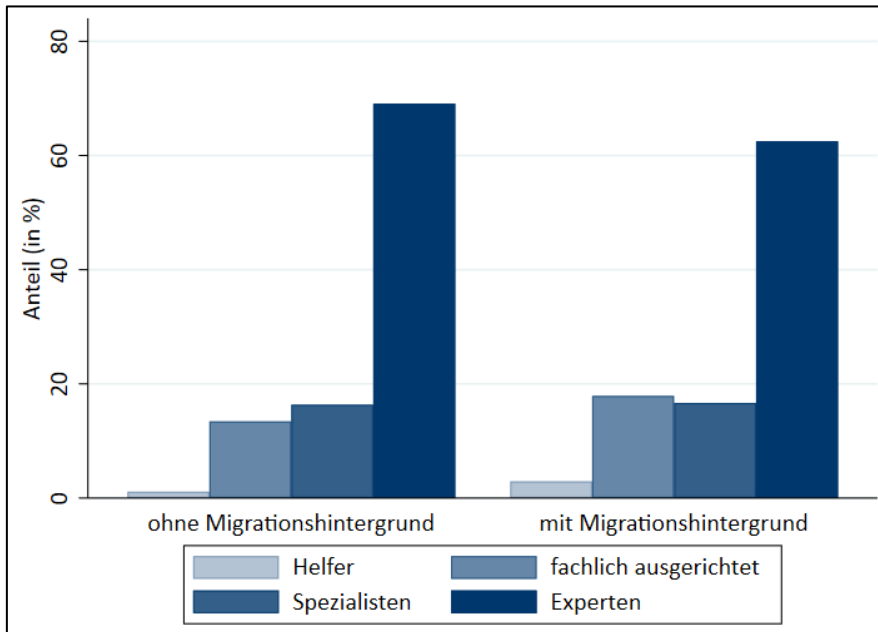
Quelle: eigene Berechnung; DZHW-Absolventenpanel 2013, ungewichtet; Item: „Arbeiten Sie in einer Position in der...“ (1) „ein Hochschulabschluss zwingend erforderlich ist (z. B. Arzt/Ärztin, Apotheker/in, Lehrer/in)?“, (2) ein Hochschulabschluss die Regel ist?“, (3) „ein Hochschulabschluss nicht die Regel, aber von Vorteil ist?“, (4) „ein Hochschulabschluss keine Bedeutung hat?“.

Das Absolventenpanel 2013 bestätigt diesen Befund nur teilweise. Hier liegt der Anteil der Personen, die eine zwingende Erfordernis eines Hochschulabschlusses angegeben haben in allen Statusgruppen niedriger als im Panel 2009 (Abb. 8-8).

8.3 Abnehmende Unterschiede hinsichtlich des Anforderungsniveaus

Neben der Adäquanz ist auch die absolute berufliche Stellung ein wichtiges Merkmal zur Bewertung des Berufseinstiegs. Hierfür bietet die Klassifikation der Berufe des Statistischen Bundesamtes ein nützliches Mittel, um verschiedene Tätigkeitsniveaus zu unterscheiden. Diese werden mit vier Stufen aufsteigend von „Helfer- und Anlern Tätigkeiten“ über „fachlich ausgerichtete Tätigkeiten“ und „komplexe Spezialistentätigkeiten“ bis zu „hoch komplexen Tätigkeiten“ codiert (Bundesagentur für Arbeit 2011, 60).

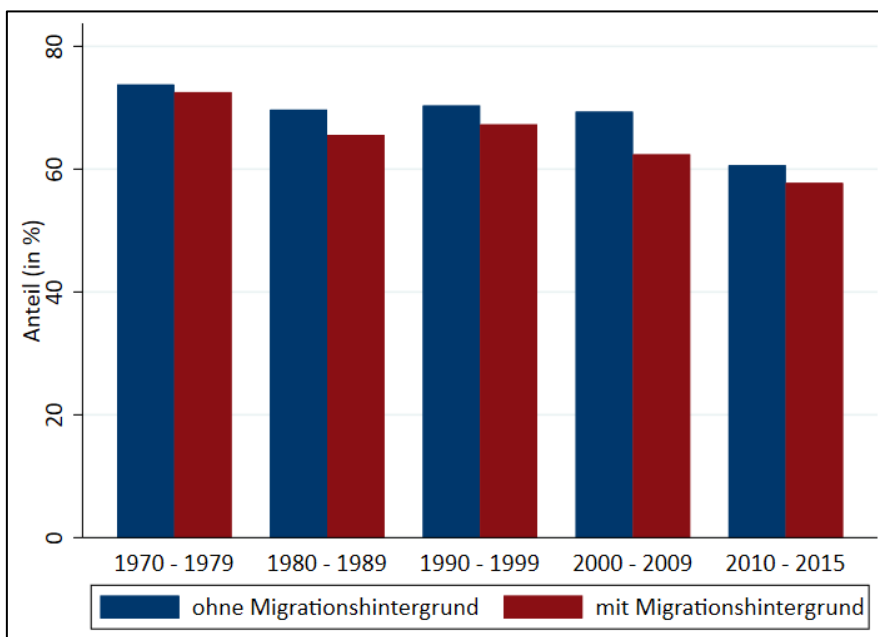
Abb. 8-9: Tätigkeitsniveau von Absolvent:innen mit und ohne Migrationshintergrund



Quelle: eigene Berechnung; Tätigkeitsniveau nach KldB2010; Mikrozensus 2014/2015, nur Absolvent:innen ab 1970, gewichtet, N = 44.760.

In Abb. 8-9 sind die jeweiligen Anteile von Komplexitätsniveaus nach Migrationshintergrund dargestellt. Für zum Zeitpunkt der Befragung nicht erwerbstätige Personen wird der Wert der letzten Erwerbstätigkeit verwendet. Es zeigt sich, dass Personen mit Migrationshintergrund etwas seltener auf dem höchsten Niveau beschäftigt sind und häufiger auf den beiden niedrigsten Niveaus.

Abb. 8-10: Ausübung hoch komplexer Tätigkeiten nach Migrationshintergrund und Abschlusskohorte



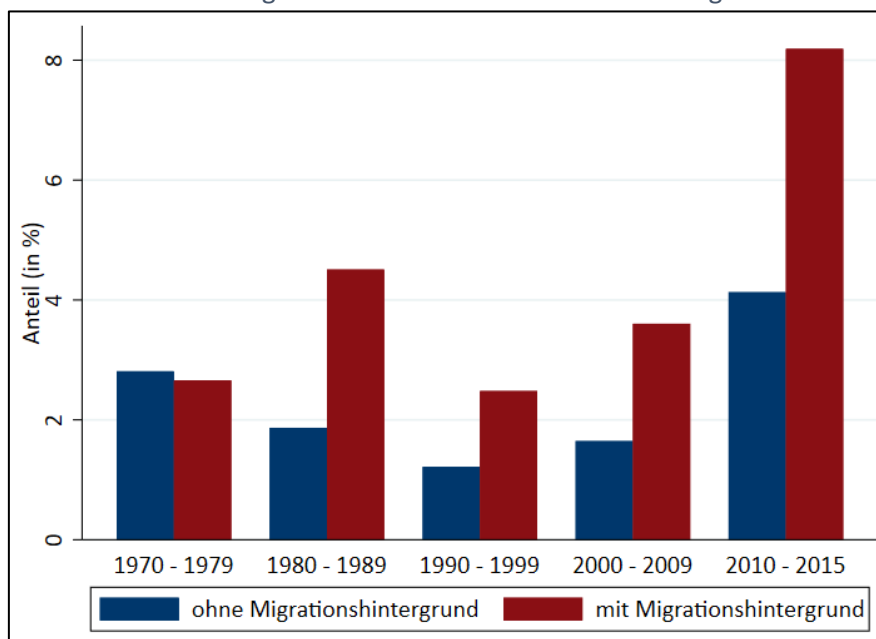
Quelle: eigene Berechnung; Tätigkeitsniveau „hoch komplex“; Mikrozensus 2014/2015, gewichtet, N = 44.760.

Abb. 8-10 zeigt zudem, dass vor allem in den letzten Abschlusskohorten (ab 1990) Personen mit Migrationshintergrund seltener auf dem höchsten Anforderungsniveau arbeiten. Doch auch hier sind die Differenzen relativ gering und betragen nur wenige Prozent. Es wird vor allem sichtbar, dass der Anteil der Absolvent:innen, die einer hoch komplexen Tätigkeit nachgehen mit den Kohorten 2000 bis 2009 und 2010 bis 2015 gesunken ist. Dies kann verschiedene Ursachen haben. Einerseits ist mit einer längeren Teilnahme am Arbeitsmarkt zu erwarten, dass immer mehr Absolvent:innen einer Abschlusskohorte in Positionen mit einem hohen Anforderungsniveau gelangen. In diesem Fall lassen sich die Daten dahingehend interpretieren, dass Personen mit Migrationshintergrund nach dem Studienabschluss durchschnittlich länger brauchen als Personen ohne Migrationshintergrund, um eine hoch komplexe Tätigkeit anzutreten. Andererseits kann dieser Verlauf auch als Ergebnis des höheren Akademiker:innen-Anteils an der deutschen Erwerbsbevölkerung gesehen werden, der dazu führen könnte, dass sich die Verteilung beruflicher Positionen unter Akademiker:innen weniger auf die oberen Plätze konzentriert (vgl. Wolter i. E.): insbesondere für Bachelor-Absolvent:innen könnte dies zu erwarten sein, da sie nicht über die sonst übliche fünfjährige Hochschulausbildung verfügen. Sollte eine solche Entwicklung die Ursache für die Veränderung der Anteile an den Anforderungsniveaus sein, zeigen die Daten, dass dieser Prozess bei Personen mit Migrationshintergrund früher eingesetzt hat und diese Gruppe dementsprechend größeren Schwierigkeiten bei einer solchen Verschiebung der Erwerbsstruktur unterliegt.

8.4 Signifikante Unterschiede hinsichtlich der Arbeitslosigkeit

Akademiker:innen sind in Deutschland im Allgemeinen seltener arbeitslos als andere Erwerbspersonen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Nichtsdestotrotz bestehen auch innerhalb dieser Gruppe hochqualifizierter Personen Unterschiede. Neben dem Geschlecht spielt auch der Migrationshintergrund eine Rolle, wie Abb. 8-11 verdeutlicht. Es wird ersichtlich, dass in allen Abschlusskohorten die Arbeitslosenquote unter Personen mit Migrationshintergrund höher ist als unter Personen ohne Migrationshintergrund. Für alle Kohorten ab 1980 sind die Unterschiede zudem signifikant. Während sich für Einkommen und Überqualifikation jeweils eine substantielle Verringerung der Differenzen in den jüngsten Kohorten zeigen lässt, bleiben die Unterschiede im Fall von Arbeitslosigkeit auf einem konstant hohen Niveau über den zeitlichen Verlauf, was für anhaltende und grundsätzliche Probleme auf dem Arbeitsmarkt für Personen mit Migrationshintergrund spricht, die auch in anderen Studien berichtet werden (Siehe Kapitel 4.2).

Abb. 8-11: Arbeitslosigkeit nach Abschlusskohorten und Migrationshintergrund



Quelle: eigene Berechnung; Mikrozensus 2014/2015, gewichtet, N = 34.861.

8.5 Feine Unterschiede im Erwerbstätigkeitsverlauf

Zur Analyse des frühen Erwerbstätigkeitsverlaufs nach Studienabschluss werden Daten des DZHW-Absolventenpanels 2009 verwendet. Hierfür liegen Sequenzdaten für bis zu 60 Monate nach Studienabschluss vor, die Aufschluss über den Erwerbstätigkeitsstatus der Befragten geben, sowie ggf. über eine weitere Fortführung des Studiums. In einem ersten Schritt werden die vorliegenden Sequenzen deskriptiv anhand von Statusanteil-Plots untersucht. Danach folgt eine Analyse statistischer Implikationen (Gras und Kuntz 2008), die inferenzstatistischen Aussagen über wahrscheinliche Erwerbstätigkeitsstatus aufgrund des Migrations- und Bildungshintergrunds erlaubt (siehe Kapitel 5.2 für eine Erläuterung des methodischen Vorgehens).

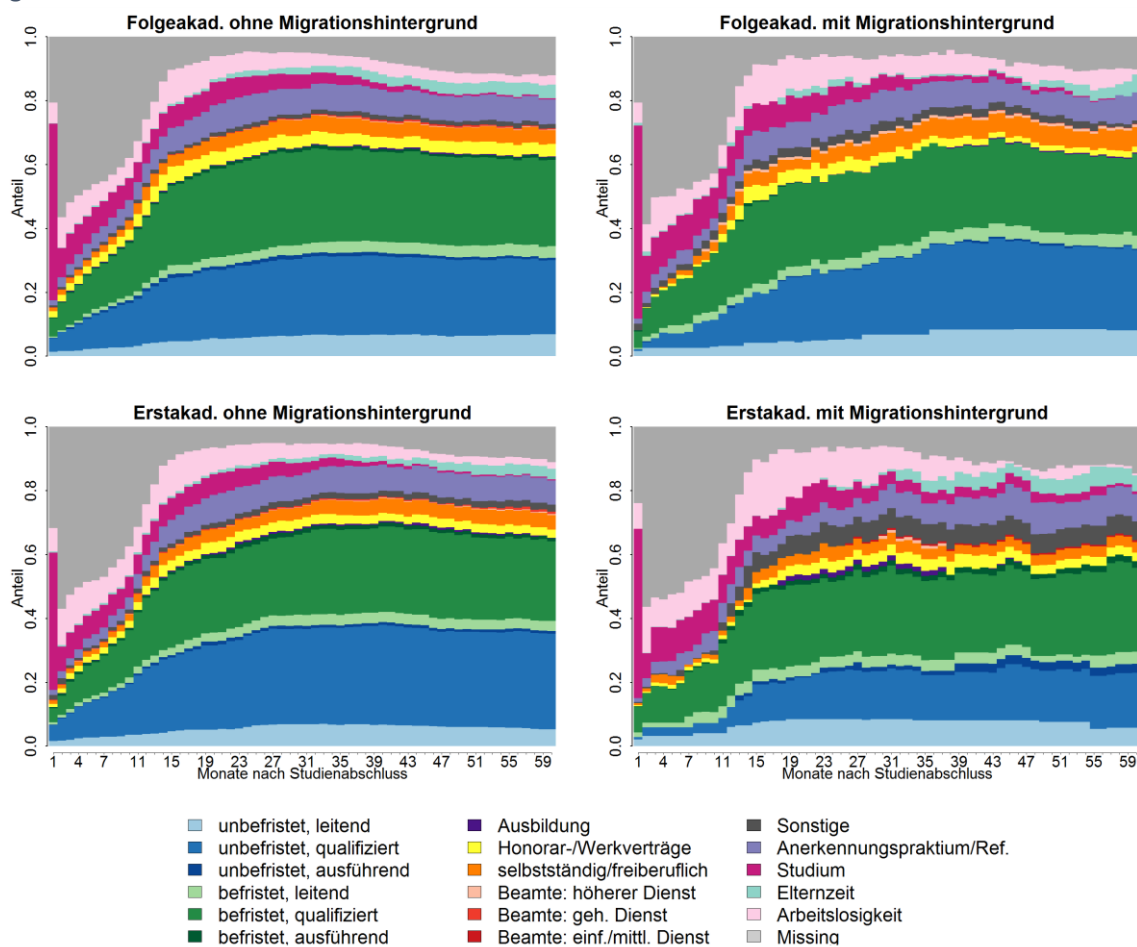
Beschreibung der ersten Jahre nach Beginn der Erwerbstätigkeit

In den ersten 60 Monaten nach Abschluss des Studiums offenbaren sich leichte Unterschiede in den Anteilen der Erwerbstätigkeitsstatus unter den Angehörigen der intersektionalen Statusgruppen von Migrationshintergrund und Bildungshintergrund (Abb. 8-12). So zeigt sich bei Personen mit Migrationshintergrund ein leicht erhöhter Arbeitslosigkeitsanteil, der sich erst zum Ende des beobachteten Intervalls dem Anteil der Gruppen ohne Migrationshintergrund angleicht. Darüber hinaus zeigt sich ein dauerhaft geringerer Anteil unbefristeter Beschäftigungsverhältnisse bei Erstakademiker:innen mit Migrationshintergrund. Dieser geht einher mit einem höheren Anteil „sonstiger“ Erwerbsstatus in jener Gruppe. Beides deutet darauf hin, dass es in dieser Gruppe vermehrt Personen gibt, die Schwierigkeiten mit dem Übergang in eine geregelte Erwerbstätigkeit haben.

Vor allem lässt sich anhand von Abb. 8-12 erkennen, dass die Unterschiede zwischen den Gruppen eher subtil sind. Es fallen keine offensichtlichen großen Differenzen zwischen den Gruppen ins Auge. Dies führt zunächst zu dem Schluss, dass sich allgemeine Aussagen über Unterschiede der Erwerbstätigkeitsverläufe von Akademiker:innen aufgrund von Migrationshintergrund und

Bildungshintergrund auf die Feststellung beschränken müssen, dass es keine gravierenden *allgemeinen* Differenzen zu geben scheint. Es lohnt sich jedoch, genauer hinzuschauen und nach feineren Unterschieden zu suchen, da es Statusanteilplots als rein grafische Analysemittel leicht machen, bedeutsame Differenzen zu verschleiern, wenn diese nicht direkt ins Auge fallen. Dazu wird im nächsten Schritt die Methode der Statistisch Implikativen Analyse auf die Sequenzdaten angewandt.

Abb. 8-12: Statusanteil-Plots des Erwerbstätigkeitsstatus nach Migrations- und Bildungshintergrund



Quelle: eigene Berechnungen; DZHW-Absolventenpanel 2009, gewichtet; Der hohe Anteil an Missing Values ist auf unvollständige Angaben zurückzuführen. Wie aus Abb. 8-13 hervorgeht, hängen diese fehlenden Werte aber nicht signifikant mit der Statusgruppenzugehörigkeit zusammen. Der hohe Anteil von Studierenden im ersten Beobachtungsmontat liegt an der Umsetzung der Operationalisierung: liegen für einen Monat mehrere Angaben vor, dominiert das Studium, da davon ausgegangen wird, dass ein Studium grundsätzlich einen substantiellen Einfluss auf die Lebenssituation hat. Der letzte Studienmonat geht besonders oft mit doppelten Angaben einher, bspw. wenn das Studium in der Mitte des Monats beendet wurde und noch im selben Monat eine Tätigkeit aufgenommen wurde.

Implikationen des sozialen Hintergrunds

Die statistische Implikationsanalyse von Sequenzdaten erlaubt es, überzufällige Häufigkeiten bestimmter Erwerbsstatus aufgrund der Gruppenzugehörigkeit von Befragten zu jedem beobachteten Zeitpunkt zu ermitteln (siehe Kapitel 5.2). Abb. 8-13 stellt die Ergebnisse für die intersektionalen Gruppen grafisch dar. Überschreitet eine Kurve die Linie des 95%-Konfidenzintervalls,

liegt eine signifikante Häufung von Beobachtungen des jeweiligen Erwerbstätigkeitsstatus zum entsprechenden Zeitpunkt in der Gruppe vor³⁶.

Die Ergebnisse in Abb. 8-13 bestätigen zunächst den Befund, dass es in den Gruppen von Personen mit Migrationshintergrund einen höheren Anteil arbeitsloser Personen gibt. Die Häufigkeiten sind zwar nicht durchgängig, aber doch zu mehreren Zeitpunkten signifikant erhöht, während entsprechende Abweichungen in den beiden Gruppen ohne Migrationshintergrund wesentlich seltener auftreten und nur wenige Beobachtungszeitpunkte umfassen. Des Weiteren zeigt sich erneut ein höherer Anteil von Angaben der Kategorie „Sonstiges“ unter Personen mit Migrationshintergrund und ohne akademischen Bildungshintergrund.

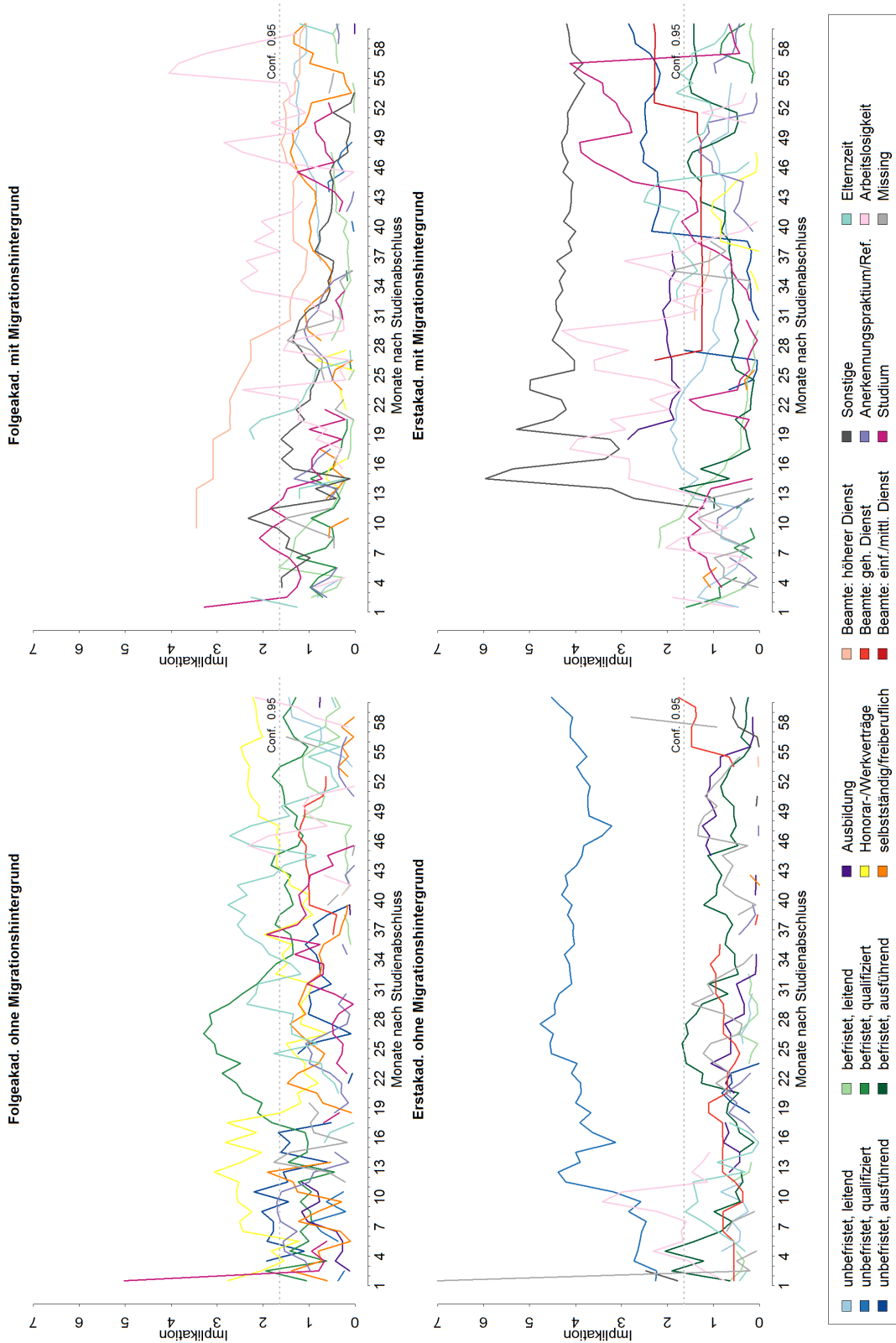
Über die in der deskriptiven Analyse bereits sichtbaren Unterschiede hinaus, zeigt die Implikationsanalyse weitere relevante Unterschiede aufgrund des sozialen Hintergrunds. Am auffälligsten ist die durchgängig starke Implikation zur Angabe einer qualifizierten und unbefristeten Tätigkeit unter Erstakademiker:innen ohne Migrationshintergrund. Dies könnte auf eine höhere Orientierung hin zu beruflicher Sicherheit in dieser Gruppe hinweisen.

Auffällig ist zudem die höhere Wahrscheinlichkeit von Selbstständigkeit unter Personen mit Migrationshintergrund in der ersten Hälfte des Beobachtungszeitraumes. Das Verschwinden des signifikanten Zusammenhangs im weiteren Verlauf kann unter Berücksichtigung von Abb. 8-12 damit erklärt werden, dass die anderen Gruppen erst später entsprechende Anteile von Selbstständigen aufweisen. Es besteht also eine überzufällig starke Orientierung zur Selbstständigkeit schon früh nach dem Studienabschluss unter Personen mit Migrationshintergrund und akademischem Hintergrund.

Zuletzt muss noch die höhere Studierwahrscheinlichkeit unter Personen mit Migrationshintergrund und ohne akademischen Bildungshintergrund genannt werden, die in den letzten beobachteten Monaten auftritt. Dies könnte die Folge von Schwierigkeiten beim Berufseinstieg sein, die zur Entscheidung führen, ein weiteres Studium aufzunehmen. Dadurch wird die These einer größeren Schwierigkeit beim Übergang in die Erwerbstätigkeit für Personen dieser Statusgruppe unterstützt.

³⁶ Beim Vergleich der Grafiken muss beachtet werden, dass sich die ermittelte Stärke der Implikationen nicht *zwischen* den Gruppen vergleichen lässt, da sie auch auf der jeweiligen Gruppengröße basiert (vgl. Struffolino et al. 2016). Es kann daher nur verglichen werden, *ob* bestimmte Status in den Gruppen signifikant sind oder nicht. Ein höherer Zahlenwert einer Implikation in einer Gruppe bedeutet aber nicht notwendig, dass diese Implikation tatsächlich stärker ist, als in einer anderen Gruppe, sofern beide Gruppen eine signifikante Implikation aufweisen.

Abb. 8-13: Implikationsplot der Erwerbstätigkeitsstatus nach Migrations- und Bildungshintergrund (Monate nach Studienabschluss)



Quelle: DZHW-Absolventenpanel 2009, gewichtet; eigene Berechnungen; Lesebeispiel: „Folgeakademiker:innen ohne Migrationshintergrund sind in den Monaten 17 bis 34 nach Studienabschluss signifikant häufiger befristet, qualifiziert tätig als Personen anderer Statusgruppen.“

8.6 Zusammenfassende Betrachtung des Berufseinstiegs

Insgesamt weisen die quantitativen Befunde auf eine Häufung von Startschwierigkeiten in das Erwerbsleben für Absolvent:innen mit Migrationshintergrund hin. Insbesondere Erstakademiker:innen mit Migrationshintergrund sind überdurchschnittlich oft in Erwerbsstatus, die auf Probleme hinweisen. Bei Erstakademiker:innen ohne Migrationshintergrund lässt sich demgegenüber jedoch eine starke Orientierung in unbefristete Tätigkeiten als qualifizierte Arbeitskräfte feststellen. An der Intersektion von Migrationshintergrund und nicht-akademischem Bildungshintergrund muss dementsprechend ein gesonderter für diese Gruppe spezifischer Effekt attestiert werden.

In der qualitativen Teilstudie finden sich diese Befunde nicht. Bei dem qualitativen Sample handelt es sich um eine Gruppe von erfolgreichen Absolvent:innen unabhängig ihrer sozialen Herkunft und ihres Migrationshintergrunds. Sie gehen aktuell alle einer adäquaten Berufstätigkeit mit höherem Tätigkeitsniveau nach, zwei Personen promovieren derzeit und weitere vier Personen tragen sich mit dem Gedanken, irgendwann zu promovieren. Berufseinsteiger:innen wollen zunächst erstmal weiter Berufserfahrung sammeln bzw. sich berufsbegleitend weiterqualifizieren. Zwei Personen sind aktuell befristet beschäftigt. Mit der aktuellen beruflichen Situation ist das Sample insgesamt zufrieden. Die folgenden Zitate spiegeln dies wider und zeigen aber auch z.T. eine gewisse Überraschung über den eigenen Werdegang und geringere Selbstwirksamkeitserwartung:

„Also es ist auf jeden Fall nicht so gekommen, wie ich damals dachte. Aber es ist aus der jetzigen Sicht auf jeden Fall BESSER gekommen.“ (T9, Erstakademiker ohne Mgh, Pos. 118)

„Dass ich es nicht hätte besser treffen können, glaube ich.“ (T10, Erstakademiker ohne Mgh, Pos. 92)

„Naja, ich hätte es nie gedacht. Also [...] vom Wohlstand her ja. Habe ich erwartet, ist eingetreten. Von dem, was ich heute tue, nein. Also hätte ich nie zu träumen gewagt, dass mir das auch Spaß macht, was ich heute tue. Ich hätte gedacht, mir machen ganz andere Sachen Spaß.“ (T3, Erstakademiker mit Mgh, 170)

„Na, ich würde eigentlich sagen, dass es ganz gut gelaufen ist bis jetzt (lacht) (...) [...] Ja, also ich glaube, so nach der Schule hätte ich jetzt nicht gedacht, dass ich jetzt hier stehe. (4) Aber ich denke, bis jetzt habe ich es ganz gut auf die Reihe bekommen. (lacht)“ (T2, Erstakademikerin mit Mgh, 147, 149)

Die Studienmotive wie bspw. ein höheres Einkommen, finanzielle Sicherheit, mehr Verantwortung und Möglichkeiten zur Weiterqualifizierung haben sich erfüllt.

9 Übergang in den Arbeitsmarkt: eine umfassende Betrachtung

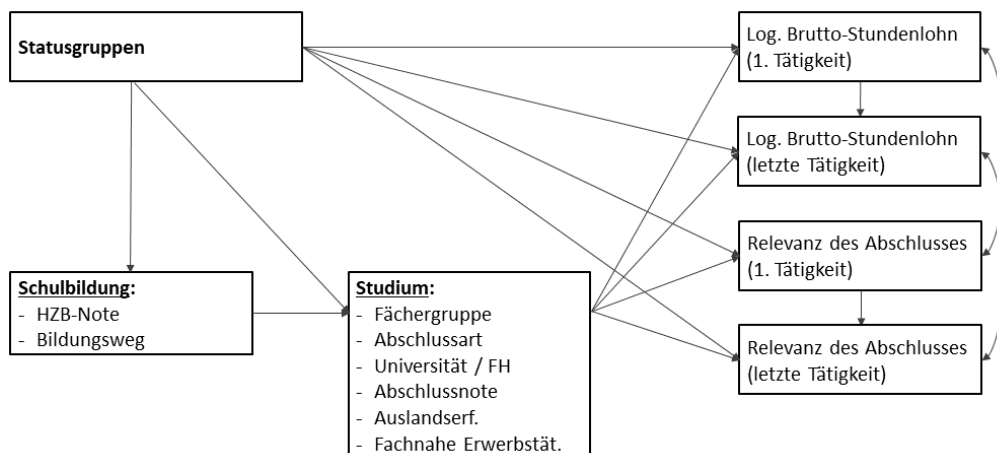
Nachdem in den vorherigen Kapiteln einzelne Bereiche des Studiums und des Übergangs in das Erwerbsleben betrachtet wurden, soll hier der Blick auf den gesamten Prozess folgen. Dazu wird ein Pfadmodell verwendet, das Schulbildung, Studium und Erwerbstätigkeit abbildet und eine Zuordnung der Effekte erlaubt. Erkenntnisse aus den vorherigen Kapiteln werden dafür wieder aufgegriffen und in ein übergreifendes Gesamtmodell überführt. Entgegen der Logik der Kapitel 6 bis 8 beschreibt das Kapitel nicht einen weiteren Abschnitt des Student Life Cycle, sondern gibt einen zusammenfassenden Überblick. Die Auswertung ergänzt die eher deskriptiven und singulären Betrachtungen in den Kapitel 7 und 8 und kann durch die umfassende Betrachtung Erklärungsansätze für in den vorherigen Kapiteln berichtete gruppenspezifische Unterschiede liefern.

9.1 Pfadmodell und Modellgüte

Abb. 9-1 zeigt das Pfadmodell, welches als Strukturgleichungsmodell³⁷ realisiert wird. Der Aufbau folgt dem biografischen Verlauf vom Schulabschluss über ein Studium hin zum Eintritt in den Arbeitsmarkt über Schulabschluss, Studium und dann den erfolgten Eintritt in den Arbeitsmarkt mit der 1. Erwerbstätigkeit bis zur letzten beobachteten Tätigkeit innerhalb der Erhebungszeitraums von etwa fünf Jahren und bietet somit eine umfassende Ansicht des Bildungs- und frühen Erwerbstätigkeitsverlaufs. Schulbildung, Studium und Erwerbstätigkeit werden jeweils durch mehrere Variablen abgebildet. Zwischen allen Variablen, deren Merkmalsausprägung zum selben Zeitpunkt erwartet wird (z.B. alle Variablen, die das Studium beschreiben), sind Korrelationen erlaubt. Da es vorkommen kann, dass Befragte mehrere Studiengänge oder auch mehrere Studienabschlüsse angegeben haben, wird grundsätzlich das Studium herangezogen, das bis zu drei Monate nach Aufnahme der ersten Erwerbstätigkeit zuletzt erfolgreich abgeschlossen wurde. Neben allgemeinen Merkmalen des Studiums (Studienfach, Art des Abschlusses, Art der Hochschule und Abschlussnote; vgl. Kapitel 7) werden auch Auslandsaufenthalte und die Ausübung fachnaher Erwerbstätigkeiten während des Studiums mit in das Modell aufgenommen. Dies erfolgt, weil andere Studien bei beiden Merkmalen signifikante Effekte beim Arbeitsmarkteintritt feststellen (vgl. Neumeyer und Pietrzyk 2016; Lörz und Leuze 2019; Fehse und Kerst 2007; Diem und Wolter 2014). Es wird angenommen, dass Studierende aus privilegierten Elternhäusern aufgrund der wachsenden Anzahl von Hochschulabsolvent:innen zunehmend versuchen, über den Studienabschluss hinaus weitere auf dem Arbeitsmarkt verwertbare Signale zu erwerben. Hierzu eignen sich demnach insbesondere fachnahe Tätigkeiten neben dem Studium sowie längere Auslandsaufenthalte.

³⁷ Zur methodischen Erläuterung des Strukturgleichungsmodells siehe Kapitel 5.2.

Abb. 9-1: Pfadmodell



In allen Stufen des Modells wird jeweils der Einfluss des Migrationshintergrunds und des Bildungshintergrunds als direkter Effekt abgebildet. Es lässt sich daher immer bestimmen, ob unter Kontrolle der jeweils vorhergehenden Stufen und des Geschlechts signifikante Differenzen zwischen den Statusgruppen und der Vergleichsgruppe (Folgeakademiker:innen ohne Migrationshintergrund) bestehen.

Vor der Betrachtung der Ergebnisse im Einzelnen muss die Modellgüte untersucht werden. Diese stellt sich insgesamt als sehr gut dar. In Anhang 4 sind die Pfadkoeffizienten und Werte der globalen Gütemaße aufgelistet. Die modellierten Zusammenhänge unterscheiden sich mit $X^2 = 14.059$ nicht signifikant von den in der Stichprobe beobachteten Zusammenhängen ($p = 0.445$). Der nach Moshagen und Erdfelder (2016) bestimmte kritische X^2 -Grenzwert wird weit unterschritten. Auch die Werte des $RMSEA = 0.001$, des $SRMR = 0.008$ und des $CFI = 1.000$ weisen auf eine sehr gute Modellanpassung hin.

Die lokale Modellgüte gestaltet sich dementsprechend ebenfalls weitgehend sehr gut mit nur geringen Korrelationsresiduen. Lediglich die modellimplizite Korrelation der Relevanz des Hochschulabschlusses für die erste Tätigkeit mit jener für die letzte Tätigkeit weicht substantiell von der in der Stichprobe beobachteten Korrelation ab ($\delta_r = 0.069$). Hierbei handelt es sich jedoch um eine Unterschätzung des Zusammenhangs, was im Sinne der Untersuchung eine konservative Schätzung darstellt. Zudem liegt die Abweichung bei unter zehn Prozent, was nach Kline (2016, 240) im vertretbaren Bereich liegt.

9.2 Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die zentralen Ergebnisse des Pfadmodells vorgestellt. Dabei folgt der Text der Unterscheidung der Statusgruppen und erläutert zunächst die Effekte der Zugehörigkeit zur Gruppe der Folgeakademiker:innen mit Migrationshintergrund, dann die der Gruppe der Erstakademiker:innen ohne Migrationshintergrund und schließlich die der intersektionalen Gruppe von Erstakademiker:innen mit Migrationshintergrund; alle immer im Vergleich zu Folgeakademiker:innen ohne Migrationshintergrund. Um die Pfade zu veranschaulichen, wird deren Dekomposition in drei Grafiken abgebildet (Abb. 9-2, Abb. 9-3, Abb. 9-4). Diese Abbildungen zeigen jeweils mit roten Pfeilen den direkten Effekt der Zugehörigkeit zur jeweiligen Statusgruppe auf das entsprechende Merkmal, mit blauen Pfeilen den indirekten Effekt der Statusgruppenzugehörigkeit auf das Merkmal (also den über alle vorherigen Stufen vermittelten Effekt

der Gruppe auf die Zielvariable) und mit grauen Pfeilen den Gesamteffekt der Zugehörigkeit auf das Merkmal. Abb. 9-2 zeigt entsprechend einen signifikanten direkten Effekt für Folgeakademiker:innen mit Migrationshintergrund (im Vergleich zu Folgeakademiker:innen ohne Migrationshintergrund, die für alle Analysen hier die Referenzgruppe darstellen) auf die Wahrscheinlichkeit ein Studium der Rechtswissenschaften aufzunehmen von $\beta_{dir} = -0.044$ und einen insignifkanten indirekten Effekt von $\beta_{ind} = -0.001$. Diese beiden Effekte resultieren in einem signifikanten Gesamteffekt von $\beta_{ges} = -0.044$.

9.2.1 Folgeakademiker:innen mit Migrationshintergrund

Im Bildungsverlauf zeigt sich für Folgeakademiker:innen mit Migrationshintergrund zuerst eine um ca. acht Prozent geringere Wahrscheinlichkeit, die Hochschulzugangsberechtigung an einem Gymnasium oder einer Gesamtschule zu erwerben, im Vergleich mit Folgeakademiker:innen ohne Migrationshintergrund³⁸. Auf die Note der Hochschulzugangsberechtigung besteht jedoch, wie bereits in Kapitel 7.1 beschrieben, kein signifikanter Einfluss. Hier besteht ein Unterschied zu bisherigen Studien, die schlechtere Schulabschlussnoten bei Studienanfänger:innen mit Migrationshintergrund feststellen (u.a. Kristen et al. 2008; Kristen 2016; Mentges und Spangenberg 2021). In diesen Studien wird jedoch nicht die Interaktion mit dem Bildungshintergrund berücksichtigt. Wie die Ergebnisse zu Erstakademiker:innen mit Migrationshintergrund zeigen, scheint es vor allem jene Gruppe zu sein, die nachteilige Noten bei der Hochschulzugangsberechtigung erreicht, während Folgeakademiker:innen mit Migrationshintergrund weniger davon betroffen sind.

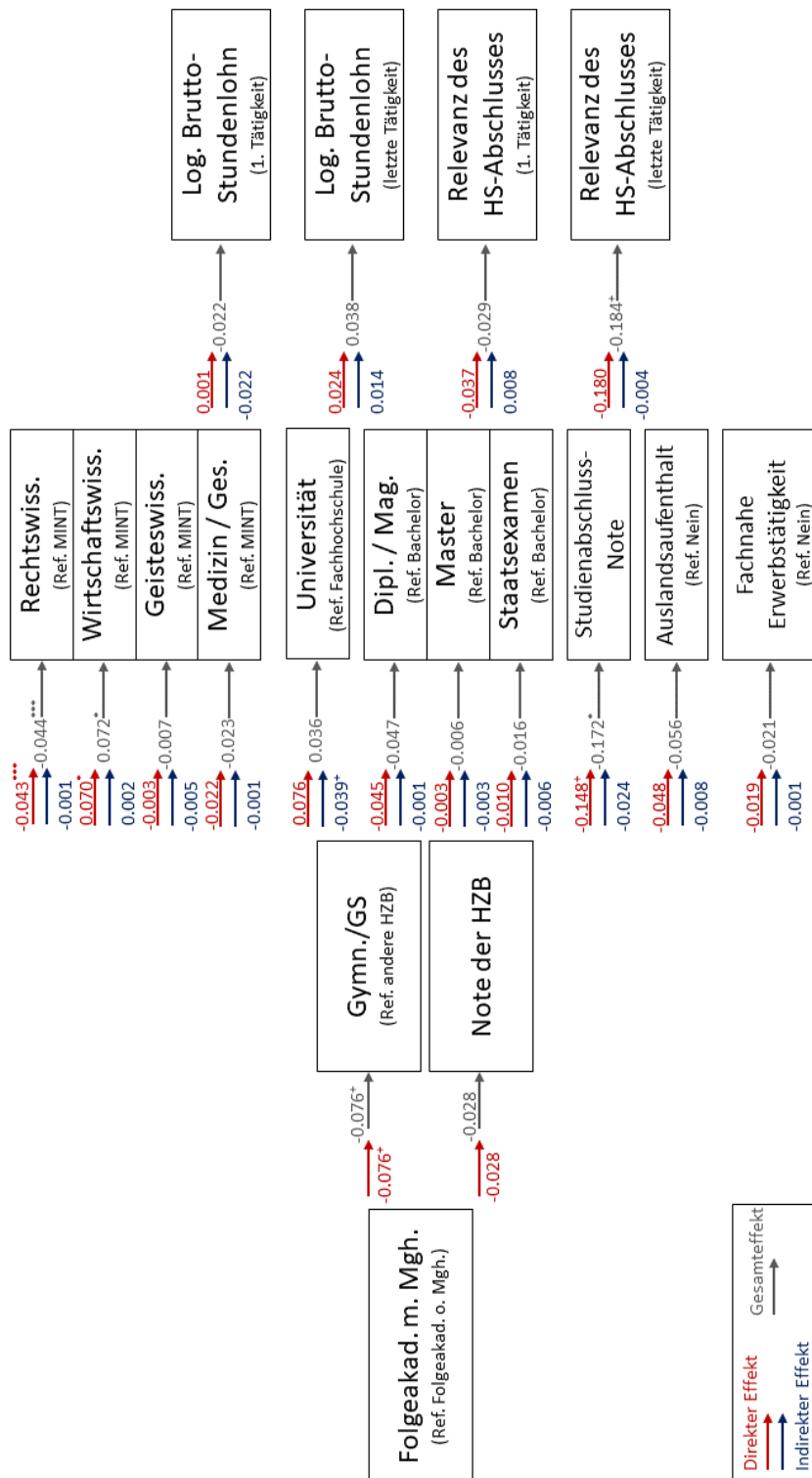
Es können zum Teil Einflüsse auf die Wahl des Studienfaches beobachtet werden, die jedoch nicht auf die vorherige Schulbildung zurückzuführen sind, sondern genuine Effekte der Statusgruppenzugehörigkeit darstellen. Dies betrifft Rechtswissenschaften, welche signifikant seltener, sowie Wirtschaftswissenschaften, die signifikant häufiger gewählt werden.³⁹ Weitere Effekte auf die Art des Studiums werden nicht festgestellt, nur vermittelt über den Bildungsweg besteht eine schwach signifikante Präferenz für Fachhochschulen gegenüber Universitäten, die insgesamt jedoch nicht zum Tragen kommt.

Anders verhält es sich bei der erreichten Studienabschlussnote. Hier werden ein insignifkanter negativer indirekter Effekt und ein schwach signifikanter, aber recht starker negativer direkter Effekt beobachtet, die in Summe zu einem signifikanten negativen Gesamteffekt führen. Folgeakademiker:innen mit Migrationshintergrund beenden ihr Studium also durchschnittlich mit schlechteren Noten als Folgeakademiker:innen ohne Migrationshintergrund. Dieser Effekt kann dabei nicht mit anderen Studienmerkmalen erklärt werden, auf die im Modell kontrolliert wird, und auch nicht mit dem vorm Studium besuchten Schultyp oder der dort erreichten Abschlussnote. Stattdessen müssen andere, hier unbeobachtete Merkmale diesen Unterschied hervorrufen.

³⁸ Zur Interpretation von Effektkoeffizienten als Wahrscheinlichkeiten vgl. Mood 2010. Diese Interpretation stößt in dieser Größenordnung an ihre Grenzen und es handelt sich keineswegs um eine genaue Angabe der Schätzwerte. Für den Zweck dieser Arbeit – eine Idee von der ungefähren Größenordnung zu geben – ist diese Annäherung jedoch hinreichend und einfach nachvollziehbar. Wichtiger bei der Interpretation der Pfadkoeffizienten ist stets die Richtung des Zusammenhangs und die Signifikanz.

³⁹ Dieses Ergebnis weicht von den deskriptiven Ergebnissen in Kapitel 7 ab, was vermutlich an der hier vorliegenden Imputation liegt.

Abb. 9-2: Effektdekomposition Folgeakademiker:innen mit Migrationshintergrund



Quelle: eigene Berechnung; DZHW-Absolventenpanel 2009, unstandardisierte Koeffizienten, gewichtet; $Pr(\alpha)$: + ≤ 0.1, * ≤ 0.05, ** ≤ 0.01, *** ≤ 0.001.

Auf die Wahrscheinlichkeiten einen Auslandsaufenthalt während des Studiums durchzuführen oder einer fachnahen Erwerbstätigkeit (z.B. als Werkstudent:in) nachzugehen bestehen keine signifikanten Effekte.

Bei der Untersuchung der Bildungserträge in Form des logarithmierten Brutto-Stundenlohns können keine signifikanten Effekte beobachtet werden. Auch numerisch sind die Effekte eher gering, sodass hier in der Tat von keiner Differenz zur Vergleichsgruppe auszugehen ist.

Geringfügig anders verhält es sich bei der Relevanz des Hochschulabschlusses für die Tätigkeiten. Während bei der ersten Stelle keine Unterschiede auftreten, haben Folgeakademiker:innen mit Migrationshintergrund bei der zuletzt beobachteten Tätigkeit schwach signifikante, aber substantiell geringere Werte für die Relevanz angegeben. Dies ist nicht mit der vorherigen Bildung und Erwerbstätigkeit erklärbar (indirekter Effekt), sondern stellt einen gesonderten Effekt dar, wie der substantielle, wenn auch insignifikante direkte Effekt dieser Gruppe zeigt. Es scheint also eine gegenüber der Vergleichsgruppe nachteilige Entwicklung bei der Adäquanz der Tätigkeit zu geben.

9.2.2 Erstakademiker:innen ohne Migrationshintergrund

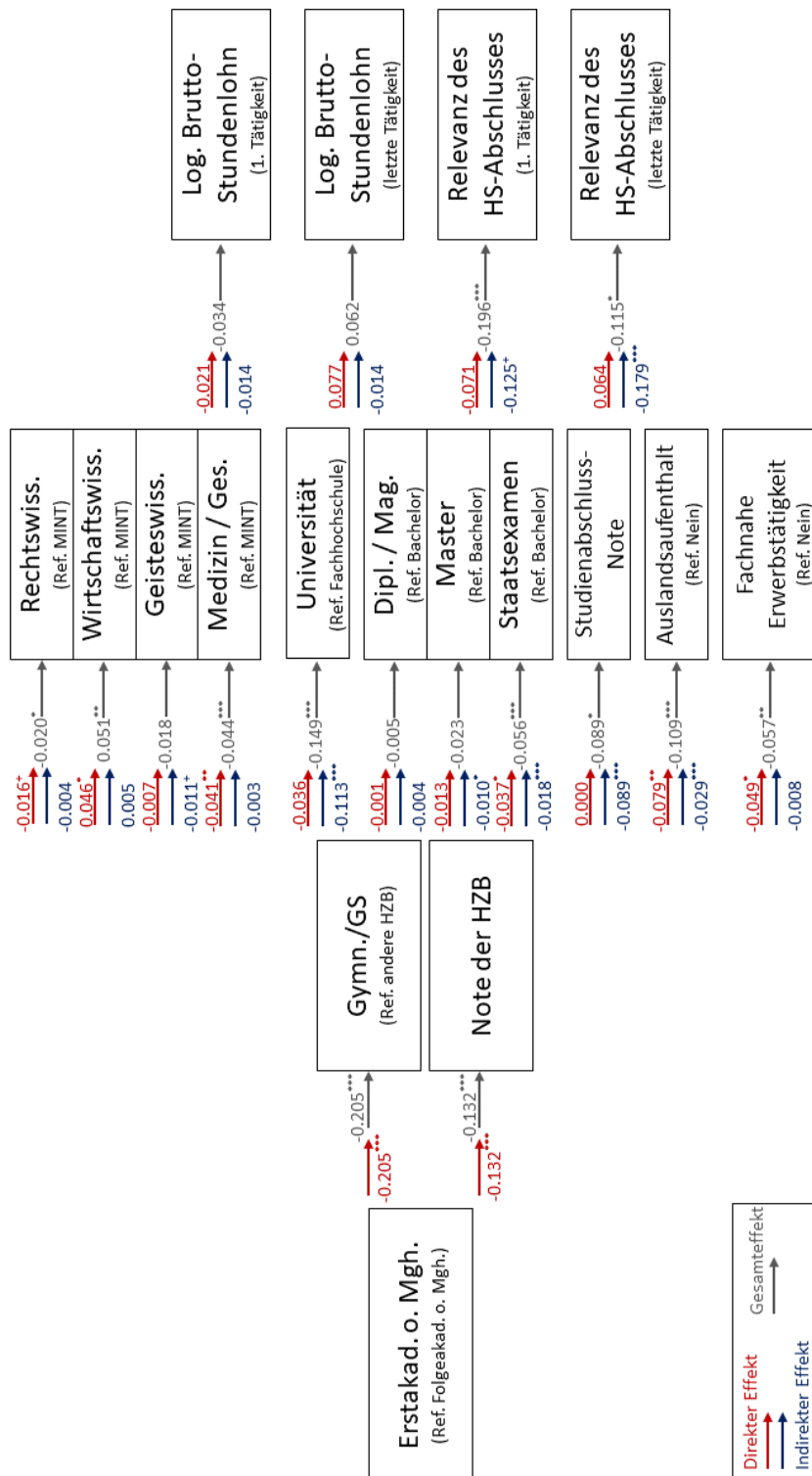
Bei Erstakademiker:innen ohne Migrationshintergrund zeigen sich sowohl bei der Art des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung als auch bei der damit erreichten Note signifikante Unterschiede im Vergleich mit Folgeakademiker:innen ohne Migrationshintergrund. So besuchen Erstakademiker:innen ohne Migrationshintergrund seltener Gymnasien oder Gesamtschulen und erreichen durchschnittlich schlechtere Abschlussnoten. Dies wirkt sich auch auf das Studium aus. Mehrere der untersuchten indirekten Effekte sind signifikant und negativ. Daran wird auch die Relevanz der Note der HZB deutlich, da dies in Bezug auf die indirekten Effekte der zentrale Unterschied im Vergleich zur oben besprochenen Gruppe der Folgeakademiker:innen mit Migrationshintergrund ist, bei der nur ein (schwach) signifikanter indirekter Effekt auf die Studienmerkmale beobachtet wurden.

Bei den Studienfächern zeigen die indirekten Effekte indes kaum signifikante Einflüsse der Schulbildung. Die Zugehörigkeit zur Statusgruppe selbst führt zu einer durchschnittlich geringeren Wahrscheinlichkeit ein Studium der Rechtswissenschaften, Medizin oder Gesundheitswissenschaften aufzunehmen bzw. zu einer höheren Wahrscheinlichkeit, ein wirtschaftswissenschaftliches Fach zu studieren.

Ein besonders starker Einfluss der Statusgruppenzugehörigkeit zeigt sich allerdings bei der Art der Hochschule. Der stark ausgeprägte, negative, indirekte Effekt der Schulbildung auf die Wahrscheinlichkeit an einer Universität zu studieren, wird von einem zusätzlichen negativen (aber insignifikanten) Effekt der Gruppe noch verstärkt. Der resultierende Gesamteffekt ist substantiell und hochsignifikant ($\beta_{ges} = -0.149$). Bei den Studienabschlüssen zeigt sich hingegen nur beim Staatsexamen ein signifikanter (negativer) Gesamteffekt. Auch auf die Studienabschlussnote wirkt sich die Zugehörigkeit zur Gruppe der Erstakademiker:innen ohne Migrationshintergrund aus, was auf die vorhergehende Schulbildung zurückgeführt werden kann.

Signifikant und substantiell sind wiederum die Effekte auf die Wahrscheinlichkeit eines Auslandsaufenthalts oder einer fachnahen Erwerbstätigkeit während des Studiums (beide geringer als für die Vergleichsgruppe). Diese beruhen numerisch jeweils stärker auf den direkten Effekten, sind also nur zum kleineren Teil auf den Bildungsweg vorm Studium zurückzuführen.

Abb. 9-3: Effektdekomposition Erstakademiker:innen ohne Migrationshintergrund



Quelle: eigene Berechnung; DZHW-Absolventenpanel 2009, unstandardisierte Koeffizienten, gewichtet; $Pr(\alpha)$: + ≤ 0.1, * ≤ 0.05, ** ≤ 0.01, *** ≤ 0.001.

In Bezug auf die erreichten Stundenlöhne unterscheiden sich Erstakademiker:innen ohne Migrationshintergrund nicht signifikant von der Vergleichsgruppe. Nicht so bei der Relevanz des Hochschulabschlusses: diese liegt sowohl bei der ersten als auch bei der letzten beobachteten Tätigkeit nach Studienabschluss (hoch-)signifikant und substantiell niedriger. Interessant ist hierbei auch die Zusammensetzung des Gesamteffekts. Während es bei der ersten Tätigkeit ein Zusammenspiel von direktem Effekt und Bildungsweg ist, das zur Benachteiligung führt, ist es bei der letzten Tätigkeit ausschließlich der indirekte Effekt, der den Gesamteffekt für die Gruppe negativ werden lässt. Der direkte Effekt ist dagegen sogar positiv und reduziert somit die Stärke des Gesamteffekts. Damit zeigt sich, dass der Bildungs- bzw. Erwerbstätigkeitsverlauf einen äußerst starken Einfluss auf den bzw. die durchschnittliche:n Erstakademiker:in ohne Migrationshintergrund hat, einige Fälle aus dieser Gruppe aber eine Trendumkehr erreicht haben, was sich im positiven direkten Effekt und dem dann schwächeren Gesamteffekt niederschlägt.

9.2.3 Erstakademiker:innen mit Migrationshintergrund

Auch bei Erstakademiker:innen *mit* Migrationshintergrund zeigen sich eine signifikant geringere Wahrscheinlichkeit, die Hochschulzugangsberechtigung an einem Gymnasium oder einer Gesamtschule erworben zu haben sowie eine durchschnittlich schlechtere Note der HZB (ebenfalls signifikant). Entsprechend bestehen auch weitgehend ähnliche indirekte Effekte auf die Studienmerkmale.

Auch die Gesamteffekte der beiden Gruppen mit nicht-akademischem Bildungshintergrund sind einander ähnlich. So nehmen auch Erstakademiker:innen mit Migrationshintergrund seltener ein Studium der Rechtswissenschaften auf (der Gesamteffekt auf Medizin/Gesundheit ist insignifikant, aber ebenfalls negativ) und häufiger eines der Wirtschaftswissenschaften. Sie studieren zudem ebenfalls seltener als Folgeakademiker:innen ohne Migrationshintergrund an Universitäten und erreichen seltener das Staatsexamen oder ein Diplom bzw. einen Magister statt eines Bachelor-Abschlusses. Besonders auffällig sind die Effekte auf die durchschnittliche Studienabschlussnote. Hier fallen als stark anzusehende negative direkte *und* indirekte Effekte zusammen. Erstakademiker:innen mit Migrationshintergrund sind also aufgrund ihres Bildungsweges im Durchschnitt bereits gegenüber der Vergleichsgruppe im Nachteil, zusätzlich verschlechtert aber der nicht durch die anderen modellierten Variablen zu erklärende Gruppeneffekt die mittlere Abschlussnote weiter. Hier sei an die Gruppe der Folgeakademiker:innen mit Migrationshintergrund erinnert, die ebenfalls einen signifikanten negativen direkten Effekt auf die Studienabschlussnote zeigt. Die intersektionale Gruppe der Erstakademiker:innen mit Migrationshintergrund weist eine Kombination der nachteiligen Effekte des Bildungshintergrunds und des Migrationshintergrunds auf.

Auch bei Auslandsaufenthalten und fachnahen Erwerbstätigkeiten zeigen sich Gemeinsamkeiten zwischen Erstakademiker:innen mit und ohne Migrationshintergrund, indem beide Gruppen sowohl signifikant seltener ins Ausland gehen als auch signifikant seltener fachnahe Erwerbstätigkeiten neben dem Studium ausüben als die Vergleichsgruppe. In beiden Gruppen haben zudem die direkten Effekte den größeren Anteil am Gesamteffekt.

Bei den Bildungserträgen zeigen sich auch für diese Gruppe keine signifikanten Effekte auf den durchschnittlichen erzielten Stundenlohn. Da sich die Vorzeichen der Gesamteffekte auf den Stundenlohn der ersten bzw. letzten Tätigkeit unterscheiden, liegt umso mehr der Schluss nahe, dass die beobachteten Abweichungen zu Folgeakademiker:innen ohne Migrationshintergrund nicht in der Grundgesamtheit zu erwarten sind. Die Relevanz des Hochschulabschlusses wird von

Erstakademiker:innen mit Migrationshintergrund wiederum bei beiden Tätigkeiten substantiell und signifikant niedriger angegeben und ist vor allem mit den jeweils vorherigen Bildungs- und Berufsverläufe zu erklären.

Insgesamt weist die Analyse der Gruppe von Erstakademiker:innen mit Migrationshintergrund vor dem Hintergrund der Gruppen von Folgeakademiker:innen mit Migrationshintergrund und Erstakademiker:innen ohne Migrationshintergrund sowohl auf Gemeinsamkeiten als auch auf besondere Problemlagen der intersektionalen Gruppe hin.

Allen Statusgruppen ist gemein, dass der Erwerb der HZB seltener an einer gymnasialen Oberstufe stattfindet als in der Vergleichsgruppe. Bei Erstakademiker:innen kommen noch durchschnittlich schlechtere Abschlussnoten hinzu. Insbesondere letztere beeinflussen auch das Studium substantiell. Hier sind gerade die verringerten Wahrscheinlichkeiten von Auslandsaufenthalten und fachnahen Erwerbstätigkeiten während des Studiums zu nennen. Diese Effekte passen zur These der *effectively maintained inequality*, die ein Ausweichen privilegierter Studiengruppen auf qualitativ bessere bzw. zusätzliche Qualifikationssignale postuliert (Lucas 2001; in Anwendung auf Auslandsaufenthalte siehe auch Neumeyer und Pietrzyk 2016).

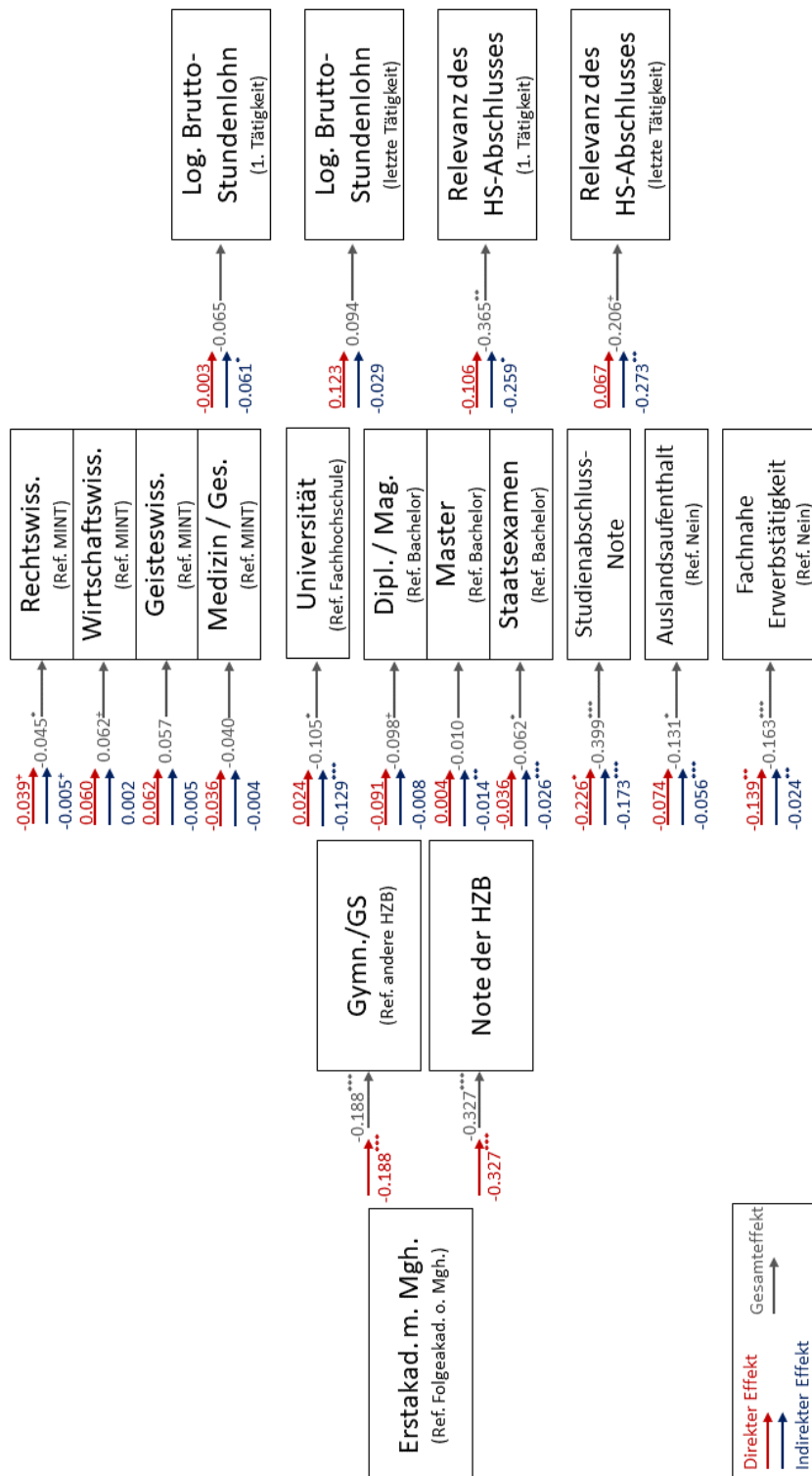
Weiterhin bemerkenswert sind die durchschnittlich schlechteren Studienabschlussnoten für alle gezeigten Gruppen. Es zeigt sich jedoch, dass dies für Absolvent:innen mit Migrationshintergrund einen direkten Effekt darstellt, während der Effekt bei Erstakademiker:innen mit der schulischen Bildung erklärt werden kann. Die Intersektionsgruppe vereint beide negativen Effekte additiv und weist daher einen besonders starken negativen Gesamteffekt aus.

Aus der Verkettung dieser Pfade ergibt sich schließlich für Erstakademiker:innen eine tendenziell geringere Relevanz des Hochschulabschlusses für die ausgeübte Tätigkeit bis zu fünf Jahre nach Studienabschluss.

Es kann also für die Intersektion von Migrationshintergrund und Bildungshintergrund gefolgert werden, dass in vielen Punkten die relevanteren Unterschiede zur Vergleichsgruppe aufgrund des Bildungshintergrunds entstehen. Nichtsdestotrotz zeigen sich beispielsweise an den durchschnittlich schlechteren Studienabschlussnoten und den vielfach numerisch größeren Effektkoeffizienten für Erstakademiker:innen mit Migrationshintergrund, dass sich durch das Zusammenfallen beider Merkmale zusätzlich verstärkte Schwierigkeiten für Studierende bzw. Absolvent:innen ergeben können.

Zudem zeigt das Modell, dass die Intersektion von Migrations- und Bildungshintergrund auch schon beim Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung zu substantiellen Unterschieden führt, sodass negative Effekte auf die Note der HZB nur für Erstakademiker:innen mit Migrationshintergrund, nicht aber für Folgeakademiker:innen mit Migrationshintergrund festgestellt werden konnten.

Abb. 9-4: Effektdekomposition Erstakademiker:innen mit Migrationshintergrund



Quelle: eigene Berechnung; DZHW-Absolventenpanel 2009, unstandardisierte Koeffizienten, gewichtet; $Pr(\alpha)$: + ≤ 0.1, * ≤ 0.05, ** ≤ 0.01, *** ≤ 0.001.

10 Fazit

Das Ziel des vorliegenden Forschungsvorhabens war es, Erkenntnisse zum Übergang von Hochschulabsolvent:innen in den Arbeitsmarkt zu gewinnen. Da an allen Übergängen im Bildungssystem Differenzen nach sozialer Herkunft und Migrationshintergrund auftreten, liegt die Frage nahe, ob dies auch für die Aufnahme einer ersten Beschäftigung gilt. Forschungsleitende Fragen waren insbesondere, ob sich gruppenspezifische Einstiegsmuster oder Barrieren erkennen lassen und welche individuellen Übergangsstrategien es gibt. Außerdem wurden die institutionellen Unterstützungsstrukturen analysiert, deren Aufgaben im Kontext der Bildungs- und Berufsberatung die Information, Beratung und Unterstützung von Absolvent:innen sind.

Nachfolgend werden in komprimierter Form die zentralen Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Teilstudie dargestellt und anschließend kritisch diskutiert.

10.1 Zentrale Befunde und Handlungsempfehlungen

Die Ergebnisse des Forschungsvorhabens bestätigen und spezifizieren bestehende Forschungserkenntnisse. Während viele Studien beispielsweise migrationsspezifische Einkommens- und Adäquanzunterschiede feststellen, zeigen die DZHW-Absolventendaten hier ein differenzierteres Bild. Einen schwierigeren (Wieder-)Einstieg in den Arbeitsmarkt, abgebildet durch Phasen der Arbeitslosigkeit und unsichere Erwerbsverläufe, zeigen sowohl die Daten des vorliegenden Forschungsvorhabens als auch andere Forschungsprojekte. Bestätigt werden anhand der quantitativen und qualitativen Daten auch andere Forschungen zur Aufstiegsorientierung der Absolvent:innen mit Migrationshintergrund. Herkunftsspezifische Unterschiede zu Studienbeginn und im Verlauf des Studiums stimmen ebenfalls mit dem aktuellen Kenntnisstand überein.

Herkunftsspezifische Leistungen und Studienfachwahl

Übereinstimmend mit anderen Forschungsergebnissen zeigen die Absolvent:innendaten des DZHW, dass es herkunftsspezifische Leistungsunterschiede gibt, abgebildet durch die HZB-Note und die Note des Studienabschlusses. Ausschlaggebend ist bei den Schulnoten die soziale Herkunft, Erstakademiker:innen mit und ohne Migrationshintergrund haben schlechtere Noten als die Vergleichsgruppe. Hinsichtlich der Studienleistungen haben alle Gruppen signifikant schlechtere Studienleistungen als die Vergleichsgruppe. Auch bei der Studienfachwahl zeigen sich Differenzen, allerdings wird deutlich, dass die Unterschiede hier nicht allein durch die soziale Herkunft bestimmt werden, sondern der Migrationshintergrund eine wichtige Einflussgröße ist.

Schwieriger Einstieg, Angleichung im Erwerbs- und Zeitverlauf

Die Wege, wie die Absolvent:innen ihre erste Beschäftigung gefunden haben, unterscheiden sich kaum zwischen den verschiedenen Gruppen. Deutliche Unterschiede zeigen sich jedoch im Bewerbungsverhalten: Absolvent:innen mit Migrationshintergrund schreiben signifikant mehr Bewerbungen, werden aber nicht dementsprechend häufiger zu Vorstellungsgesprächen eingeladen. Eine fächerspezifische Betrachtung zeigt, dass vor allem MINT-Absolvent:innen mit Migrationshintergrund deutlich mehr Bewerbungen schreiben als jene ohne Migrationshintergrund.

Ein wichtiger Indikator für einen erfolgreichen Berufseinstieg ist die Suchdauer, leider können aus den quantitativen Daten keine Informationen hierzu gewonnen werden. Annäherungsweise können hier die Daten zur Arbeitslosigkeit untersucht werden. In allen Kohorten des Mikrozensus ist die Arbeitslosenquote unter Personen mit Migrationshintergrund höher als unter

denen ohne Migrationshintergrund, die DZHW-Daten bestätigen diesen Befund. Sie zeigen außerdem, dass Erstakademiker:innen mit Migrationshintergrund seltener in unbefristeten Beschäftigungsverhältnissen arbeiten.

Haben die Absolvent:innen erst einmal eine Beschäftigung gefunden, sind nur geringe gruppenspezifische Unterschiede zu erkennen. Absolvent:innen mit Migrationshintergrund berichten häufiger von einem Mangel an Kooperation unter den Kolleg:innen und von Schwierigkeiten mit beruflichen Normen, allerdings werden beide Items insgesamt selten als Problem benannt.

Die Daten des DZHW-Absolventenpanels zeigen deskriptive Einkommensunterschiede abhängig von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund, allerdings sind diese nicht signifikant. Dies lässt sich auf große Varianzen innerhalb der einzelnen Gruppen zurückführen. Während Personen mit Migrationshintergrund hinsichtlich des Stundenlohnes tendenziell benachteiligt zu sein scheinen, insbesondere Zugewanderte, gibt es eine große Heterogenität innerhalb dieser Gruppe. Die deskriptive Kohortenanalyse des Mikrozensus zeigt sogar höhere Einkommen für Personen mit Migrationshintergrund in den Kohorten, die zwischen 1970 und 1989 ihren Hochschulabschluss erworben haben. In jüngeren Kohorten zeigen sich hingegen keine Unterschiede. Hinsichtlich der beruflichen Adäquanz ergibt sich kein einheitliches Bild, jedoch zeichnet sich die Tendenz zu einer etwas geringeren Relevanz des Hochschulabschlusses für Personen ohne akademischen Bildungshintergrund sowie für Personen mit Migrationshintergrund ab. Für Erstakademiker:innen mit Migrationshintergrund lassen sich in vielen Punkten die relevanteren Unterschiede zur Vergleichsgruppe auf den Bildungshintergrund zurückführen. Nichtsdestotrotz zeigt sich, dass sich durch das Zusammenfallen beider Merkmale zusätzlich verstärkte Schwierigkeiten für diese Absolvent:innen ergeben können.

Die Unterschiede hinsichtlich des Einkommens und der Adäquanz, die sich in den Daten des Mikrozensus zeigen, nehmen im Zeitverlauf ab, die migrationsspezifische Arbeitslosenquote bleibt hingegen konstant und ist für die Kohorte 2010 bis 2015 für Personen mit Migrationshintergrund mit acht Prozent fast doppelt so hoch. Die Daten des DZHW zeigen allerdings, dass sich die Arbeitslosenquote fünf Jahre nach Studienabschluss zwischen den Absolvent:innen mit und ohne Migrationshintergrund angleicht.

Personen mit Migrationshintergrund sind häufiger selbstständig tätig. Dies könnte auf eine höhere Bereitschaft zu Risiko und einem stärkeren Unternehmergeist hinweisen, es könnte aber auch eine Ausweichbewegung sein, weil Probleme auf dem Arbeitsmarkt antizipiert werden oder entsprechende Erfahrungen gemacht wurden.

Maßnahmen zur Verbesserung der Situation von Absolvent:innen mit Migrationshintergrund auf dem Arbeitsmarkt müssen sich folglich vor allem auf den Einstieg fokussieren, denn hier zeigen sich die größten herkunftsspezifischen Unterschiede. Der Berufseinstieg bildet die Grundlage des weiteren Erwerbsverlaufs und wirkt sich so auf ihn aus. Berücksichtigt werden muss auch die zentrale Rolle von Unternehmen bzw. Personalauswahlprozessen in Unternehmen, da besonders die Bewerbungsphase Hindernisse bereithält. Die Sensibilisierung für ein diverses Recruiting, vor allem in kleineren und mittleren Unternehmen, ist ein wichtiger Schritt, um die Zugangschancen gerecht zu gestalten. Eine Kooperation bzw. ein Austausch der Career Service Einrichtungen an Hochschulen mit Unternehmen kann ein Schritt in diese Richtung sein, von dem sowohl Arbeitgeber als auch Absolvent:innen profitieren könnten.

Starke Aufstiegs- und Karriereorientierung von Absolvent:innen mit Migrationshintergrund

Die Absolvent:innen-Interviews deuten darauf hin, dass es bei den Eltern der Erstakademiker:innen ohne Migrationshintergrund eher ein gewisse Skepsis gegenüber einem Hochschulstudium gibt, während bei den Eltern der Erstakademiker:innen mit Migrationshintergrund eher eine Wertschätzung im Kontext der Aufstiegsorientierung zu beobachten ist.

Eine Analyse der Lebens- und Berufsziele zeigt, dass Absolvent:innen mit Migrationshintergrund eine höhere Karriereorientierung haben als die Vergleichsgruppe. Folgeakademiker:innen schätzen zudem auch die Work-Life-Balance als relevanter ein. Erstakademiker:innen ohne Migrationshintergrund hingegen bewerten beide Aspekte als weniger wichtig. Ein gutes Gehalt ist allen Gruppen wichtiger als der Vergleichsgruppe.

Die stärkere berufliche Aufstiegsorientierung von Absolvent:innen mit Migrationshintergrund zeigt sich auch in der Studienfachwahl. Folgeakademiker:innen mit Migrationshintergrund wählen häufig Fächer wie Rechts- und Wirtschaftswissenschaften sowie Medizin, die ein gutes Einkommen und Karriereoptionen versprechen. Rechtswissenschaften und Medizin sind zudem prestigeträchtige Fächer, die in Berufe mit einem hohen gesellschaftlichen Ansehen einmünden können.

Die Aufstiegsorientierung von Absolvent:innen mit Migrationshintergrund sollte unterstützt, aber durch beratende Maßnahmen an Hochschulen auch auf die Realisierbarkeit hin geprüft werden.

Migrationshintergrund wird nicht als Potential gesehen

Der Blick auf die eigene Migrationsgeschichte oder die der Eltern wird von den Absolvent:innen mit Migrationshintergrund in den Interviews kaum als Potential oder Ressource betrachtet. Auch Arbeitgeber:innen scheinen qua Migrationsgeschichte erworbene Kompetenzen nicht zu sehen und honorieren diese nicht. Zum Teil beschreiben die Interviewten ihren Migrationshintergrund als etwas, was sie einfach haben und mit dem sie sich wenig bis gar nicht identifizieren. Zum Teil sehen sie eher einen Nachteil aufgrund ihres Migrationshintergrunds und Defizite im Umgang mit der deutschen Sprache. Im weiteren Berufsverlauf werden z.T. Fremdzuschreibungen erlebt, z.B. werden aufgrund des Migrationshintergrunds fälschlicherweise bestehende Sprachkenntnisse vorausgesetzt und eine gewisse „Kompatibilität“ mit bestimmten Firmenkunden im Ausland erwartet. Das führte häufig eher zu Irritationen bei den Absolvent:innen.

Hingegen wird in den Interviews der Erwerb von Sprachkompetenzen und (inter-)kulturellen Kompetenzen, die z.B. bei Auslandsaufenthalten während eines Studiums intendiert sind, sowohl von Absolvent:innen mit als auch ohne Migrationshintergrund als Wettbewerbsvorteil auf dem Arbeitsmarkt angesehen. Diese Form von transnationaler Mobilität gilt als positiv konnotierte Bildungsstrategie und wird nicht mit Migrationserfahrungen in Zusammenhang gebracht (Carnicer und Gertz 2020, 404). So werden beispielsweise Englischkenntnisse als wichtiger angesehen als die arabische Muttersprache im Tätigkeitsfeld des Controlling. Oder die eigene Herkunft zwar als hilfreiches Smalltalk-Thema genutzt, jedoch keine Verwertbarkeit im beruflichen Kontext gesehen.

Angebote zur Reflexion der eigenen Biografie (z.B. mit Migrationsgeschichte oder mit nicht-akademischem Elternhaus) zum Erkennen der eigenen Kompetenzen und Ressourcen beispielsweise

zur persönlichen Profilbildung, Verwertung auf dem Arbeitsmarkt oder als ungenutztes Potential zur individuellen Weiterentwicklung können die Reflexionskompetenz als Schlüsselkompetenz der Studierenden bzw. Absolvent:innen schulen und das Selbstbewusstsein im Hinblick auf das eigene Qualifikationsprofil stärken.

Auf Arbeitgeberseite könnte eine Auseinandersetzung mit herkunftsspezifischen Potentialen von Bewerber:innen und Beschäftigten sowie ein diversitätssensibles Bewerbermanagement eine offene, diskriminierungsfreie Unternehmenskultur bewirken.

Geringe Nutzung von Beratungsangeboten beim Übergang in den Beruf

Entlang des Student Life Cycle werden Unterschiede in der Nutzung von institutionellen Beratungs- und Unterstützungsangeboten abhängig von der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrunds sichtbar. Nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung orientieren sich Personen mit Migrationshintergrund stärker in Richtung Studienaufnahme und nutzen in der Phase ihrer Studienentscheidung häufiger Informationsangebote von Hochschulen. Erstakademiker:innen ohne Migrationshintergrund verlassen sich in dieser Übergangsphase hingegen stärker auf ihre Eltern als Ratgebende, die für ihre Kinder (zunächst) den Weg der beruflichen Ausbildung sehen. In der qualitativen Teilstudie setzen sich Erstakademiker:innen ohne Migrationshintergrund erst in einer späteren Lebensphase nach dem Abschluss der beruflichen Ausbildung mit dem Gedanken an ein Studium auseinander und nutzen dann auch hochschulische Informations- und Beratungsangebote.

Während des Studiums werden von allen Untersuchungsgruppen in unterschiedlicher Intensität (außer-)hochschulische Unterstützungsstrukturen und -formate genutzt und als mehr oder weniger hilfreich angesehen. Als besonders hilfreich werden spezielle außerhochschulische Mentoringangebote angesehen, die sich zum Teil ausschließlich an Erstakademiker:innen richten. Für den Übergang vom Studium in den Beruf treten hochschulische Angebote hingegen kaum zu Tage. Weniger als ein Prozent der Absolvent:innen hat durch eine Vermittlung der Hochschule eine erste Beschäftigung gefunden.

Aus Sicht der Absolvent:innen ist eine Erweiterung und Verbesserung der Sichtbarkeit hochschulischer Angebote, vor allem von Mentoringangeboten und profilschärfenden Angeboten wünschenswert.

Zielgruppenspezifische oder offene Beratung – ein nicht lösbarer Konflikt?

Die Analyse der institutionellen Beratungs- und Unterstützungsangebote konnte zeigen, dass eine Zielgruppenorientierung im Projektverständnis für Erstakademiker:innen mit/ohne Migrationshintergrund an Hochschulen äußerst selten explizit sichtbar ist. Dies hängt mit den begrenzten finanziellen und personellen Ressourcen an Hochschulen zusammen und der von den Expert:innen bemängelten geringen Ausstattung des Bereichs Studien- und Karriereberatung. Bei Vorhandensein entsprechender Fördermittel und einflussreicher Unterstützer:innen werden allerdings zeitlich befristete Projekte mit dem Fokus auf o.g. Zielgruppen ins Leben gerufen und erfolgreich von Studierenden angenommen. Nach Auslaufen der Förderdauer fehlt es dann jedoch wiederum an Möglichkeiten der Verstetigung der Angebote.

Berater:innen signalisieren, dass sie gern mehr über Studierende mit Migrationshintergrund und/oder Erstakademiker:innen wissen möchten, um adäquate Angebote entwickeln zu können. Sie sehen sich gefordert, ihre interkulturellen Kompetenzen weiter zu qualifizieren und wünschen sich ein diverseres Berater:innenteam.

Berater:innen sehen offene Beratungsangebote als Mittel für alle Ratsuchenden, in denen in jedem Fall klientenzentriert auf individuelle Fragen und Belange eingegangen werden kann. Die Frage, ob sich allerdings auch wirklich alle Ratsuchenden gleichermaßen von den offenen Angeboten angesprochen fühlen und tatsächlich in die Beratung finden, bleibt hingegen offen. Zweifel darüber scheinen angebracht, wie vereinzelt in den Interviews mit Expert:innen und Absolvent:innen deutlich wurde.

Als besonders schwierige Anforderung in der Beratung und Adressierung von Angeboten sehen die Expert:innen den schmalen Grat zwischen Unterstützung und Ansprache bestimmter Zielgruppen und Stigmatisierung bzw. Diskriminierung. Als Lösung wird eine Themenzentrierung in den Beratungs- und Unterstützungsangeboten gesehen, d.h. über die Brisanz bestimmter Themen für bestimmte Zielgruppen (z.B. Studienfinanzierungsfragen oder das Thema „Eigene Potentiale erkennen und nutzen“) werden bestimmte Teilgruppen Studierender angesprochen. In der Kurzbeschreibung der Angebote könnten Beispiele aus der Beratungspraxis oder Fakten aus der Forschung genutzt werden, die es Studierenden erleichtert, sich selbst bzw. die eigene Situation wieder zu erkennen und den eigenen Unterstützungsbedarf zu erkennen.

Im Vergleich legen Hochschulen ihr Hauptaugenmerk eher auf die Studierendengewinnung als auf die Absolvent:innenbetreuung und -begleitung beim Übergang auf den Arbeitsmarkt. Es fehlt an (Anschluss-)Finanzierungsmöglichkeiten für Unterstützungsangebote für den Übergang auf den Arbeitsmarkt und zur Weiterqualifizierung der beratend Tätigen. Dabei könnten zufriedene, erfolgreiche Absolvent:innen ebenfalls zur Studierendengewinnung beitragen und die Hochschule davon profitieren.

Weitere Forschung zur Wirksamkeit hochschulischer Beratung und zu Bedarfen bestimmter Teilgruppen Studierender/Absolvent:innen sowie die Analyse von Best-Practice-Beispielen könnte helfen, zur Verbesserung der Unterstützungsstrukturen und Beratungsangebote beizutragen.

10.2 Grenzen des Projekts und Forschungsperspektiven

Insbesondere in der Schulforschung wird häufig argumentiert, dass sich migrationsspezifische Unterschiede weitgehend über die soziale Herkunft erklären lassen. Die durchgeführten Analysen zeigen allerdings sehr deutlich, dass auch bei Folgeakademiker:innen mit Migrationshintergrund die Abschlussnoten und Beschäftigungsadäquanz signifikant schlechter ausfallen. Zukünftige Forschungen sollten dementsprechend weiterführend untersuchen, inwieweit der Migrationshintergrund einen Einfluss auf diese Unterschiede hat.

Wie bereits in Kapitel 5.2 beschrieben, werden für die quantitativen Analysen in erster Linie die Daten des DZHW-Absolventenjahrgangs 2009 verwendet, die Absolvent:innen wurden folglich 2009/10 und 2014/15 befragt. Die Datenbasis ist damit vergleichsweise alt und enthält einen großen Anteil von Absolvent:innen der inzwischen größtenteils ausgelaufenen traditionellen Studienabschlüsse Diplom und Magister. Dementsprechend wäre es sehr interessant zu untersuchen, inwieweit die beschriebenen Analysen und Erkenntnisse sich auch im aktuellen DZHW-

Absolventenpanel 2017 bestätigen bzw. an welchen Stellen ggf. Veränderungen stattgefunden haben. Die Daten des Absolventenpanel 2017 stehen seit November 2021 zur Verfügung und würden die Möglichkeit bieten, die gewonnenen Erkenntnisse auf eine noch aktuellere empirische Grundlage zu stützen. Darüber hinaus wird im DZHW-Absolventenpanel 2017 auch das Geburtsland sowie das Herkunftsland der Eltern erhoben, was die zusätzliche Möglichkeit bietet, zu untersuchen, inwiefern sich je nach Herkunftsregion unterschiedliche Herausforderungen beim Übergang vom Studium in den Beruf zeigen. Auf der Grundlage des DZHW-Absolventenpanel 2009 war dies leider noch nicht möglich.

In Verbindung mit der regionale Herkunft muss auch auf die Einschränkung hingewiesen werden, dass bisher vom DZHW nicht erhoben wird, inwieweit Absolvent:innen durch ihr Aussehen oder ihren Namen als Migrant:in *gelabelt* werden. Wie die Korrespondenzstudien (siehe Kapitel 4.2) und die Analyse der Absolvent:inneninterviews gezeigt haben, können die phänotypische Erscheinung und ein „nicht-deutscher“ Name den Bewerbungsprozess erschweren. Dementsprechend wäre es wichtig, dass dieser Aspekt auch in der zukünftigen quantitativen Forschung stärker berücksichtigt wird.

Das qualitative Sample umfasst eine hinsichtlich ihres Abschlussjahres/Berufseinstiegsjahres und ihrer beruflichen Laufbahn heterogene Gruppe von Absolvent:innen. Insgesamt handelt es sich um Personen, die erfolgreich ihren Berufseinstieg geschafft haben und z.T. auch in ihrem Beruf aufgestiegen sind. Auf der Grundlage war es möglich herauszuarbeiten, wie sich die Übergangsphase vom Studium in den Beruf gestaltet hat und wie sie mit Problemen und Herausforderungen umgegangen sind. Für zukünftige Forschung wäre es interessant, auch stärker Absolvent:innen in den Blick zu nehmen, bei denen sich der Berufseinstieg schwieriger gestaltet hat und zu untersuchen, wie diese schwierige Phase reflektiert und eingeordnet wird. Unter anderem Fragen von Diskriminierung und Möglichkeiten der Beratung könnten hier weiterführend untersucht werden.

Interessant für zukünftige Forschung wäre zudem die intersektionale Perspektive noch zu erweitern. Insbesondere die Sekundäranalysen des DZHW-Absolventenpanels haben gezeigt, dass Gruppenunterschiede beim Einkommen oder der Adäquanz der Beschäftigung nicht nur nach Migrationshintergrund und sozialer Herkunft sichtbar werden, sondern insbesondere auch zwischen den Geschlechtern. Dementsprechend wäre es vielversprechend, das Zusammenspiel der drei großen Ungleichheitsdimensionen Geschlecht, soziale Herkunft und Migrationshintergrund beim Übergang weiterführend zu analysieren.

Die vorgelegten Analysen bieten einen breiten Überblick über gruppenspezifische Unterschiede beim Übergang vom Studium in den Beruf nach Migrationshintergrund und sozialer Herkunft. Bei den multivariaten Analysen werden dabei unterschiedliche demographische und bildungsbiographische Variablen systematisch in die Analyse mit einbezogen. Während das DZHW-Absolventenpanel eine Vielzahl von wichtigen Variablen insbesondere im Kontext des Studiums erhebt, die in der Analyse berücksichtigt wurden, gibt es kaum Fragen, die mögliche Unterschiede im Hinblick auf das spezifische Berufsfeld in den Blick nehmen. Dabei wäre es von besonderer Relevanz den Übergang, z.B. in den Bereich des Öffentlichen Dienstes, vertiefend zu erforschen. Die Forderung, dass die Teilhabe von Menschen mit Migrationshintergrund im Öffentlichen Dienst gestärkt werden sollte, gibt es seit längerer Zeit, zugleich gibt es allerdings diesbezüglich kaum empirische Forschung. Wie kommt es zu der geringen Teilhabe, welche Erfahrungen machen Menschen mit Migrationshintergrund im öffentlichen Dienst und in welcher

Form könnte eine stärkere Teilhabe der Gruppe gefördert werden? Gibt es besondere Hürden für Erstakademiker:innen mit Migrationshintergrund oder zeigt sich die geringe Teilhabe in gleicher Form für Folgeakademiker:innen mit Migrationshintergrund und welche Rolle spielen dabei Fremd- und Selbstselektion?

Das vorliegende qualitative Datenmaterial der Expert:innen- und Absolvent:innen-Interviews bietet weitere Möglichkeiten für vertiefende Analysen, z.B. hinsichtlich der Analyse von (Miss-)Erfolgsfaktoren beim Übergang auf den Arbeitsmarkt von Erstakademiker:innen mit/ohne Migrationshintergrund sowie Selbst- und Fremdzuschreibungsprozessen. Darüber hinaus erscheint es lohnenswert, Best-Practice-Beispiele von Unterstützungsangeboten für Studierende beim Übergang in den Beruf zu analysieren, um den bereits vorhandenen Erfahrungsschatz beratend Tätiger institutioneller Unterstützungsstrukturen zu systematisieren. Hier könnten beispielsweise experimentelle Studien erkenntnisfördernd sein, mit deren Hilfe die Wirkung von Beratung überprüft werden kann.

11 Literaturverzeichnis

Abraham, Martin; Hinz, Thomas (2018): Theorien des Arbeitsmarktes. In: Martin Abraham und Thomas Hinz (Hg.): *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–76.

Agentur für Arbeit (2017): Lebensbegleitende Berufsberatung. Für Studierende und Hochschulabsolventen/innen. In: *dvb forum* (2).

Auer, Daniel; Fossati, Flavia (2019): The absent rewards of assimilation: how ethnic penalties persist in the Swiss labour market. In: *The Journal of Economic Inequality* 17 (2), S. 285–299. DOI: 10.1007/s10888-018-9401-2.

Auspurg, Katrin; Hinz, Thomas (2011): Master für alle? Der Einfluss sozialer Herkunft auf den Studienverlauf und das Übertrittsverhalten von Bachelorstudierenden. In: *Soziale Welt* 62 (1), S. 75–99. DOI: 10.5771/0038-6073-2011-1-75.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): *Bildung in Deutschland 2016*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: wbv Media.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): *Bildung in Deutschland 2018*. Bielefeld: wbv Media.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): *Bildung in Deutschland 2020*. Bielefeld: wbv Media.

Baader, Meike Sophia; Freytag, Tatjana (Hg.) (2017): *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS.

Bachsleitner, Anna; Becker, Michael; Neumann, Marko; Maaz, Kai (2018): Social background effects in the transition to a doctoral degree – Empirical evidence from a German prospective study. In: *Research in Social Stratification and Mobility* 57, S. 24–34. DOI: 10.1016/j.rssm.2018.07.004.

Baert, Stijn; Pauw, Ann-Sophie de (2014): Is ethnic discrimination due to distaste or statistics? In: *Economics Letters* 125 (2), S. 270–273. DOI: 10.1016/j.econlet.2014.09.020.

Baillet, Florence; Franken, Andreas; Weber, Anne (2017): *DZHW-Absolventenpanel 2009*. Daten- und Methodenbericht zu den Erhebungen der Absolvent(inn)enkohorte 2009 (1. und 2. Befragungswelle). Version 1.0.0. FDZ-DZHW. Hannover.

Becker, Birgit; Gresch, Cornelia (2016): Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund. In: Claudia Diehl, Christian Hunkler und Cornelia Kristen (Hg.): *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 73–115.

Becker, Rolf (2017): Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Rolf Becker (Hg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 89–150.

Becker, Rolf; Hecken, Anna Etta (2008): Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der „Ablenkungsthese“ von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003). In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 60 (1), S. 3–29. DOI: 10.1007/s11577-008-0001-1.

Berlingieri, Francesco; Erdsiek, Daniel (2012): How Relevant is Job Mismatch for German Graduates? ZEW-Centre for European Economic Research (Discussion Paper, 12-075).

Blau, Peter Michael; Duncan, Otis Dudley (1967): *The American Occupational Structure*. New York: Wiley.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2007): Bestandsaufnahme in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung und Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards. Abschlussbericht. Unter Mitarbeit von Florian Niedlich, Christ Friedemann, Immo Korte, Ulf Berlinger und Patrizia Aurich. Online verfügbar unter <https://www.bmbf.de/bmbf/shared-docs/downloads/files/berufsbildungsforschung.pdf?blob=publicationFile&v=1>, zuletzt geprüft am 28.10.2021.

Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS.

Boomers, Sabine; Nitschke, Ann Kathrin (2013): Diversität und Lehre - Empfehlungen zur Gestaltung von Lehrveranstaltungen mit heterogenen Studierendengruppen.

Boudon, Raymond (1974): Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in western society. New York: Wiley.

Bourdieu, Pierre (1986): The Forms of Capital. In: J. Richardson (Hg.): Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. Westport: Greenwood, S. 241–258.

Brändle, Tobias; Grundmann, Matthias (2020): Soziale Determinanten der Studien- und Berufswahl. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. In: Tim Brüggemann und Sylvia Rahn (Hg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster: Waxmann (utb, 5249), S. 83–96.

Brandt, Gesche; Briedis, Kolja; Fabian, Gregor; Klüver, Saskia; Rehn, Torsten; Trommer, Maximilian (2017): DZHW-Absolventenpanel 2009. Aufbereitet durch Baillet, F., Franken, A. & Weber, A. Hannover. Online verfügbar unter doi: 10.21249/DZHW:gra2009:1.0.0.

Breen, Richard; Goldthorpe, John H. (1997): Explaining Educational Differentials. Towards a formal Rational Action Theory. In: *Rationality and Society* 9 (3), S. 275–305.

Briedis, Kolja; Fabian, Gregor; Landers, G.; Redeke, S.; Rehn, Torsten; Schulz, J.; Trennt, Fabian (2020): DZHW-Absolventenpanel 2013. Datenerhebung: 2014/2015. Version: 2.0.0. Datenpaketzugangsweg: Remote-Desktop-SUF. Hannover: FDZ-DZHW.

Bundesagentur für Arbeit (2011): Klassifikation der Berufe 2010. Band 1. Nürnberg.

Bundestag (24.03.1997): Drittes Buch Sozialgesetzbuch - Arbeitsförderung. SGB III.

Carnicer, Javier A.; Gertz, Helena Dedecek (2020): Emerging Adulthood, soziale Benachteiligung und transnationale Migration. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*. DOI: 10.3224/diskurs.v15i4.05.

Constant, Amelie F.; Kahanec, Martin; Rinne, Ulf; Zimmermann, Klaus F. (2011): Ethnicity, job search and labor market reintegration of the unemployed. In: *International Journal of Manpower* 32 (7), S. 753–776. DOI: 10.1108/01437721111174749.

Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. In: *University of Chicago Legal Forum* (1), S. 139–167. Online verfügbar unter https://heinonline.org/hol-cgi-bin/get_pdf.cgi?handle=hein.journals/uchclf1989&ion=10.

Diem, Andrea; Wolter, Stefan C. (2014): Overeducation among Swiss university graduates: determinants and consequences. In: *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung* 47 (4), S. 313–328. DOI: 10.1007/s12651-014-0164-3.

Dollmann, Jörg (2017): Ethnische Bildungsungleichheiten. In: Rolf Becker (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 487–510.

- Dollmann, Jörg; Kristen, Cornelia (2021): Ethnische Bildungsungleichheiten. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/211879/ethnische-ungleichheiten>, zuletzt geprüft am 10.11.2021.
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg: Eigenverlag.
- dvb - Deutscher Verband für Bildungs- und Berufsberatung (2020): Was ist Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung? Online verfügbar unter <https://dvb-fachverband.de/bbb-beratung/beschreibung/>, zuletzt geprüft am 28.10.2021.
- Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) (2016): Student Life Cycle. Online verfügbar unter https://www.dzhw.eu/forschung/projekt?pr_id=583, zuletzt geprüft am 28.10.2021.
- Ebert, Julia; Heublein, Ulrich (2017): Ursachen des Studienabbruchs bei Studierenden mit Migrationshintergrund. DZHW: Hannover.
- Ebner, Christian; Helbling, Marc (2016): Social distance and wage inequalities for immigrants in Switzerland. In: *Work, Employment and Society* 30 (3), S. 436–454. DOI: 10.1177/0950017015594096.
- Ebner, Katharina (2020): Karriereoptimismus im Karrierecoaching fördern und messen. In: *Organisationsberatung, Supervision, Coaching* 27 (1), S. 65–78. DOI: 10.1007/s11613-020-00638-8.
- Ehmke, Timo; Siegle, Thilo (2005): ISEI, ISCED, HOMEPOS, ESCS. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8 (4), S. 521–539. DOI: 10.1007/s11618-005-0157-7.
- El-Mafaalani, Aladin (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Wiesbaden: Springer VS.
- El-Mafaalani, Aladin (2015): Bildungsaufstieg - (K)eine Frage von Leistung allein? Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/205371/bildungsaufstieg>, zuletzt geprüft am 03.01.2021.
- El-Mafaalani, Aladin (2017): Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund. In: Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani und Gökçen Yüksel (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 465–478.
- Elrick, Jennifer; Farah Schwartzman, Luisa (2015): From statistical category to social category: organized politics and official categorizations of ‘persons with a migration background’ in Germany. In: *Ethnic and Racial Studies* 38 (9), S. 1539–1556. DOI: 10.1080/01419870.2014.996240.
- Emmerich, Johannes; Sander, Tobias; Weckwerth, Jan (2016): Wovon hängen Sicherheit und Zufriedenheit im Studium ab? Soziale Lage und Alltagskulturen als zu unterscheidende Variablen. In: Andrea Lange-Vester und Tobias Sander (Hg.): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim: Beltz Juventa, S. 71–88.
- Enders, Craig K. (2010): Applied Missing Data Analysis. New York: Guilford Press.
- Engel, Ole; Wolter, Andrä (2017): Flüchtlinge als Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung? In: *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung* (1), S. 63–74. DOI: 10.4119/zhwb-189.
- Erdsiek, Daniel (2016): Overqualification of graduates: assessing the role of family background. In: *Journal for Labour Market Research* 49 (3), S. 253–268. DOI: 10.1007/s12651-016-0208-y.

- Erikson, Robert; Jonsson, Jan O. (1996): Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. In: Robert Erikson und Jan O. Jonsson (Hg.): Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective. Boulder: Westview Press, S. 1–63.
- Esser, Hartmut (2002): Soziologie Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Fehse, Stefanie; Kerst, Christian (2007): Arbeiten unter Wert? Vertikal und horizontal inadäquate Beschäftigung von Hochschulabsolventen der Abschlussjahrgänge 1997 und 2001. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 29 (1), S. 72–98.
- Franke, Barbara (2021): Die Rolle des sozialen Umfeldes bei der Studienentscheidung. Wiesbaden: Springer VS (Higher Education Research and Science Studies).
- Gaaw, Stephanie; Herklotz, Markus; Schwalbe, Anna; Szymenderski, Peggy (2020): Student Life Cycle als inhärenter Bestandteil des Dresdner Modells für Qualitätsmanagement in Studium und Lehre. In: Philipp Pohlenz, Lukas Mitterauer und Susan Harris-Huermann (Hg.): Qualitätssicherung im Student Life Cycle. Münster, New York: Waxmann, S. 171–180.
- Gerxhani, Klarita; Kosyakova, Yuliya (2020): The effect of social networks on migrants' labor market integration: a natural experiment. Hg. v. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) (IAB-Discussion Paper, 3).
- GIBeT (2021): Beratungsverständnis. GIBeT. Online verfügbar unter <https://gibet.org/fachthemen/>, zuletzt geprüft am 01.12.2021.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Goldthorpe, John H. (2014): The role of education in intergenerational social mobility: Problems from empirical research in sociology and some theoretical pointers from economics. In: *Rationality and Society* 26 (3), S. 265–289. DOI: 10.1177/1043463113519068.
- Granato, Nadia; Kalter, Frank (2001): Die Persistenz ethnischer Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt. In: *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 53 (3), S. 497–520.
- Granovetter, Mark S. (1973): The Strength of Weak Ties. In: *American Journal of Sociology* 78 (6), S. 1360–1380. Online verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/2776392>.
- Gras, Régis; Kuntz, Pascale (2008): An overview of the Statistical Implicative Analysis (SIA) development. In: Régis Gras, Einoshin Suzuki, Fabrice Guillet und Filippo Spagnolo (Hg.): *Statistical Implicative Analysis. Theory and Applications*. Berlin, London: Springer (Studies in computational intelligence, 107), S. 11–40.
- Griga, Dorit; Hadjar, Andreas; Becker, Rolf (2013): Bildungsungleichheiten beim Hochschulzugang nach Geschlecht und Migrationshintergrund. Befunde aus der Schweiz und aus Frankreich. In: Andreas Hadjar und Sandra Hupka-Brunner (Hg.): *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 270–293.
- Großmaß, Ruth; Püschel, Edith (2010): Beratung in der Praxis. Konzepte und Fallbeispiele aus der Hochschulberatung. Tübingen: Dgvt-Verl. (Beratung, 13).
- Grüneberg, Tillmann; Knickrehm, Barbara; Thiel, Rainer (2021): Beratungslandschaft und Beratungsorganisation. In: Tillmann Grüneberg, Ingo Blaich, Juliane Egerer, Barbara Knickrehm, Maria Liebchen, Lukas Lutz et al. (Hg.): *Handbuch Studienberatung*, Bd. 1. Unter Mitarbeit von Anouk Albien. Bielefeld: wbv (utb, 5724), S. 60–70.

Hadjar, Andreas; Hupka-Brunner, Sandra (2013): Überschneidungen von Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Migrationshintergrund. In: Andreas Hadjar und Sandra Hupka-Brunner (Hg.): *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 7–35.

Hanft, Anke; Kretschmer, Stefanie (2014): Studiengestaltung und -organisation für heterogene Studierende. In: *Das Hochschulwesen* (3), S. 74–80. Online verfügbar unter <http://www.hochschulwesen.info/inhalte/hsw-3-2014.pdf>.

Hartog, Joop (2000): Over-education and earnings: where are we, where should we go? In: *Economics of Education Review* 19, S. 131–147.

Herter-Eschweiler, Robert; Schimpl-Neimanns, Bernhard (2018): Möglichkeiten der Verknüpfung von Mikrozensus-Querschnitterhebungen ab 2012 zu Panels.

Heublein, Ulrich; Schmelzer, Robert (2018): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Berechnungen auf Basis des Absolventenjahrgangs 2016. DZHW-Projektbericht. Online verfügbar unter https://www.dzhw.eu/pdf/21/studienabbruchquoten_absolventen_2016.pdf, zuletzt geprüft am 02.12.2021.

Hill Collins, Patricia; Bilge, Sirma (2016): *Intersectionality*. Cambridge, UK, Malden, MA: Polity Press.

Hiller, Gundula Gwenn (2020): Kultursensible Beratungskompetenz im Hochschulkontext. In: Alois Moosmüller (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz. Kritische Perspektiven*. Münster: Waxmann (Münchener Beiträge zur interkulturellen Kommunikation, Band 30), S. 349–364.

Hillmert, Steffen; Jacob, Marita (2005): Institutionelle Strukturierung und inter-individuelle Variation. Zur Entwicklung herkunftsbezogener Ungleichheiten im Bildungsverlauf. In: *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 57, S. 414–442.

Hoffstätter, Ute; Vietgen, Sandra (2020): DZHW-Absolventenpanel 2013. Daten- und Methodenbericht zur Absolvent(inn)enkohorte 2013 (1. Befragungswelle). FDZ-DZHW: Hannover.

Imdorf, Christian (2017): Diskriminierung in der beruflichen Bildung. In: Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani und Gökçen Yüksel (Hg.): *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 353–366.

Jacob, Marita; Klein, Markus (2013): Der Einfluss der Bildungsherkunft auf den Berufseinstieg und die ersten Erwerbsjahre von Universitätsabsolventen. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 35 (1), S. 8–37.

Jacob, Marita; Weiss, Felix (2010): Soziale Selektivität beim Hochschulzugang - Veränderungen der Zugangssequenzen zur Hochschule im Kohortenvergleich. In: Birgit Becker und David Reimer (Hg.): *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 285–313.

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

Jenschke, Bernhard; Schober, Karen; Langner, Judith (2014): *Lebensbegleitende Bildungs- und Berufsberatung in Deutschland. Strukturen und Angebote*. Bielefeld: wbv. Online verfügbar unter https://www.wbv.de/download/shop/download/0/_/0/0/listview/file/-direct%40104-013wa/area/openaccess.html.

Just-Nietfeld, Juliane; Nickels, Barbara (2006): Basics der Allgemeinen Studienberatung. Eine Positionsbestimmung aus niedersächsischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Beratung und Studium* (1), S. 2–9. Online verfügbar unter <https://www.universitaetsverlagwebler.de/zbs>, zuletzt geprüft am 28.10.2021.

Kaas, Leo; Manger, Christian (2012): Ethnic discrimination in Germany's labour market: A field experiment. In: *German Economic Review* 13 (1), S. 1–20.

Kalter, Frank (2008): Ethnische Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt. In: Martin Abraham und Thomas Hinz (Hg.): *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 303–332.

Kalter, Frank; Granato, Nadia (2018): Migration und ethnische Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt. In: Martin Abraham und Thomas Hinz (Hg.): *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS, S. 355–387.

Kalter, Frank; Kogan, Irena (2014): Migrant networks and labor market integration of immigrants from the former Soviet Union in Germany. In: *Social Forces* 92 (4), S. 1435–1456.

Katsarov, Johannes; Schiersmann, Christiane; Schmidtpott, Susanne; Schober, Karen; Weber, Peter C. (2014): Professionell beraten: Qualitätsstandards für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Hg. v. Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (nfb) und Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität. Berlin, Heidelberg.

Kenny, David A. (2020): Measuring Model Fit. Online verfügbar unter <http://davidakenny.net/cm/fit.htm>, zuletzt aktualisiert am 05.06.2020, zuletzt geprüft am 17.11.2020.

Kerst, Christian; Wolter, André (2017): Die Vielfalt der Studierenden mit Migrationshintergrund - Ein empirischer Beitrag. In: Aylâ Neusel und André Wolter (Hg.): *Mobile Wissenschaft. Internationale Mobilität und Migration in der Hochschule*. Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 245–268.

Kiss, Istvan (2017): Wirkung der Beratung an Hochschulen - Studienmotivation, Laufbahnplanung, Resilienz und Drop-out-Prävention. In: Karen Schober und Judith Langner (Hg.): *Wirksamkeit der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Beiträge zur Wirkungsforschung und Evidenzbasierung: Beiträge zu dem ELGPN-Seminar „Wirksamkeit, Nutzen und Evidenzbasierung der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung“ am 2. Juli 2015 in Berlin*. Bielefeld: wbv, S. 103–117.

Klein, Daniel; Müller, Lars (2021): Studienerfolg und Studienabbruch. In: *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung (ZeHf)* 4 (1-2020), S. 13–31. DOI: 10.3224/zehf.v4i1.03.

Kleine, Lydia; Paulus, Wiebke; Blossfeld, Hans-Peter (2010): Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: Jürgen Baumert, Kai Maaz und Ulrich Trautwein (Hg.): *Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 12*. Wiesbaden: Springer VS, S. 103–125.

Kline, Rex B. (2016): *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.

Kogan, Irena (2007): A study of immigrants' employment careers in West Germany using the sequence analysis technique. In: *Social Science Research* 36 (2), S. 491–511. DOI: 10.1016/j.ssresearch.2006.03.004.

- Koopmans, Ruud; Veit, Susanne; Yemane, Ruta (2019): Taste or statistics? A correspondence study of ethnic, racial and religious labour market discrimination in Germany. In: *Ethnic and Racial Studies* 42 (16), S. 233–252. DOI: 10.1080/01419870.2019.1654114.
- Kracke, Nancy (2016): Unterwertige Beschäftigung von AkademikerInnen in Deutschland. Die Einflussfaktoren Geschlecht, Migrationsstatus und Bildungsherkunft und deren Wechselwirkungen. In: *Soziale Welt* 67 (2), S. 177–204. DOI: 10.5771/0083-6073-2016-2-177.
- Kracke, Nancy; Klug, Christina (2021): Social Capital and Its Effect on Labour Market (Mis)match: Migrants' Overqualification in Germany. In: *International Migration & Integration*. DOI: 10.1007/s12134-021-00817-1.
- Kramer, Melanie; Lauterbach, Wolfgang (2011): Das Auf und Ab im Erwerbssystem – Berufliche Mobilität von Türken und Deutschen. In: Rolf Becker (Hg.): *Integration durch Bildung: Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS, S. 227–255.
- Kratz, Fabian (2012): Der Einfluss der sozialen Herkunft auf die internationale Mobilität und den Stellensuchradius von Studierenden und Hochschulabsolventen. In: *Soziale Welt* 63 (1), S. 45–64. Online verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/41698716>.
- Kretschmann, Julia; Gronostaj, Anna; Schulze, Annelie; Vock, Miriam (2017): Wenn sich die Masterfrage stellt: Soziale Herkunftseffekte auf die Übergangsentention nach dem Bachelorstudium. In: *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung (ZeHf)* 1 (1), S. 76–92. DOI: 10.3224/zehf.v1i1.05.
- Kristen, Cornelia (2016): Migrationsspezifische Ungleichheiten im deutschen Hochschulbereich. In: Claudia Diehl, Christian Hunkler und Cornelia Kristen (Hg.): *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 643–668.
- Kristen, Cornelia; Reimer, David; Kogan, Irena (2008): Higher Education Entry of Turkish Immigrant Youth in Germany. In: *International Journal of Comparative Sociology* 49 (2-3), S. 127–151. DOI: 10.1177/0020715208088909.
- Krüger, Dirk; Riemeier, Tanja (2014): Die qualitative Inhaltsanalyse - eine Methode zur Auswertung von Interviews. In: Dirk Krüger, Ilka Parchmann und Horst Schecker (Hg.): *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung*. Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum (Lehrbuch), S. 133–145.
- Kruse, Jan (2015): *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kurth, Stefanie; Thielen, Marc (2020): Bildungsverläufe im Kontext von Schule. In: Tina Hascher, Till-Sebastian Idel und Werner Helsper (Hg.): *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–17.
- Langner, Judith; Schober, Karen (2017): Qualitätsentwicklung und Evidenzbasierung für Bildungs- und Berufsberatung. Der Einfluss internationaler Forschung und Politikberatung in Deutschland. In: Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (nfb), Karen Schober und Judith Langner (Hg.): *Wirksamkeit der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Beiträge zur Wirkungsforschung und Evidenzbasierung : Beiträge zu dem ELGPN-Seminar „Wirksamkeit, Nutzen und Evidenzbasierung der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung“ am 2. Juli 2015 in Berlin*. Unter Mitarbeit von Carolin Kleeberg. Bielefeld: wbv, S. 11–21.

Lenger, Alexander; Schneickert, Christian; Schumacher, Florian (2013): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. In: Alexander Lenger, Christian Schneickert und Florian Schumacher (Hg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 11–41.

Lörz, Markus (2012): Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Übergang ins Studium. Prozesse der Status- und Kulturreproduktion. In: Rolf Becker und Heike Solga (Hg.): Soziologische Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft. 52), S. 302–324.

Lörz, Markus (2017): Soziale Ungleichheiten beim Übergang ins Studium und im Studienverlauf. In: Meike Sophia Baader und Tatjana Freytag (Hg.): Bildung und Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS, S. 311–338.

Lörz, Markus (2019): Intersektionalität im Hochschulbereich. In welchen Bildungsphasen bestehen soziale Ungleichheiten nach Migrationshintergrund, Geschlecht und sozialer Herkunft - und inwieweit zeigen sich Interaktionseffekte? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, S. 1–24. DOI: 10.1007/s11618-019-00885-1.

Lörz, Markus (2020): Warum nehmen Männer mit Migrationshintergrund überproportional häufig ein Studium auf, gelangen aber am Ende seltener in die weiterführenden Masterstudiengänge? In: *Berliner Journal für Soziologie* 30 (2), S. 287–312. DOI: 10.1007/s11609-020-00421-7.

Lörz, Markus; Leuze, Kathrin (2019): Der Masterabschluss als neues Distinktionsmerkmal? Konsequenzen der Studienstrukturreform für herkunftsbedingte Einkommensungleichheiten. In: Markus Lörz und Heiko Quast (Hg.): Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master. Wiesbaden: Springer VS, S. 341–370.

Lörz, Markus; Mühleck, Kai (2019): Gender differences in higher education from a life course perspective: transitions and social inequality between enrolment and first post-doc position. In: *Higher Education* 77 (3), S. 381–402. DOI: 10.1007/s10734-018-0273-y.

Lörz, Markus; Schindler, Steffen (2016): Soziale Ungleichheiten auf dem Weg in die akademische Karriere. Sensible Phasen zwischen Hochschulreife und Post-Doc-Position. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 38 (4), S. 14–39.

Lucas, Samuel R. (2001): Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. In: *American Journal of Sociology* 106 (6), S. 1642–1690. DOI: 10.1086/321300.

Mare, Robert D. (1980): Social Background and School Continuation Decisions. In: *Journal of the American Statistical Association* 75 (370), S. 295–305. DOI: 10.1080/01621459.1980.10477466.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz Juventa.

Mecheril, Paul (2014): Beratung: Interkulturell. In: Frank Nestmann, Frank Engel und Ursel Sickingendiek (Hg.): Das Handbuch der Beratung. Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen: dgvt-Verlag (2), S. 295–304.

Mentges, Hanna; Spangenberg, Heike (2021): Migrationsspezifische Unterschiede bei der Studienfachwahl. In: Monika Jungbauer-Gans und Anja Gottburgsen (Hg.): Migration, Mobilität und soziale Ungleichheit in der Hochschulbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 59–79. Online verfügbar unter http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-31694-5_3.

Middendorff, Elke; Apolinarski, Beate; Becker, Karsten; Bornkessel, Philipp; Brandt, Tasso; Heißenberg, Sonja; Poskowsky, Jonas (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks - durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Berlin.

Middendorff, Elke; Wolter, André (2021): Hochschulexpansion und Diversität: Wird die Zusammensetzung der Studierenden heterogener? In: Tobias Schmohl (Hg.): Hochschuldidaktische Begleitforschung. Theoretische, empirische und methodologische Perspektiven einer Hochschulbildungsforschung. Bielfeld: Transcript.

Miethe, Ingrid (2017): Der Mythos von der Fremdheit der Bildungsaufsteiger_innen im Hochschulsystem. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 63 (6), S. 686–707.

Mishra, Shweta; Müller, Lars (2021): Resources, norms, and dropout intentions of migrant students in Germany: the role of social networks and social capital. In: *Studies in Higher Education*, S. 1–15. DOI: 10.1080/03075079.2021.1948525.

Mitterauer, Lukas; Harris-Huermann, Susan; Pohlenz, Philipp (2020): Qualitätssicherung im Student Life Cycle. In: Philipp Pohlenz, Lukas Mitterauer und Susan Harris-Huermann (Hg.): Qualitätssicherung im Student Life Cycle. Münster, New York: Waxmann, S. 7–14.

Mood, C. (2010): Logistic Regression: Why We Cannot Do What We Think We Can Do, and What We Can Do About It. In: *European Sociological Review* 26 (1), S. 67–82. DOI: 10.1093/esr/jcp006.

Morris-Lange, Simon (2017): Allein durch den Hochschuldschungel - Hürden zum Studienerfolg für internationale Studierende und Studierende mit Migrationshintergrund. Online verfügbar unter https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/05/SVR_FB_Hochschuldschungel.pdf, zuletzt geprüft am 15.11.2021.

Moshagen, Morten; Erdfelder, Edgar (2016): A New Strategy for Testing Structural Equation Models. In: *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal* 23 (1), S. 54–60. DOI: 10.1080/10705511.2014.950896.

Müller, Lars; Kooij, René (2019): Aspirations and Job Success of Highly Qualified Second Generation Iranians in Germany. In: *Iranian Studies* 52 (1-2), S. 159–180. DOI: 10.1080/00210862.2019.1596740.

Müller, Walter; Pollak, Reinhard (2007): Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hg.): Bildung als Privileg. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 303–342.

Müller, Walter; Pollak, Reinhard (2016): Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In: Bildung als Privileg. Wiesbaden: Springer VS, 2016.

Müller, Walter; Pollak, Reinhard; Reimer, David; Schindler, Steffen (2017): Hochschulbildung und soziale Ungleichheit. In: Rolf Becker (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 309–358.

Nassar-McMillan, Sylvia C. (2014): A framework for cultural competence, advocacy, and social justice: Applications for global multiculturalism and diversity. In: *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 14 (1), S. 103–118. DOI: 10.1007/s10775-014-9265-3.

Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (nfb); Schober, Karen; Langner, Judith (Hg.) (2017): Wirksamkeit der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung.

Beiträge zur Wirkungsforschung und Evidenzbasierung : Beiträge zu dem ELGPN-Seminar „Wirksamkeit, Nutzen und Evidenzbasierung der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung“ am 2. Juli 2015 in Berlin. Bielefeld: wbv.

Netz, Nicolai; Grüttner, Michael (2020): Does the effect of studying abroad on labour income vary by graduates' social origin? Evidence from Germany. In: *Higher Education*. DOI: 10.1007/s10734-020-00579-2.

Netz, Nicolai; Sarcletti, Andreas (2021): (Warum) beeinflusst ein Migrationshintergrund die Auslandsstudienabsicht? In: Monika Jungbauer-Gans und Anja Gottburgsen (Hg.): *Migration, Mobilität und soziale Ungleichheit in der Hochschulbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 103–136.

Neumeyer, Sebastian; Alesi, Bettina (2018): Soziale Ungleichheiten nach Studienabschluss? Wie sich die Bildungsherkunft auf weitere Bildungsübergänge und den erfolgreichen Berufseinstieg von Hochschulabsolventen auswirkt. International Centre for Higher Education Research INCHER Kassel.

Neumeyer, Sebastian; Pietrzyk, Irena (2016): Auslandsmobilität im Masterstudium: Hat die Bildungsherkunft einen Einfluss auf die Dauer und die Art der Auslandsmobilität und falls ja, warum? In: *Beiträge zur Hochschulforschung* (4), S. 108–127.

Paulsen, Bent; Schmidtpott, Susanne; Schober, Karen (2012): „Offener Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung in der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung“. Bericht zur Anlage und Methode des Verbundvorhabens. Online verfügbar unter <https://www.forum-beratung.de/paulsen-schmidtpott-schober-offener-koordinierungsprozess-qualitaetsentwicklung-in-der-beratung-in-bildung-beruf-und-beschaeftigung/>, zuletzt geprüft am 29.10.2021.

Petschel, Anja; Will, Anne-Kathrin (2020): Migrationshintergrund - ein Begriff, viele Definitionen. Ein Überblick auf Basis des Mikrozensus 2018. In: *WISTA – Wirtschaft und Statistik* 10 (5), S. 78–90.

Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung*. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg.

Reimer, David; Schindler, Steffen (2009): Soziale Ungleichheit und differenzierte Ausbildungsentscheidungen beim Übergang zur Hochschule. In: Birgit Becker und David Reimer (Hg.): *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 251–283.

Reinecke, Jost (2014): *Strukturgleichungsmodelle in den Sozialwissenschaften*. München: Oldenbourg.

Rogers, Carl R. (1972): *Die nicht-direktive Beratung*. München: Kindler.

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2015): *Unter Einwanderungsländern: Deutschland im internationalen Vergleich. Jahresgutachten 2015*. Online verfügbar unter https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2015/07/SVR_JG_2015_WEB.pdf, zuletzt geprüft am 02.12.2021.

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (2014): *Diskriminierung am Ausbildungsmarkt: Ausmaß, Ursachen und Handlungsperspektiven*. Berlin.

Salikutluk, Zerrin; Giesecke, Johannes; Kroh, Martin (2020): *The situation of female immigrants on the German labour market: A multi-perspective approach*. Hg. v. DIW Berlin (SOEPPapers

- on Multidisciplinary Panel Data Research, 1072). Online verfügbar unter https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.740920.de/diw_sp1072.pdf.
- Scherer, Stefani (2004): Stepping-Stones or Traps? The consequences of labour market entry positions on future careers in West Germany, Great Britain and Italy. In: *Work, Employment and Society* 18 (2), S. 369–394. DOI: 10.1177/09500172004042774.
- Schiersmann, Christiane; Maier-Gutheil, Cornelia; Weber, Peter (2018): Beratungsforschung im Kontext von Bildung, Beruf und Beschäftigung. In: Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt-Hertha (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1171–1192.
- Schiersmann, Christiane; Weber, Peter (2017): Wirkdimensionen in der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung und Anforderungen an deren Erfassung. In: Karen Schober und Judith Langner (Hg.): *Wirksamkeit der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Beiträge zur Wirkungsforschung und Evidenzbasierung: Beiträge zu dem ELGPN-Seminar „Wirksamkeit, Nutzen und Evidenzbasierung der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung“ am 2. Juli 2015 in Berlin*. Unter Mitarbeit von Carolin Kleeberg. 1. Auflage. Bielefeld: wbv, S. 35–46.
- Schindler, Steffen; Reimer, David (2010): Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang in die Hochschulbildung. In: *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62 (4), S. 623–653. DOI: 10.1007/s11577-010-0119-9.
- Schittenhelm, Karin (Hg.) (2012): *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden*. Wiesbaden: Springer VS. Online verfügbar unter <http://swbplus.bsz-bw.de/bsz372478549cov.htm>.
- Schneider, Heidrun; Woisch, Andreas (2021): Migrationsspezifische Unterschiede bei der Wahl der Hochschulart. In: Monika Jungbauer-Gans und Anja Gottburgsen (Hg.): *Migration, Mobilität und soziale Ungleichheit in der Hochschulbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 81–102.
- Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke (2013): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Smidt, Hanne; Sursock, Andrée (2011): *Engaging in lifelong learning. Shaping inclusive and responsive university strategies*. Bruxelles: EUA (EUA publications).
- Spence, Michael (1973): Job Market Signaling. In: *The Quarterly Journal of Economics* 87 (3), S. 355–374.
- Statistisches Bundesamt (2021): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund - Ergebnisse des Mikrozensus 2020. 2020 (Erstergebnisse) (Fachserie 1 Reihe 2.2)*.
- Statistisches Bundesamt; GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (Hg.) (2018): *Wichtige Informationen zur Nutzung des Mikrozensus Scientific Use Files 2014. Dokumentation und Datenaufbereitung*. Bonn, Mannheim.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2020): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Ergebnisse des Mikrozensus 2019 (Fachserie 1 Reihe 2.2)*.
- Statistisches Bundesamt (Destatis); GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (2018): *Wichtige Informationen zur Nutzung des Mikrozensus Scientific Use Files 2014. Dokumentation und Datenaufbereitung*. Bonn, Mannheim.
- Stocké, Volker (2010): Der Beitrag der Theorie rationaler Entscheidungen zur Erklärung von Bildungsungleichheit. In: Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann (Hg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 73–94.

Straumann, Ursula E. (2014): Klientenzentrierte Beratung. In: Frank Nestmann, Frank Engel und Ursel Sickendiek (Hg.): Das Handbuch der Beratung. Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen: dgvt-Verlag (2), S. 641–654.

Struffolino, Emanuela; Studer, Matthias; Fasang, Anette Eva (2016): Gender, education, and family life courses in East and West Germany: Insights from new sequence analysis techniques. In: *Advances in Life Course Research* 29, S. 66–79. DOI: 10.1016/j.alcr.2015.12.001.

Studer, Matthias (2015): Comment: On the use of globally interdependent multiple sequence analysis. In: *Sociological Methodology* 45 (1), S. 81–88. DOI: 10.1177/0081175015588095.

Sudheimer, Swetlana; Buchholz, Sandra (2021): Muster migrationsspezifischer Unterschiede unter Studienberechtigten in Deutschland: Soziale Herkunft – Schulische Leistungen – Bildungsaspirationen. In: Monika Jungbauer-Gans und Anja Gottburgsen (Hg.): Migration, Mobilität und soziale Ungleichheit in der Hochschulbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 27–58.

Supik, Linda (2017a): Statistik und Diskriminierung. In: Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani und Gökçen Yüksel (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 191–207.

Supik, Linda (2017b): Teilhabe. Gleichstellungsdaten für gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe. In: neue deutsche organisationen (Hg.): gleich ≠ gleich. Dossier zu Gleichstellungsdaten. Berlin, S. 15–17.

Thijssen, Lex; Lancee, Bram; Veit, Susanne; Yemane, Ruta (2019): Discrimination against Turkish minorities in Germany and the Netherlands: field experimental evidence on the effect of diagnostic information on labour market outcomes. In: *Journal of Ethnic and Migration Studies*, S. 1–18. DOI: 10.1080/1369183X.2019.1622793.

Thurow, Lester C. (1975): Generating inequality. Mechanisms of distribution in the U.S. economy. New York, NY: Basic Books.

Uhlendorff, Arne; Zimmermann, Klaus F. (2014): Unemployment dynamics among migrants and natives. In: *Economica* 81 (322), S. 348–367.

Urbatsch, Katja; König, Evamarie (2017): Als Arbeiterkind an die Uni. Praktisches für alle, die als Erste/r in ihrer Familie studieren. Wiesbaden: Springer VS.

van Buuren, Stef; Groothuis-Oudshoorn, Karin (2011): mice: Multivariate Imputation by Chained Equations in R. In: *Journal of Statistical Software* 45 (3), S. 1–67. Online verfügbar unter <https://www.jstatsoft.org/v45/i03>.

Veit, Susanne; Thijsen, Lex (2019): Almost identical but still treated differently: hiring discrimination against foreign-born and domestic-born minorities. In: *Journal of Ethnic and Migration Studies*, S. 1–20. DOI: 10.1080/1369183X.2019.1622825.

Weiss, Felix; Klein, Markus (2011): Soziale Netzwerke und Jobfindung von Hochschulabsolventen – Die Bedeutung des Netzwerktyps für monetäre Arbeitsmarkterträge und Ausbildungsadäquatheit. In: *Zeitschrift für Soziologie* 40 (3), S. 228–245.

Wiemer, Silke; Schweitzer, Ruth; Paulus, Wiebke (2011): Die Klassifikation der Berufe 2010 - Entwicklung und Ergebnis. In: *WISTA - Wirtschaft und Statistik*, S. 274–288. DOI: 10.1515/9783110924992-003.

Wolter, Andrä (i.E.): Führt die Hochschulexpansion zur Erosion der beruflichen Bildung? Eine bildungsstatistische Analyse zur Akademisierungsdebatte in Deutschland. In: S. Annen und T. Maier (Hg.): Akademisierung, Hybridqualifikationen und Fachkräftebedarf – Ist die Konkurrenz zwischen akademisch und beruflich Qualifizierten Mythos oder Realität? Bonn: Budrich.

Zschirnt, Eva; Ruedin, Didier (2016): Ethnic discrimination in hiring decisions: a meta-analysis of correspondence tests 1990–2015. In: *Journal of Ethnic and Migration Studies* 42 (7), S. 1115–1134. DOI: 10.1080/1369183X.2015.1133279.

Zwysen, Wouter (2016): Crowding Out of Disadvantaged Young Adults in Germany: Background Matters Depending on Local Labour Market. In: *European Sociological Review* 32 (5), S. 662–674. DOI: 10.1093/esr/jcw023.

Anhang 1: Randverteilung nach Geschlecht und Statusgruppe (DZHW-Absolventenpanel 2013)

| | Geschlecht | | Statusgruppen | | | | gesamt |
|----------------------------------|------------|----------|-----------------------|----------|----------------------|----------|-------------|
| | | | Folgeakademiker:innen | | Erstakademiker:innen | | |
| | männlich | weiblich | ohne Mgh. | mit Mgh. | ohne Mgh. | mit Mgh. | |
| Schule | | | | | | | |
| Gymnasium/ Gesamtschule | 90,5 | 83,0 | 93,5 | 87,8 | 82,4 | 80,1 | 87,6 |
| andere HZB | 9,5 | 17,0 | 6,5 | 12,2 | 17,6 | 19,9 | 12,4 |
| Ø-Note HZB | 2,3 | 2,2 | 2,1 | 2,1 | 2,3 | 2,3 | 2,2 |
| Studienfach | | | | | | | |
| MINT | 57,9 | 27,4 | 39,5 | 33,2 | 40,6 | 40,5 | 39,4 |
| Geisteswiss. | 15,6 | 42,3 | 31,2 | 30,8 | 32,5 | 32,3 | 31,8 |
| Wirtschaftswiss. | 19,3 | 17,8 | 16,5 | 21,1 | 19,7 | 18,8 | 18,4 |
| Rechtswiss. | 3,9 | 4,4 | 4,9 | 7,4 | 2,9 | 3,6 | 4,2 |
| Medizin/ Gesundheit | 3,3 | 8,1 | 7,9 | 7,5 | 4,3 | 4,9 | 6,1 |
| Studienabschluss | | | | | | | |
| Bachelor | 45,4 | 48,2 | 44,5 | 43,4 | 50,0 | 49,4 | 47,1 |
| Master | 31,7 | 24,8 | 27,3 | 31,7 | 26,5 | 29,3 | 27,5 |
| Diplom/ Magister | 10,8 | 3,0 | 4,9 | 4,9 | 5,9 | 3,3 | 6,1 |
| Staatsexamen | 5,7 | 9,1 | 10,1 | 11,1 | 4,9 | 6,7 | 7,8 |
| Lehramt | 5,9 | 14,2 | 10,2 | 8,1 | 12,4 | 10,9 | 10,9 |
| Hochschulart | | | | | | | |
| Universität | 70,1 | 81,9 | 82,9 | 79,2 | 71,1 | 71,6 | 77,1 |
| Fachhochschule | 29,9 | 18,1 | 17,1 | 20,8 | 28,9 | 28,4 | 22,9 |
| Auslandserfahrung | | | | | | | |
| ja | 25,9 | 29,6 | 32,2 | 32,4 | 23,4 | 24,9 | 28,1 |
| nein | 74,1 | 70,5 | 67,8 | 67,6 | 76,6 | 75,1 | 71,9 |
| fachnahe Erwerbstätigkeit | | | | | | | |
| ja | 79,6 | 71,4 | 76,9 | 74,0 | 73,6 | 70,7 | 74,6 |
| nein | 20,4 | 28,6 | 23,2 | 26,0 | 26,5 | 29,3 | 25,4 |
| Ø-Note Studienabschluss | | | | | | | |
| | 1,9 | 1,9 | 1,9 | 2,0 | 1,9 | 2,0 | 1,9 |

Quelle: DZHW-Absolventenpanel 2013; Anteile an ungewichteter Stichprobe (Spaltenprozent, Abweichungen zu 100% durch Rundung möglich; für Abschlussnoten: arithm. Mittel; 1. und 2. Welle); Studienabschlussnote ohne Rechtswissenschaften; Lesebeispiel: „65,5% der männlichen Absolventen haben ihre Studienberechtigung an einem Gymnasium/einer Gesamtschule erworben, 35,5% über einen anderen Weg.“

Anhang 2: Übersicht qualitatives Sample (Absolvent:innen-Interviews)

| Merkmal | T1 | T2 | T3 | T4 | T5 | T6 | T7 | T8 | T9 | T10 |
|---|------------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|--------------------|------------------------------------|-----------------------|---------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| Nicht-akademische Herkunft | ja | ja | ja | nein | ja | nein | ja | nein | ja | ja |
| Migrationshintergrund | 2. Gen. | 2. Gen. | 2. Gen. | 1. Gen. (als Kind) | nein | 1. Gen. (nach BA, MA) | nein | 1. Gen. (nach BA) | nein | nein |
| Geschlecht | w | w | m | w | w | w | w | w | m | m |
| Berufsausbildung | nein | nein | nein | ja | ja | nein | ja | nein | nein | ja |
| Hochschulart | FH | Uni | FH | FH | FH | FH | Uni | FH | FH | FH |
| Studienabschluss (letztes Abschlussjahr) | BA, MA (2019) | BA, MA (2020) | Diplom (2002) | BA (2019) | Diplom, bbgl. MA (2016) | BA, MA, BA (2018) | BA, MA (2019) | BA, MA, MA (2014) | Diplom, bbgl. MA (2014) | BA, MA, MBA (2019) |
| Promotion | evtl. | evtl. | evtl. | k.A. | aktuell | nein | k.A. | nein | aktuell | evtl. |
| Fächergruppe | Rechts-, Wirtschafts-, Sozialwiss. | Agrar-, Forst-, Ernährungswiss. | Rechts-, Wirtschafts-, Sozialwiss. | Ingenieurwiss. | Rechts-, Wirtschafts-, Sozialwiss. | Ingenieurwiss. | Geisteswiss. | Rechts-, Wirtschafts-, Sozialwiss. | Rechts-, Wirtschafts-, Sozialwiss. | Rechts-, Wirtschafts-, Sozialwiss. |
| Bundesland | NRW | Sachsen-Anhalt | Berlin | NRW | Berlin | NRW | NRW | Bayern, Berlin | Bayern, Berlin | Berlin |
| Arbeiterkind.de | nein | ja | nein | nein | nein | nein | ja | nein | nein | nein |

Anhang 3: Stundenlöhne nach Abschlusskohorten und Herkunftsland

| | Abschlusskohorten | | | | |
|-----------------------------|-------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | 1970 – 1979 | 1980 – 1989 | 1990 – 1999 | 2000 – 2009 | 2010 – 2015 |
| ohne Migrationshintergrund | 31,52 | 20,99 | 20,89 | 16,74 | 13,11 |
| ehemalige UdSSR | 13,84 | 11,26 | 12,66 | 15,88 | 12,53 |
| EU (ohne Italien und Polen) | 44,38 | 25,23 | 19,06 | 16,30 | 15,38 |
| Italien | 60,70 | 10,24 | 20,78 | 15,88 | 11,39 |
| Polen | 40,76 | 19,89 | 17,16 | 15,39 | 11,90 |
| Türkei | 22,44 | 22,40 | 20,66 | 15,47 | 12,82 |
| Naher / Mittlerer Osten | 17,58 | 37,83 | 21,13 | 16,74 | 13,09 |
| USA | 15,16 | 15,45 | 32,62 | 14,91 | 9,95 |
| sonstiges Europa | 23,91 | 25,72 | 21,00 | 16,23 | 11,48 |
| sonstiges Asien | 17,69 | 16,74 | 20,33 | 17,02 | 13,04 |
| sonstiges Amerika | 20,62 | 17,77 | 20,48 | 17,15 | 13,20 |
| Afrika | 8,41 | 19,93 | 16,38 | 16,69 | 12,87 |

Quelle: eigene Berechnungen; Mikrozensus 2014, 2015; gewichtet; Zellen mit weniger als N = 10 Beobachtungen blau schattiert; N = 44.731

Anhang 4: Pfadkoeffizienten Strukturgleichungsmodell

| | Koeffizient | p | (95% - Konfidenzintervall) | |
|---|-------------|-------|----------------------------|--------------|
| | | | untere Grenze | obere Grenze |
| Gymnasium/Gesamtschule: ja (Ref. nein) | | | | |
| männlich (Ref. weiblich) | -0.071 | 0.000 | -0.103 | -0.038 |
| Statusgruppe (Ref. Folgeakad. ohne Mgh.) | | | | |
| Folgeakad. mit Mgh. | -0.076 | 0.079 | -0.161 | 0.009 |
| Erstakad. ohne Mgh. | -0.205 | 0.000 | -0.241 | -0.169 |
| Erstakad. mit Mgh. | -0.188 | 0.000 | -0.269 | -0.107 |
| Note der Hochschulzugangsberechtigung (std.) | | | | |
| männlich (Ref. weiblich) | -0.124 | 0.000 | -0.174 | -0.075 |
| Statusgruppe (Ref. Folgeakad. ohne Mgh.) | | | | |
| Folgeakad. mit Mgh. | -0.028 | 0.652 | -0.151 | 0.094 |
| Erstakad. ohne Mgh. | -0.132 | 0.000 | -0.190 | -0.074 |
| Erstakad. mit Mgh. | -0.327 | 0.000 | -0.457 | -0.196 |
| Rechtswissenschaften (Ref. MINT) | | | | |
| männlich (Ref. weiblich) | -0.015 | 0.033 | -0.029 | -0.001 |
| Statusgruppe (Ref. Folgeakad. ohne Mgh.) | | | | |
| Folgeakad. mit Mgh. | -0.043 | 0.001 | -0.068 | -0.018 |
| Erstakad. ohne Mgh. | -0.016 | 0.071 | -0.033 | 0.001 |
| Erstakad. mit Mgh. | -0.039 | 0.065 | -0.081 | 0.002 |
| Gymn./GS: ja (Ref. nein) | 0.013 | 0.241 | -0.009 | 0.035 |
| HZB-Note | 0.009 | 0.104 | -0.002 | 0.020 |
| Wirtschaftswissenschaften (Ref. MINT) | | | | |
| männlich (Ref. weiblich) | 0.000 | 0.991 | -0.031 | 0.030 |
| Statusgruppe (Ref. Folgeakad. ohne Mgh.) | | | | |
| Folgeakad. mit Mgh. | 0.070 | 0.029 | 0.007 | 0.133 |
| Erstakad. ohne Mgh. | 0.046 | 0.015 | 0.009 | 0.083 |
| Erstakad. mit Mgh. | 0.060 | 0.112 | -0.014 | 0.134 |
| Gymn./GS: ja (Ref. nein) | -0.032 | 0.106 | -0.070 | 0.007 |
| HZB-Note | 0.011 | 0.346 | -0.012 | 0.035 |
| Kultur-/Geisteswissenschaften (Ref. MINT) | | | | |
| männlich (Ref. weiblich) | -0.260 | 0.000 | -0.299 | -0.222 |
| Statusgruppe (Ref. Folgeakad. ohne Mgh.) | | | | |
| Folgeakad. mit Mgh. | -0.003 | 0.957 | -0.098 | 0.093 |
| Erstakad. ohne Mgh. | -0.007 | 0.797 | -0.058 | 0.044 |
| Erstakad. mit Mgh. | 0.062 | 0.271 | -0.048 | 0.172 |
| Gymn./GS: ja (Ref. nein) | 0.071 | 0.014 | 0.014 | 0.127 |
| HZB-Note | -0.027 | 0.118 | -0.060 | 0.007 |
| Medizin/Gesundheit (Ref. MINT) | | | | |
| männlich (Ref. weiblich) | -0.025 | 0.035 | -0.048 | -0.002 |
| Statusgruppe (Ref. Folgeakad. ohne Mgh.) | | | | |
| Folgeakad. mit Mgh. | -0.022 | 0.396 | -0.072 | 0.028 |
| Erstakad. ohne Mgh. | -0.041 | 0.004 | -0.069 | -0.014 |
| Erstakad. mit Mgh. | -0.036 | 0.166 | -0.087 | 0.015 |
| Gymn./GS: ja (Ref. nein) | 0.011 | 0.465 | -0.019 | 0.041 |
| HZB-Note | 0.005 | 0.556 | -0.012 | 0.022 |
| Universität (Ref. Fachhochschule) | | | | |
| männlich (Ref. weiblich) | -0.054 | 0.008 | -0.094 | -0.014 |
| Statusgruppe (Ref. Folgeakad. ohne Mgh.) | | | | |
| Folgeakad. mit Mgh. | 0.076 | 0.154 | -0.028 | 0.180 |
| Erstakad. ohne Mgh. | -0.036 | 0.151 | -0.085 | 0.013 |
| Erstakad. mit Mgh. | 0.024 | 0.668 | -0.085 | 0.133 |
| Gymn./GS: ja (Ref. nein) | 0.472 | 0.000 | 0.422 | 0.523 |
| HZB-Note | 0.124 | 0.000 | 0.087 | 0.160 |
| Diplom/Magister (Ref. Bachelor) | | | | |
| männlich (Ref. weiblich) | 0.091 | 0.000 | 0.050 | 0.132 |
| Statusgruppe (Ref. Folgeakad. ohne Mgh.) | | | | |
| Folgeakad. mit Mgh. | 0.076 | 0.154 | -0.028 | 0.180 |
| Erstakad. ohne Mgh. | -0.036 | 0.151 | -0.085 | 0.013 |
| Erstakad. mit Mgh. | 0.024 | 0.668 | -0.085 | 0.133 |

Fortsetzung auf der nächsten Seite

| | Koeffizient | p | (95% - Konfidenzintervall) | |
|--|-------------|-------|----------------------------|--------------|
| | | | untere Grenze | obere Grenze |
| Gymn./GS: ja (Ref. nein) | 0.472 | 0.000 | 0.422 | 0.523 |
| HZB-Note | 0.124 | 0.000 | 0.087 | 0.160 |
| Master (Ref. Bachelor) | | | | |
| männlich (Ref. weiblich) | 0.003 | 0.837 | -0.023 | 0.028 |
| Statusgruppe (Ref. Folgeakad. ohne Mgh.) | | | | |
| Folgeakad. mit Mgh. | -0.003 | 0.917 | -0.063 | 0.057 |
| Erstakad. ohne Mgh. | -0.013 | 0.409 | -0.045 | 0.018 |
| Erstakad. mit Mgh. | 0.004 | 0.907 | -0.065 | 0.073 |
| Gymn./GS: ja (Ref. nein) | 0.030 | 0.107 | -0.007 | 0.067 |
| HZB-Note | 0.026 | 0.014 | 0.005 | 0.046 |
| Staatsexamen (Ref. Bachelor) | | | | |
| männlich (Ref. weiblich) | -0.018 | 0.157 | -0.042 | 0.007 |
| Statusgruppe (Ref. Folgeakad. ohne Mgh.) | | | | |
| Folgeakad. mit Mgh. | -0.010 | 0.701 | -0.060 | 0.040 |
| Erstakad. ohne Mgh. | -0.037 | 0.013 | -0.067 | -0.008 |
| Erstakad. mit Mgh. | -0.036 | 0.218 | -0.093 | 0.021 |
| Gymn./GS: ja (Ref. nein) | 0.059 | 0.003 | 0.021 | 0.097 |
| HZB-Note | 0.047 | 0.000 | 0.029 | 0.064 |
| Abschlussnote Studium | | | | |
| männlich (Ref. weiblich) | 0.097 | 0.016 | 0.018 | 0.176 |
| Statusgruppe (Ref. Folgeakad. ohne Mgh.) | | | | |
| Folgeakad. mit Mgh. | -0.148 | 0.086 | -0.317 | 0.021 |
| Erstakad. ohne Mgh. | 0.000 | 0.994 | -0.096 | 0.097 |
| Erstakad. mit Mgh. | -0.226 | 0.035 | -0.436 | -0.016 |
| Gymn./GS: ja (Ref. nein) | 0.148 | 0.007 | 0.041 | 0.254 |
| HZB-Note | 0.445 | 0.000 | 0.374 | 0.516 |
| Auslandserfahrung: ja (Ref. nein) | | | | |
| männlich (Ref. weiblich) | -0.018 | 0.380 | -0.058 | 0.022 |
| Statusgruppe (Ref. Folgeakad. ohne Mgh.) | | | | |
| Folgeakad. mit Mgh. | -0.048 | 0.293 | -0.136 | 0.041 |
| Erstakad. ohne Mgh. | -0.079 | 0.001 | -0.128 | -0.031 |
| Erstakad. mit Mgh. | -0.074 | 0.170 | -0.181 | 0.032 |
| Gymn./GS: ja (Ref. nein) | 0.052 | 0.066 | -0.004 | 0.108 |
| HZB-Note | 0.141 | 0.000 | 0.107 | 0.175 |
| fachnahe Erwerbstätigkeit: ja (Ref. nein) | | | | |
| männlich (Ref. weiblich) | 0.115 | 0.000 | 0.075 | 0.154 |
| Statusgruppe (Ref. Folgeakad. ohne Mgh.) | | | | |
| Folgeakad. mit Mgh. | -0.019 | 0.663 | -0.107 | 0.068 |
| Erstakad. ohne Mgh. | -0.049 | 0.043 | -0.096 | -0.002 |
| Erstakad. mit Mgh. | -0.139 | 0.004 | -0.234 | -0.043 |
| Gymn./GS: ja (Ref. nein) | -0.015 | 0.576 | -0.066 | 0.037 |
| HZB-Note | 0.083 | 0.000 | 0.050 | 0.116 |
| log. Brutto-Stundenlohn (1. Tätigkeit) | | | | |
| männlich (Ref. weiblich) | 0.183 | 0.000 | 0.100 | 0.266 |
| Statusgruppe (Ref. Folgeakad. ohne Mgh.) | | | | |
| Folgeakad. mit Mgh. | 0.001 | 0.994 | -0.155 | 0.156 |
| Erstakad. ohne Mgh. | -0.021 | 0.597 | -0.098 | 0.057 |
| Erstakad. mit Mgh. | -0.003 | 0.968 | -0.172 | 0.165 |
| Rechtswiss. (Ref. MINT) | -0.169 | 0.675 | -0.959 | 0.621 |
| Wirtschaftswiss. (Ref. MINT) | 0.061 | 0.410 | -0.084 | 0.205 |
| Geisteswiss. (Ref. MINT) | -0.144 | 0.031 | -0.274 | -0.013 |
| Medizin/Gesundheit (Ref. MINT) | 0.244 | 0.415 | -0.342 | 0.830 |
| Universität (Ref. FH) | -0.143 | 0.001 | -0.229 | -0.058 |
| Diplom/Magister (Ref. Bachelor) | 0.296 | 0.000 | 0.207 | 0.385 |
| Master (Ref. Bachelor) | 0.409 | 0.000 | 0.264 | 0.554 |
| Staatsexamen (Ref. Bachelor) | 0.228 | 0.499 | -0.433 | 0.889 |
| Abschlussnote Studium | 0.005 | 0.804 | -0.031 | 0.040 |
| Auslandserfahrung: ja (Ref. nein) | 0.028 | 0.475 | -0.048 | 0.104 |
| fachnahe Erwerbstätigkeit: ja (Ref. nein) | 0.105 | 0.004 | 0.034 | 0.176 |

Fortsetzung auf der nächsten Seite

| | Koeffizient | p | (95% - Konfidenzintervall) | |
|--|-------------|-------|----------------------------|--------------|
| | | | untere Grenze | obere Grenze |
| Relevanz des HS-Abschlusses (1. Tätigkeit) | | | | |
| männlich (Ref. weiblich) | 0.036 | 0.736 | -0.171 | 0.242 |
| Statusgruppe (Ref. Folgeakad. ohne Mgh.) | | | | |
| Folgeakad. mit Mgh. | -0.037 | 0.818 | -0.353 | 0.279 |
| Erstakad. ohne Mgh. | -0.071 | 0.411 | -0.242 | 0.099 |
| Erstakad. mit Mgh. | -0.106 | 0.560 | -0.462 | 0.250 |
| Rechtswiss. (Ref. MINT) | -2.574 | 0.013 | -4.600 | -0.548 |
| Wirtschaftswiss. (Ref. MINT) | -0.622 | 0.010 | -1.093 | -0.151 |
| Geisteswiss. (Ref. MINT) | -0.518 | 0.013 | -0.925 | -0.111 |
| Medizin/Gesundheit (Ref. MINT) | -1.662 | 0.028 | -3.145 | -0.178 |
| Universität (Ref. FH) | 0.136 | 0.327 | -0.136 | 0.408 |
| Diplom/Magister (Ref. Bachelor) | 0.404 | 0.001 | 0.170 | 0.637 |
| Master (Ref. Bachelor) | -0.226 | 0.266 | -0.624 | 0.172 |
| Staatsexamen (Ref. Bachelor) | 3.133 | 0.000 | 1.546 | 4.720 |
| Abschlussnote Studium | 0.194 | 0.000 | 0.119 | 0.269 |
| Auslandserfahrung: ja (Ref. nein) | 0.014 | 0.866 | -0.152 | 0.180 |
| fachnahe Erwerbstätigkeit: ja (Ref. nein) | 0.284 | 0.000 | 0.128 | 0.440 |
| log. Brutto-Stundenlohn (letzte Tätigkeit) | | | | |
| männlich (Ref. weiblich) | 0.254 | 0.000 | 0.157 | 0.352 |
| Statusgruppe (Ref. Folgeakad. ohne Mgh.) | | | | |
| Folgeakad. mit Mgh. | 0.024 | 0.784 | -0.150 | 0.199 |
| Erstakad. ohne Mgh. | 0.077 | 0.101 | -0.015 | 0.168 |
| Erstakad. mit Mgh. | 0.123 | 0.236 | -0.081 | 0.328 |
| Rechtswiss. (Ref. MINT) | -0.104 | 0.814 | -0.968 | 0.760 |
| Wirtschaftswiss. (Ref. MINT) | 0.248 | 0.002 | 0.091 | 0.405 |
| Geisteswiss. (Ref. MINT) | -0.107 | 0.161 | -0.257 | 0.042 |
| Medizin/Gesundheit (Ref. MINT) | 0.088 | 0.789 | -0.558 | 0.735 |
| Universität (Ref. FH) | 0.044 | 0.387 | -0.056 | 0.143 |
| Diplom/Magister (Ref. Bachelor) | -0.087 | 0.126 | -0.199 | 0.025 |
| Master (Ref. Bachelor) | -0.224 | 0.009 | -0.393 | -0.056 |
| Staatsexamen (Ref. Bachelor) | 0.035 | 0.923 | -0.687 | 0.758 |
| Abschlussnote Studium | 0.006 | 0.765 | -0.035 | 0.048 |
| Auslandserfahrung: ja (Ref. nein) | 0.084 | 0.067 | -0.006 | 0.173 |
| fachnahe Erwerbstätigkeit: ja (Ref. nein) | 0.057 | 0.211 | -0.032 | 0.146 |
| log. Brutto-Stundenlohn (1. Tätigkeit) | 0.327 | 0.000 | 0.261 | 0.392 |
| Relevanz des HS-Abschlusses (letzte. Tätigkeit) | | | | |
| männlich (Ref. weiblich) | -0.107 | 0.233 | -0.284 | 0.069 |
| Statusgruppe (Ref. Folgeakad. ohne Mgh.) | | | | |
| Folgeakad. mit Mgh. | -0.180 | 0.205 | -0.459 | 0.099 |
| Erstakad. ohne Mgh. | 0.064 | 0.409 | -0.088 | 0.215 |
| Erstakad. mit Mgh. | 0.067 | 0.675 | -0.248 | 0.382 |
| Rechtswiss. (Ref. MINT) | -1.727 | 0.068 | -3.579 | 0.125 |
| Wirtschaftswiss. (Ref. MINT) | -0.538 | 0.015 | -0.972 | -0.103 |
| Geisteswiss. (Ref. MINT) | -0.223 | 0.226 | -0.584 | 0.138 |
| Medizin/Gesundheit (Ref. MINT) | -1.490 | 0.031 | -2.842 | -0.137 |
| Universität (Ref. FH) | 0.232 | 0.043 | 0.007 | 0.457 |
| Diplom/Magister (Ref. Bachelor) | -0.039 | 0.728 | -0.258 | 0.180 |
| Master (Ref. Bachelor) | 0.424 | 0.012 | 0.092 | 0.756 |
| Staatsexamen (Ref. Bachelor) | 2.606 | 0.001 | 1.015 | 4.196 |
| Abschlussnote Studium | 0.191 | 0.000 | 0.112 | 0.270 |
| Auslandserfahrung: ja (Ref. nein) | 0.035 | 0.642 | -0.113 | 0.183 |
| fachnahe Erwerbstätigkeit: ja (Ref. nein) | 0.200 | 0.008 | 0.052 | 0.347 |
| Relevanz HS-Abschluss (1. Tätigkeit) | 0.174 | 0.005 | 0.051 | 0.296 |

STIFTUNG
MERCATOR

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

