

Soziale Ungleichheiten nach Studienabschluss?

Wie sich die Bildungsherkunft auf weitere Bildungsübergänge und den erfolgreichen Berufseinstieg von Hochschulabsolventen auswirkt

von

Sebastian Neumeyer und Bettina Alesi

Kassel 2018

INCHER Working Paper Nr. 8

International Centre for
Higher Education Research Kassel



U N I K A S S E L
V E R S I T Ä T

Neumeyer, Sebastian, & Alesi, Bettina (2018). Soziale Ungleichheiten nach Studienabschluss? Wie sich die Bildungsherkunft auf weitere Bildungsübergänge und den erfolgreichen Berufseinstieg von Hochschulabsolventen auswirkt. INCHER Working Paper Nr. 8. Kassel: INCHER-Kassel.

Das Projekt „Soziale Ungleichheit und Diversity bei Übergängen in weiterführende Studiengänge und in den Arbeitsmarkt in Nordrhein-Westfalen“ wurde aus Mitteln des Ministeriums für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MIWF) in der Förderlinie „Erfolgreich Studieren in NRW“ gefördert und am INCHER-Kassel durchgeführt. Die Verantwortung für den Inhalt liegt bei den Autoren. Unser Dank für die Mitwirkung am Kooperationsprojekt Absolventenstudien gilt allen teilnehmenden Hochschulen. Wir danken den Mitarbeiter/innen des Instituts für angewandte Statistik (ISTAT) für die Bereitstellung der Daten und Dr. Christiane Rittgerott sowie Dr. Steffen Heise für die kritische Lektüre des Berichts und wertvolle Anmerkungen.

Zusammenfassung

Die soziale Herkunft gilt in Deutschland als starker Prädiktor des Bildungserfolgs. Deutliche Disparitäten zugunsten von Schüler/innen mit hohem sozioökonomischen Status bestehen nicht nur auf dem Weg zum Hochschulstudium, sondern zeichnen sich auch bei hochschulischen Bildungsübergängen ab – vom Bachelor- ins Masterstudium und vom Masterstudium in die Promotion. Die soziale Binnendifferenzierung der Hochschulbildung kann sich in Ungleichheiten auf dem Arbeitsmarkt manifestieren. Bisherige Untersuchungen betrachten vor allem objektive Merkmale (Biographien, Leistungen, Humankapital) als Mechanismen sozialer Ungleichheiten bei Bildungsübergängen und beim Berufseinstieg von Absolvent/innen. Handlungstheoretische Abwägungen (Kosten-, Nutzen- und Erfolgserwartungen) wurden bisher überwiegend nicht spezifisch für die Entscheidung zwischen Berufseinstieg und weiteren Studienphasen, sondern nur anhand objektiver Merkmale oder anhand der entsprechenden Abwägungen bei Studienbeginn modelliert.

Die Studie *Soziale Ungleichheit und Diversity bei Übergängen in weiterführende Studiengänge und in den Arbeitsmarkt in Nordrhein-Westfalen* setzt an dieser Forschungslücke an und versucht zu klären, ob und warum die soziale Herkunft die Masteraufnahme, die Promotionsaufnahme und den Berufserfolg von Hochschulabsolvent/innen beeinflusst. Neben Biographien und Leistungsmerkmalen werden Abwägungen bezüglich der Kosten, des Nutzens und der Erfolgswahrscheinlichkeit als Mechanismen sozialer Ungleichheiten bei der Aufnahme weiterer Studienphasen betrachtet. Zudem wird untersucht, wie herkunftsspezifische Abwägungen durch herkunftsspezifische soziale Unterstützungen zustande kommen: In höheren Herkunftsgruppen sollten mehr finanzielle und fachliche Unterstützungen zu erwarten sein, wodurch die eingeschätzten Kosten einer weiteren Studienphase sinken und ihre Erfolgchancen steigen. In Bezug auf den Berufserfolg wird ebenfalls geprüft, ob Absolvent/innen beim Berufseinstieg durch verschiedene Netzwerke sozial selektiv unterstützt werden und dadurch höhere Arbeitsmarkterträge erzielen.

Datenbasis sind die Absolventenbefragungen von 15 Fachhochschulen und 13 Universitäten in Nordrhein-Westfalen, die im Rahmen des Kooperationsprojekts Absolventenstudien (KOAB) durchgeführt wurden. Für den Prüfungsjahrgang 2014 wurden handlungstheoretische Abwägungen und soziale Unterstützungen als Schwerpunktthema erhoben. Insgesamt liegen Angaben von bis zu 17 000 Absolvent/innen der Abschlüsse Bachelor, Master, Staatsexamen, Diplom und Magister vor. Als zentrale Ungleichheitsdeterminante wird die Bildungsherkunft anhand des höchsten beruflichen Abschlusses der Eltern untersucht. Zur Erklärung der Ungleichheiten werden Regressions- und Dekompositionsverfahren angewendet.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Übergangsquoten in ein Masterstudium bei akademischer gegenüber nichtakademischer Bildungsherkunft um etwa zehn Prozentpunkte erhöht sind. Im Vergleich dazu sind die Ungleichheiten bei der Aufnahme einer Promotion gering. Finanzielle Unterstützungen durch das Elternhaus erhöhen, teilweise vermittelt über die Kosten- und Erfolgserwartung, die Wahrscheinlichkeit, ein Masterstudium aufzunehmen, und erklären dadurch einen Teil des Herkunftunterschieds. Neben Kosten- und Unterstützungen tragen ungleiche Bildungsbiographien, vor allem die

Hochschulart des Bachelorstudiums, in deutlichem Maße zu disparaten Übergangsquoten in ein Masterstudium bei. Die Ungleichheiten in der Aufnahme einer Promotion können vor allem durch Unterschiede in biographischen Merkmalen, im Leistungsniveau und in der Erfolgserwartung erklärt werden. Im Vergleich zu früheren Absolventenkohorten deutet sich an, dass die Bologna-Reform zu einer Vorverlagerung sozialer Ungleichheiten auf dem Weg zur Promotion geführt hat.

Der Berufserfolg wird anhand objektiver und subjektiver Indikatoren untersucht. Absolvent/innen aus akademischem Elternhaus sind beim Berufseinstieg etwas erfolgreicher: Sie erzielen z. B. vier Prozent höhere Stundenlöhne als Erstakademiker/innen. Die Ungleichheiten im Berufserfolg lassen sich durch die untersuchten Mechanismen größtenteils erklären. Vor allem der ungleiche Zugang zu Master- und vergleichbaren Studiengängen sowie Leistungsunterschiede in Schule und Studium tragen zu herkunftsspezifischen Ungleichheiten beim Berufseinstieg von Absolvent/innen bei. Somit übersetzen sich die Bildungsungleichheiten im Hochschulsystem in berufliche Ungleichheiten.

Absolvent/innen mit akademischem Bildungshintergrund werden beim Berufseinstieg – vor allem durch Kontakte der Herkunftsfamilie – häufiger unterstützt als Absolvent/innen aus nichtakademischen Herkunftsfamilien. Unterdurchschnittliche Examensnoten werden von der akademischen Herkunftsgruppe durch familiäre Unterstützungen bei der Stellenfindung kompensiert. Bei Erstakademiker/innen ist dies nicht der Fall. Des Weiteren unterscheiden sich die Erträge der Unterstützung durch die Herkunftsfamilie: Unterstützungen durch eine nichtakademisch gebildete Herkunftsfamilie sind zum Teil mit niedrigeren objektiven Arbeitsmarkterträgen verbunden als Unterstützungen durch eine akademisch gebildete Herkunftsfamilie. Die Ergebnisse der Dekompositionsanalysen weisen darauf hin, dass vor allem familiäre Unterstützungen bei der Karriereplanung zu sozialen Ungleichheiten im Berufserfolg beitragen.

Abstract

Social inequalities after graduation? How the educational background affects transitions to postgraduate studies and the successful career entry of higher education graduates

In Germany, social background is regarded as a strong predictor of educational success. Not only there are significant disparities in favour of students with a high socio-economic status on the path to higher education, but also there are signs of unequal transitions to postgraduate studies—from bachelor's to master's and from master's to doctoral studies. The social differentiation of higher education can manifest itself in inequalities on the labour market. Previous studies have mainly examined objective characteristics (biographies, performance, human capital) as mechanisms for social inequalities in access to postgraduate education and labour market entry. So far, mechanisms of rational choice theory (expectations of costs, benefits and success) have not been modelled specifically for the decision to continue higher education, but only based on objective characteristics or based on corresponding considerations at the entrance to higher education.

The study *Social Inequality and Diversity at Transitions to Postgraduate Studies and the Labour Market in North Rhine-Westphalia* addresses this research gap and tries to clarify whether and why social origin influences the transition to Master's studies, the transition to doctoral studies and the occupational success of higher education graduates. In addition to biographies and performance characteristics, social support through social networks as well as expected costs, benefits and likelihood of success are analysed as mechanisms for inequalities. Furthermore, it will be investigated how origin-specific considerations emerge from disparities in social support: Graduates with an academic background should anticipate more financial and academic support, which will reduce the estimated costs of a further study phase and increase its chances of success. It is also examined whether graduates are supported by various networks in a socially selective manner when they enter the labour market and thus achieve higher labour market returns.

The data are based on the graduate surveys of 15 universities of applied sciences and 13 universities in the German federal state North Rhine-Westphalia, which were conducted as part of the German Tracer Studies Co-Operation Project (KOAB). For the class of 2014, social support as well as mechanisms of rational choice theory were surveyed as a focal topic. A total of about 17,000 graduates of Bachelor, Master, Staatsexamen, Diplom and Magister degrees are examined. As the central determinant of inequality, the educational background is examined based on the parents' highest level of education. Regression and decomposition methods are used to explain the inequalities.

The results show that the transition rates to a master's degree programme are about ten percentage points higher for graduates from an academic educational background than graduates from a non-academic educational background. In comparison, the inequalities in the transition to doctoral studies are small. Financial support from the parents' home increases—partly mediated through lower cost and higher success expectations—the probability of taking up a Master's degree, and thus explains part of the difference between social backgrounds. In addition to cost considerations and support, unequal educational biographies, especially the type of higher education institution, contribute

significantly to disparate transition rates to a Master's degree programme. The inequalities in the transition to doctoral studies can be explained above all by differences in biographical characteristics, in the performance level and in the expectation of success. In comparison with previous cohorts of graduates, there are indications that the Bologna reform has led to a shift in social inequalities on the way to a doctorate.

Occupational success is examined using objective and subjective indicators. Graduates from academic parental homes are somewhat more successful when starting their careers: for example, their hourly wages are four percent higher than those of first-generation graduates. The inequalities in occupational success can be largely explained by the mechanisms studied. In particular, unequal access to master's degrees and comparable degrees, as well as differences in performance in school and studies, contribute to inequalities in graduates' entry into the world of work. In this way, educational inequalities in the higher education system translate into occupational inequalities.

Graduates with an academic family background are more likely to be supported by contacts of their families of origin than graduates without an academic family background. Graduates from an academic background compensate for below-average exam grades by family support in finding a job. This is not the case for first-generation graduates. Furthermore, the returns to support from the family of origin differ depending on educational background: support from a non-academically educated family of origin is associated with lower objective labour market returns (position, income) than support from an academically educated family of origin. The results of the decomposition analyses suggest that family support in career planning contributes to social inequalities in occupational success.

Inhalt

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Einleitung | 1 |
| 2 | Theoretischer Hintergrund und Stand der Forschung | 3 |
| 2.1 | Ungleichheiten bei Bildungsübergängen | 3 |
| 2.1.1 | Ungleichheitsmechanismen | 3 |
| 2.1.2 | Forschungsstand | 6 |
| 2.1.3 | Forschungsfragen und Hypothesen | 11 |
| 2.2 | Ungleichheiten beim Berufseinstieg nach dem Studium | 14 |
| 2.2.1 | Ungleichheitsmechanismen | 14 |
| 2.2.2 | Forschungsstand | 19 |
| 2.2.3 | Forschungsfragen und Hypothesen | 21 |
| 3 | Daten und Methoden | 23 |
| 3.1 | Datengrundlage | 23 |
| 3.2 | Messinstrumente und Indikatoren | 24 |
| 3.2.1 | Zielvariablen: Bildungsübergänge und Berufserfolg | 24 |
| 3.2.2 | Bildungsherkunft | 27 |
| 3.2.3 | Handlungstheoretische Abwägungen | 29 |
| 3.2.4 | Unterstützungen durch soziale Netzwerke | 31 |
| 3.2.5 | Weitere Mechanismen sozialer Ungleichheiten | 33 |
| 3.3 | Auswertungsvorgehen | 34 |
| 4 | Hochschulische Bildungsübergänge | 38 |
| 4.1 | Aufnahme eines Masterstudiums | 38 |
| 4.1.1 | Antizipierte Unterstützungen | 39 |
| 4.1.2 | Handlungstheoretische Abwägungen | 40 |
| 4.1.3 | Einflussfaktoren der Aufnahme eines Masterstudiums | 43 |
| 4.1.4 | Erklärung der Ungleichheiten | 46 |
| 4.2 | Aufnahme einer Promotion | 53 |
| 4.2.1 | Antizipierte Unterstützungen und Finanzierungsmöglichkeiten | 54 |
| 4.2.2 | Handlungstheoretische Abwägungen | 55 |
| 4.2.3 | Einflussfaktoren der Aufnahme einer Promotion | 57 |
| 4.2.4 | Erklärung der Ungleichheiten | 60 |
| 4.3 | Fazit | 62 |
| 5 | Berufserfolg | 66 |
| 5.1 | Herkunftsbedingte Ungleichheiten im Berufserfolg | 66 |
| 5.2 | Unterstützungen beim Berufseinstieg | 69 |
| 5.3 | Handlungstheoretische Abwägungen | 78 |
| 5.4 | Einflussfaktoren des Berufserfolgs | 81 |
| 5.5 | Erklärung der Ungleichheiten | 85 |
| 5.6 | Fazit | 87 |
| | Literatur | 90 |
| | Anhang | 98 |

Abbildungsverzeichnis

| | | |
|----------|---|----|
| Abb. 1: | Modell zur Genese von Ungleichheiten in Bildungsentscheidungen . . . | 4 |
| Abb. 2: | Bildungsherkunft und Autonomie beruflichen Handelns der Eltern . . . | 28 |
| Abb. 3: | Ungleichheiten in der Aufnahme eines Masterstudiums | 38 |
| Abb. 4: | Ungleichheiten in der antizipierten Unterstützung für ein Masterstudium | 39 |
| Abb. 5: | Ungleichheiten in der Kosten-, Erfolgs- und Nutzenerwartung in Bezug auf ein mögliches Masterstudium | 40 |
| Abb. 6: | Erklärung der Ungleichheiten in der Kosten- und Erfolgserwartung in Bezug auf ein mögliches Masterstudium | 41 |
| Abb. 7: | Ungleichheiten in beruflichen Motiven, allgemeinem und individuellem Nutzen eines Masterstudiums | 42 |
| Abb. 8: | Erklärung der herkunftsspezifischen Ungleichheiten in der Aufnahme eines Masterstudiums | 47 |
| Abb. 9: | Schrittweise Erklärung der herkunftsspezifischen Ungleichheiten in der Masteraufnahme | 49 |
| Abb. 10: | Ungleichheiten in der Übergangsentention und -realisierung | 50 |
| Abb. 11: | Erklärung der herkunftsspezifischen Ungleichheiten in der Übergangsentention und -realisierung | 51 |
| Abb. 12: | Ungleichheiten in der Aufnahme einer Promotion | 53 |
| Abb. 13: | Ungleichheiten in der antizipierten Unterstützung für ein Promotionsstudium | 54 |
| Abb. 14: | Ungleichheiten in der Kosten-, Erfolgs- und Nutzenerwartung in Bezug auf eine mögliche Promotion | 56 |
| Abb. 15: | Erklärung der herkunftsspezifischen Ungleichheiten in der Kosten- und Erfolgserwartung in Bezug auf eine mögliche Promotion | 56 |
| Abb. 16: | Erklärung der herkunftsspezifischen Ungleichheiten in der Promotionsaufnahme | 60 |
| Abb. 17: | Ungleichheiten in der Arbeitssuchendenquote | 66 |
| Abb. 18: | Ungleichheiten in der beruflichen Stellung | 67 |
| Abb. 19: | Ungleichheiten in den Bruttostundenlöhnen | 67 |
| Abb. 20: | Ungleichheiten in der subjektiven Ausbildungsadäquanz | 68 |
| Abb. 21: | Ungleichheiten in der beruflichen Zufriedenheit | 68 |
| Abb. 22: | Quellen der Unterstützung bei der Karriereplanung | 69 |
| Abb. 23: | Quellen der Unterstützung im Bewerbungsprozess | 70 |
| Abb. 24: | Quellen der Unterstützung bei der Stellenfindung | 71 |
| Abb. 25: | Ungleichheiten in der Unterstützung beim Berufseinstieg | 73 |
| Abb. 26: | Wahrscheinlichkeiten sozialer Unterstützungen beim Berufseinstieg nach Bildungsherkunft und Examensnoten | 77 |
| Abb. 27: | Ungleichheiten in den beruflichen Motiven | 79 |
| Abb. 28: | Einstellungen zu beruflichen Chancen nach Bildungsherkunft | 80 |
| Abb. 29: | Erklärung der herkunftsspezifischen Ungleichheiten im Berufserfolg | 86 |

Tabellenverzeichnis

| | | |
|----------|---|-----|
| Tab. 1: | Erwartete Zusammenhänge zwischen der sozialen Herkunft, erklärenden Merkmalen und dem Übergang in ein Masterstudium | 12 |
| Tab. 2: | Erwartete Zusammenhänge zwischen der sozialen Herkunft, erklärenden Merkmalen und dem Berufserfolg | 22 |
| Tab. 3: | Rücklauf | 23 |
| Tab. 4: | Indikatoren der Aufnahme eines weiteren Studiums | 25 |
| Tab. 5: | Operationalisierung angemessener beruflicher Stellungen | 26 |
| Tab. 6: | Zuordnung beruflicher Abschlüsse der Eltern | 28 |
| Tab. 7: | Berufliche Motive und Arbeitsmarkterträge weiterer Studienabschlüsse | 30 |
| Tab. 8: | Einflussfaktoren der Aufnahme eines Masterstudiums | 44 |
| Tab. 9: | Einflussfaktoren des Promotionsübergangs | 58 |
| Tab. 10: | Einflussfaktoren der Unterstützung beim Berufseinstieg | 75 |
| Tab. 11: | Anzahl der Prüfungen im Prüfungsjahrgang 2014 an den untersuchten Hochschulen in Nordrhein-Westfalen | 98 |
| Tab. 12: | Operationalisierung der Unterstützungen bei Übergängen in weitere Studienphasen | 99 |
| Tab. 13: | Operationalisierung der Unterstützungen beim Berufseinstieg | 100 |
| Tab. 14: | Zusammenfassung der Fächergruppen | 101 |
| Tab. 15: | Aufnahme eines Masterstudiums: Verteilungen der untersuchten Variablen | 102 |
| Tab. 16: | Aufnahme eines Masterstudiums: Verteilungen der untersuchten Variablen nach Bildungsherkunft | 103 |
| Tab. 17: | Erklärung der Ungleichheiten in der Kosten- und Erfolgseinschätzung in Bezug auf ein mögliches Masterstudium | 104 |
| Tab. 18: | Erklärung der Ungleichheiten beim Masterübergang | 105 |
| Tab. 19: | Schrittweise Erklärung der Ungleichheiten beim Masterübergang | 106 |
| Tab. 20: | Einflussfaktoren der Übergangsentention und ihrer Realisierung | 107 |
| Tab. 21: | Erklärung der Ungleichheiten in der Übergangsentention und in ihrer Realisierung | 108 |
| Tab. 22: | Aufnahme einer Promotion: Verteilungen der untersuchten Variablen | 109 |
| Tab. 23: | Aufnahme einer Promotion: Verteilungen der untersuchten Variablen nach Bildungsherkunft | 110 |
| Tab. 24: | Erklärung der Ungleichheiten in der Kosten- und Erfolgseinschätzung in Bezug auf eine mögliche Promotion | 111 |
| Tab. 25: | Erklärung der Ungleichheiten beim Promotionsübergang | 112 |
| Tab. 26: | Verteilungen der Variablen des Berufserfolgs | 113 |
| Tab. 27: | Verteilungen der Variablen des Berufserfolgs nach Bildungsherkunft | 113 |
| Tab. 28: | Berufseinstieg: Verteilungen der unabhängigen Variablen | 114 |
| Tab. 29: | Berufseinstieg: Verteilungen der unabhängigen Variablen nach Bildungsherkunft | 115 |
| Tab. 30: | Häufigkeit von Unterstützungen nach Bildungsherkunft: Sensitivitätsanalyse mit verschiedenen Mindestskalenwerten | 116 |
| Tab. 31: | Einflussfaktoren der Unterstützung bei der Karriereplanung | 117 |
| Tab. 32: | Einflussfaktoren der Unterstützung bei Bewerbungen | 118 |

| | | |
|----------|---|-----|
| Tab. 33: | Einflussfaktoren der Unterstützung bei der Stellenfindung | 119 |
| Tab. 34: | Einflussfaktoren einer regulären Beschäftigung (vs. Arbeitsuche) | 120 |
| Tab. 35: | Einflussfaktoren einer angemessenen beruflichen Stellung | 121 |
| Tab. 36: | Einflussfaktoren des logarithmierten Bruttostundenlohns | 122 |
| Tab. 37: | Einflussfaktoren der subjektiven Ausbildungsadäquanz | 123 |
| Tab. 38: | Einflussfaktoren der beruflichen Zufriedenheit | 124 |
| Tab. 39: | Erklärung der Ungleichheiten in der Zugehörigkeit zu Einkommens- gruppen | 125 |
| Tab. 40: | Erklärung der Ungleichheiten in der beruflichen Position und ihrer sub- jektiven Bewertung | 126 |

1 Einleitung

Hochschulbildung hat in Deutschland in den letzten Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen. So sind z. B. steigende Studienanfänger- und Absolventenquoten zu beobachten (OECD 2015; Statistisches Bundesamt 2016). Gleichzeitig hängt der Bildungserwerb in Deutschland in hohem Maße vom Elternhaus ab (Blossfeld & Shavit 1993; Breen et al. 2012). Bildungsungleichheiten sind vor allem dann problematisch, wenn sie weder auf Leistungen noch auf individuellen Präferenzen beruhen, und können sich in berufliche Ungleichheiten übersetzen. Herkunftsspezifische Ungleichheiten in der Aufnahme einer Promotion sind aufgrund ihres speziell wissenschaftlichen Qualifikationscharakters darüber hinausgehend relevant, da sie die soziale Zusammensetzung des wissenschaftlichen Personals beeinflussen können (Möller 2013; Hüther & Krücken 2016, S. 291).

Während Bildungsentscheidungsprozesse und daraus resultierende soziale Disparitäten im Sekundarbereich und bei der Aufnahme eines Studiums in Deutschland gut untersucht sind (vgl. Stocké 2007; Müller-Benedict 2007; Becker & Hecken 2008a; Neugebauer 2010; Schindler & Reimer 2010; Lörz 2013), gibt es hinsichtlich der Übergänge *innerhalb* der tertiären Bildung eine deutliche Forschungslücke. Zwar ist hinreichend dokumentiert, dass auch bei den Übergängen in ein Masterstudium (Rehn et al. 2011; Lörz et al. 2015; Neugebauer et al. 2016) bzw. eine Promotion soziale Ungleichheiten fortbestehen (Enders 2002; Krempkow 2009; Jaksztat 2014; Radmann et al. 2017).¹ Die Prozesse und Mechanismen, die den sozial ungleich verteilten Bildungschancen zugrunde liegen, sind jedoch noch nicht hinreichend erforscht.

Untersuchungen zur Erklärung sozialer Ungleichheiten bei Übergängen innerhalb des tertiären Systems beschäftigten sich überwiegend mit Einflüssen der Bildungsbiographie, der Leistungsvoraussetzungen und weiterer objektiver Merkmale auf die Übergangsquoten (z. B. Jaksztat 2014; Neugebauer et al. 2016). Herkunftsspezifische Ungleichheiten werden durch diese Faktoren jedoch nicht erschöpfend erklärt. An dieser Stelle setzt das Projekt *Soziale Ungleichheit und Diversity bei Übergängen in weiterführende Studiengänge und in den Arbeitsmarkt in Nordrhein-Westfalen*² (im Folgenden: SUD-Projekt) an und versucht – mithilfe der Modellierung des Entscheidungsverhaltens – den sozial selektiven Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium bzw. den Übergang vom Masterstudium in die Promotion zu erklären. Herkunftsspezifische Ungleichheiten sind in Nordrhein-Westfalen von besonderem Interesse, da sich die dortige Studierendenschaft häufiger aus nichtakademischen Herkunftsgruppen rekrutiert als im gesamten Bundesgebiet (Schirmer 2017). Das SUD-Projekt greift auf Daten des *Kooperationsprojekts Absolventenstudien* (KOAB) zurück. Beim KOAB handelt es sich um eine der größten Ab-

¹ Während Ungleichheiten in der hochschul- und fächerübergreifenden Betrachtung konsistent bestehen, variieren die berichteten Ergebnisse zum Teil deutlich, wenn Fächergruppen (Leemann 2002; Alesi et al. 2014; Jahn et al. 2017) oder einzelne Hochschulen (Auspurg & Hinz 2011; Ebert & Stammen 2014; Krempkow 2017) als spezifische Kontexte untersucht werden.

² Die SUD-Studie knüpft an das Projekt *Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen* (Alesi & Neumeyer 2017) an, in dem die Studienleistungen, die Studienzufriedenheit sowie Übergänge in Masterstudiengänge und den Arbeitsmarkt untersucht wurden.

solventenbefragungen in Deutschland, an der seit 2007 jährlich Hochschulen aus verschiedenen Bundesländern teilnehmen. Die Hochschulabsolvent/innen werden dabei eineinhalb Jahre nach Studienabschluss zu ihrer beruflichen Situation, zu verschiedenen Aspekten des Studienverlaufs und zur Bildungsbiographie vor Beginn des Studiums befragt.³

Aufgrund des oben dargestellten Forschungsdefizits wurde am INCHER-Kassel für die Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2014 mit dem KOAB-Schwerpunkt *Soziale Herkunft/Diversity und der Übergang ins weitere Studium und den Arbeitsmarkt* ein Instrumentarium entwickelt,⁴ mithilfe dessen handlungstheoretische Komponenten (Kosten-, Nutzen- und Erfolgserwartungen) und soziale Unterstützungen retrospektiv erfasst wurden. In der SUD-Studie wurden die Angaben der Absolvent/innen von 15 Fachhochschulen und 13 Universitäten in Nordrhein-Westfalen ausgewertet. Ein Ziel der Studie war es, den – im Rahmen der Bildungsforschung bereits gut etablierten – handlungstheoretischen Ansatz zur Erforschung sozialer Disparitäten auch für Übergangentscheidungen im Hochschulbereich nutzbar zu machen und somit bereits bestehende Instrumente des KOAB-Fragebogens zur Untersuchung sozialer Ungleichheiten bei weiterführenden Bildungsübergängen um eine zusätzliche Perspektive zu erweitern.

Herkunftsspezifische Disparitäten sind auch beim *Übergang in den Arbeitsmarkt* zu beobachten (Fehse & Kerst 2007; Falk & Huyer-May 2011; Jacob & Klein 2013; Jacob et al. 2015; Erdsiek 2016; Kracke 2016). Derartige Ungleichheitslagen können einerseits dadurch zustande kommen, dass Erstakademiker/innen seltener höhere akademische Bildungswege einschlagen, mit denen sich aber höhere Arbeitsmarkterträge erzielen ließen. Bisher betraf dies vor allem die Promotion, die gegenüber mittleren akademischen Abschlüssen Einkommensvorteile, eine höhere Beschäftigungsadäquanz und eine höhere Berufszufriedenheit mit sich bringt (Enders & Bornmann 2001; Engelage & Hadjar 2008; Heineck & Matthes 2012; Falk & Küpper 2013; Flöther 2015).

Die mit der Bologna-Reform eingeführte Differenzierung in Bachelor- und Masterabschlüsse zeichnet sich im Großen und Ganzen auch in den Arbeitsmarkterträgen der beiden Abschlussniveaus ab (Alesi et al. 2010; Rehn et al. 2011; Neugebauer & Weiss 2017). Daher ist anzunehmen, dass sich die herkunftsspezifische Masteraufnahme in disparate Arbeitsmarktchancen übersetzt. In welchem Ausmaß die Differenzierung von Bachelor- und Masterabschlüssen zu Ungleichheiten im Berufserfolg beiträgt, ist bislang noch nicht hinreichend untersucht und wird in der vorliegenden Arbeit umfassend behandelt. Darüber hinaus werden weitere Mechanismen sozialer Ungleichheiten beim Berufseinstieg in Betracht gezogen und untersucht: Herkunftsspezifische Biographien (u. a. Studienfächer), Arbeitsmarktsignale, berufliche Motive, Einstellungen zu beruflichen Chancen und soziale Unterstützungen (z. B. bei Bewerbungen) durch verschiedene Netzwerke.

³ Zur Konzeption des KOAB siehe Heidemann und Janson (2009). Seit 2017 wird das KOAB durch das aus dem INCHER-Kassel ausgegründete *Institut für angewandte Statistik* (ISTAT) durchgeführt.

⁴ Die Erhebungsinstrumente des KOAB-Schwerpunkts *Soziale Ungleichheit/Diversity* wurden von Bettina Alesi, Katharina Benderoth und Irena Pietrzyk entwickelt.

2 Theoretischer Hintergrund und Stand der Forschung

Das SUD-Projekt befasst sich mit herkunftsspezifischen Ungleichheiten bei der Aufnahme weiterer Studienphasen und beim Berufseinstieg nach dem Studium. Im Folgenden werden mögliche Erklärungen von Ungleichheiten bei hochschulischen Bildungsübergängen und mögliche Erklärungen von Ungleichheiten im Berufserfolg von Hochschulabsolvent/innen dargestellt und entsprechende Forschungsarbeiten aus dem deutschsprachigen Raum berichtet.

2.1 Ungleichheiten bei Bildungsübergängen

2.1.1 Ungleichheitsmechanismen

In entscheidungstheoretischen bzw. handlungstheoretischen Modellen, oft auch als Rational-Choice-Modelle bezeichnet, werden Bildungsentscheidungen als Resultat individueller Abwägungsprozesse betrachtet. Die Entscheidung zwischen verschiedenen Handlungsalternativen (z. B. Eintritt in den Arbeitsmarkt vs. Aufnahme einer weiteren Studienphase) hängt davon ab, wie hoch jeweils die damit verbundenen Kosten, Erträge und Erfolgswahrscheinlichkeiten eingeschätzt werden. Die Ansätze gehen auf Boudons Unterscheidung zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten zurück (Boudon 1974).

Primäre Herkunftseffekte bezeichnen Leistungsunterschiede zwischen verschiedenen sozialen Gruppen. Es wird angenommen, dass Kinder aus benachteiligten Familien im Bildungssystem geringere Leistungen erzielen als Akademikerkinder, da sie aufgrund einer geringeren kulturellen, sozialen und ökonomischen Ressourcenausstattung in der Familie ungünstigere Bildungsvoraussetzungen aufweisen. Leistungsunterschiede sind auch im Hochschulsystem zu finden (z. B. Alesi et al. 2014, S. 66f).

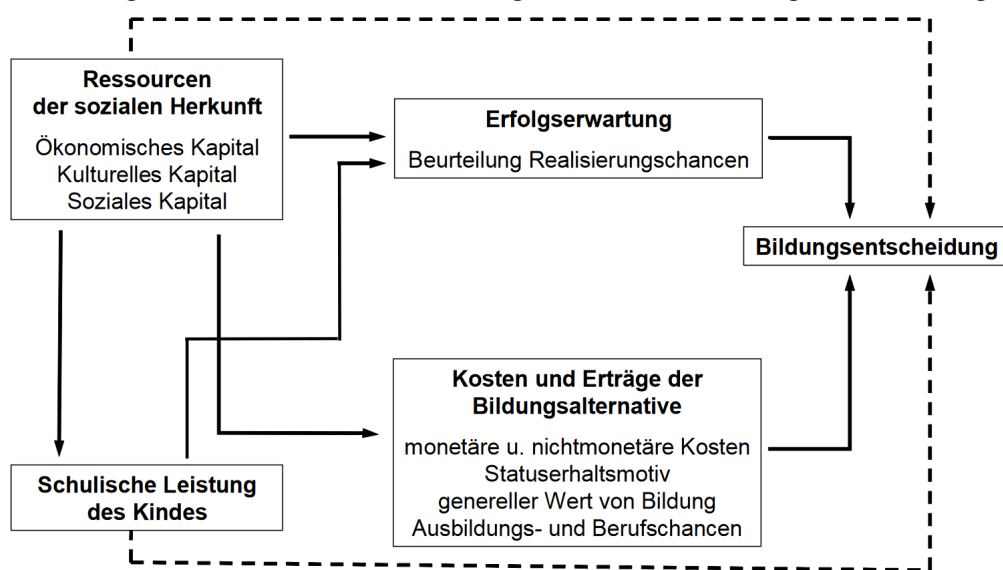
Sekundäre Herkunftseffekte bezeichnen die nach sozialer Positionierung differierenden Abwägungen beim Übergang in die nächsthöhere Bildungsstufe (Boudon 1974). Es wird angenommen, dass Kinder und Jugendliche aus niedrigeren sozialen Schichten sich selbst bei vergleichbarem schulischen Leistungsniveau seltener für eine weiterführende Bildungsstufe entscheiden als Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern. Dies liegt an unterschiedlichen Einschätzungen hinsichtlich des Nutzens und der Kosten weiterer Bildungsbestrebungen. Prominent ist das sogenannte Statuserhaltungsmotiv, das besagt, dass höhere Bildungsschichten bestrebt sind, Abwärtsmobilität zu vermeiden: Während Kinder aus niedrigen Bildungsschichten mit einem niedrigen Bildungsabschluss den Status der Herkunftsfamilie noch erhalten könnten, bedeutet ein niedriger Bildungsabschluss für Kinder aus höheren Bildungsschichten einen Statusverlust. Auch Kosteneinschätzungen variieren in Abhängigkeit von der Schichtzugehörigkeit. Dabei spielen nicht nur die faktischen Studienkosten, sondern auch wahrgenommene Belastungen und Verdienstauffälle gegenüber einer Erwerbstätigkeit sowie mögliche immaterielle Kosten eine Rolle.

Der Ansatz von Boudon wurde in der Folge weiterentwickelt (u. a. von Erikson & Jonsson 1996; Breen & Goldthorpe 1997; Esser 1999). In den späteren Ansätzen wurde ein zusätzlicher Aspekt herausgearbeitet, nämlich die Erfolgswahrscheinlichkeit einer Bildungsalternative. Die Einschätzung, ob man das in Frage kommende Bildungsziel auch erreichen kann, variiert herkunftsabhängig. Kinder aus höheren Schichten können aufgrund besserer vorangegangener Schulleistungen mit höheren Erfolgchancen rechnen.

Allen Ansätzen ist gemein, dass die stattfindenden Abwägungsprozesse, wie schon bei Boudon, vor dem Hintergrund der Position im Statussystem modelliert werden. Die Statusposition des Elternhauses lässt sich an der Ausstattung mit ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital festmachen (Bourdieu 1983). In akademischen Herkunftsgruppen ist mehr ökonomisches und kulturelles Kapital verfügbar bzw. über Netzwerke – als soziales Kapital – mobilisierbar, um die Bildungsbemühungen der Kinder zu unterstützen.

Abbildung 1 veranschaulicht den Einfluss verschiedener Komponenten auf die Bildungsentscheidung sowie die durch handlungstheoretische Abwägungen vermittelten Einflüsse der Kapitalausstattung.

Abbildung 1: Modell zur Genese von Ungleichheiten in Bildungsentscheidungen



Quelle: Maaz et al. 2006

Wie sich die Ressourcen- bzw. Kapitalausstattung konkret auf entscheidungsrelevante Abwägungen auswirkt (in Abb. 1: Ressourcen → Erfolgserwartung, Ressourcen → Kosten und Erträge), wird empirisch zumeist vernachlässigt, ist aber für das Verständnis der Genese sozialer Ungleichheiten sowie die Bildung eines entscheidungstheoretischen Ungleichheitsmodells von hoher Bedeutung (vgl. Kristen 1999, S. 37). In den handlungstheoretischen Modellen wird teils vermutet, teils impliziert, dass familiäre *Ressourcen* in Form verschiedener sozialer *Unterstützungen* transferiert werden und sich die Antizipation solcher Unterstützungen vorteilhaft auf die verschiedenen Abwägungen bei der Bildungsentscheidung auswirkt (Erikson & Jonsson 1996): Eltern mit hohem kulturellem Kapital können ihre Kinder besser fördern und bei akademischen Herausforderungen

unterstützen und verfügen über mehr Wissen in Bezug auf realistische Anforderungen, Möglichkeiten und Strategien innerhalb von Bildungsinstitutionen. Beides sollte sich positiv auf die Erfolgsaussichten auswirken.

Ökonomisch schwache Familien verfügen über geringere Möglichkeiten, ihre Kinder finanziell zu unterstützen, und schätzen daher einerseits die Kosten einer weiteren Studienphase höher ein. Je nach sozialer Herkunft können Studieninteressierte und Studierende bei der Finanzierung ihres Studiums auf ihr Elternhaus vertrauen (Bargel & Bargel 2010, S. 13; Heine 2010, S. 20f). Die Ausstattung mit ökonomischem Kapital beeinflusst andererseits die Möglichkeiten zur Nutzung privater Bildungs- und Unterstützungsangebote und kann sich so positiv auf Leistungen und die Erfolgserwartung auswirken. Zum Beispiel hängt die Nutzung kommerzieller Nachhilfeangebote bei Schüler/innen vom Einkommen ihrer Eltern ab (Birkelbach et al. 2017, S. 144).

Im Rahmen des KOAB-Schwerpunkts *Soziale Herkunft/Diversity und der Übergang ins weitere Studium und den Arbeitsmarkt* wurden antizipierte Unterstützungen als weiterer Mechanismus sozialer Ungleichheiten bei Bildungsübergängen explizit untersucht.

Für Studierende am Übergang in das Masterstudium lässt sich vermuten, dass sich die Antizipierung von Unterstützungen auf die Ergebnisse handlungstheoretischer Abwägungen (insbesondere die Kosten- und Erfolgseinschätzung) auswirkt und dadurch *indirekt* die Übergangsentscheidung beeinflusst. Darüber hinaus können antizipierte Unterstützungen den Masterübergang unabhängig von expliziten Kosten- und Erfolgsabwägungen *direkt* beeinflussen: Zum einen steigert die Wahrnehmung sozialer Unterstützungen das Selbstvertrauen und die wahrgenommene Kontrolle (Cohen & Syme 1985, S. 6). Zum anderen können bereits bei der Aufnahme des Masterstudiums auftretende Herausforderungen und Schwierigkeiten durch faktische Unterstützungen besser gemeistert werden.

Soziale Unterstützungen sollten als Teil des Sozialkapitals von der sozialen Herkunft und damit von der Nähe der Eltern, anderer Verwandter und Bekannter zum akademischen Milieu abhängen. Dabei können neben finanziellen Unterstützungen auch *nichtfinanzielle Unterstützungen* eine Rolle spielen: Eltern und andere Kontakte können Studierende z. B. beim Lernen, bei der Vorbereitung von Prüfungssituationen oder durch Korrekturlesen von Abschlussarbeiten fachlich unterstützen, aber auch motivational „in den Erfolgsaussichten eigener Anstrengungen“ bestärken (Diewald 1991, S. 75f). Neben elterlichen Unterstützungen existieren institutionelle Unterstützungsangebote, die zur Verringerung sozialer Ungleichheiten beitragen können, insbesondere die einkommensabhängige Studienfinanzierung nach dem BAföG.

Als weiterer Mechanismus sozial ungleicher Übergangsquoten in ein Masterstudium oder eine Promotion kommen *herkunftsspezifische Biographien* in Frage. Aufgrund von Selektionsprozessen bei der Studienaufnahme schließen Personen aus niedrigeren Herkunftsgruppen ihr Studium häufiger an Fachhochschulen ab als Personen aus höheren Herkunftsgruppen. Des Weiteren unterscheiden sich die Herkunftsgruppen in den Studienfächern und in Hinsicht auf Doppelqualifikationen in Form beruflicher Ausbildungen,

die vor dem Studium absolviert wurden. Entsprechend sind Erstakademiker/innen bei Studienabschluss älter. Studierende aus niedrigeren Herkunftsgruppen haben häufiger Kinder (Schirmer 2017), was die Aufnahme weiterer Studienphasen negativ beeinflussen kann (Alesi & Neumeyer 2017; Jahn et al. 2017). Es bestehen unterschiedliche Annahmen darüber, wie sich speziell *bildungsbiographische* Merkmale auf die Aufnahme weiterer Studienphasen auswirken (Jaksztat 2014; Lörz et al. 2015; Neugebauer et al. 2016).

Zum Einen können Kosten-, Nutzen- und Erfolgserwartungen sowie Leistungen und Unterstützungen in Abhängigkeit biographischer Merkmale variieren – ähnlich wie in Bezug auf die Herkunftsungleichheiten. Dabei können Selektionseffekte bei früheren Bildungsentscheidungen eine Rolle spielen. Höhere Kosten und geringere Erträge eines Masterstudiums sind z. B. bei Absolvent/innen mit Ausbildung zu vermuten.

Zum anderen beeinflussen institutionelle Merkmale wie die Hochschulart die Gelegenheitsstrukturen zur Aufnahme eines Masterstudiums oder einer Promotion, die sich einerseits im spezifischen Angebot innerhalb institutioneller Settings äußern, andererseits in der Anerkennungspraxis zwischen verschiedenen Kontexten (Hochschularten, Hochschulen, Fächern). Es wird vermutet, dass Absolvent/innen an Fachhochschulen ein geringeres Angebot vorfinden und daher an Universitäten wechseln, wo sie womöglich auf Zulassungshürden stoßen, also z. B. weitere Studienvoraussetzungen erfüllen müssen oder Leistungsnachweise aus spezifisch universitären Disziplinen benötigen. Bisherige Studien unterstreichen die Bedeutung biographischer Merkmale, erlauben jedoch keine Schlüsse über ihre spezifischen Wirkweisen.

Die Promotionsaufnahme wird bereits durch die *Integration* in die Wissenschaft vorstrukturiert. Die Anstellung als studentische Hilfskraft ist eine häufige Statuspassage in die Promotion (vgl. Schneickert & Lenger 2010; Jaksztat 2014). Bislang ist unklar, inwieweit dies auf spezifische handlungstheoretische Abwägungen, Finanzierungsmöglichkeiten oder Gelegenheitsstrukturen zurückzuführen ist.

2.1.2 Forschungsstand

Im Folgenden werden Ergebnisse von Studien zu herkunftsbedingten Ungleichheiten berichtet. Dabei legen wir den Fokus auf Studien, die den Einfluss handlungstheoretischer Komponenten auf soziale Ungleichheiten überprüfen: zum Übergang von der Schule ins Studium Schindler und Reimer (2010), Becker und Hecken (2007) und Lörz (2012); zum Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium Lörz et al. (2015).⁵ Für den Promotionsübergang ist den Autoren keine handlungstheoretisch unterlegte Studie bekannt.⁶

⁵ Der Bericht fokussiert sich auf die Situation im deutschen Bildungssystem, da Vergleiche mit anderen Ländern, in denen ein gestuftes System von Bachelor- und Masterstudiengängen schon länger existiert, aufgrund unterschiedlicher kultureller und arbeitsmarktbezogener Rahmenbedingungen als schwierig erachtet werden.

⁶ Es ist unklar, weshalb der Promotionsübergang bisher noch nicht aus einer handlungstheoretischen Perspektive untersucht wurde. Möglicherweise ist aus folgenden Gründen Vorsicht geboten:

1. Es gilt zu bedenken, dass, je später der Bildungsübergang ist, desto schwächer die soziale Herkunft auf die Bildungsentscheidung durchschlägt. Da Eltern nicht mehr für die Finanzierung der Ausbil-

Daher werden für diesen Bildungsübergang Ergebnisse einer Studie präsentiert, die soziale Selektivitäten beim Promotionsübergang auf verschiedene andere Mechanismen hin untersucht hat: Herkunftsunterschiede in der Fächerwahl, in den Leistungsvoraussetzungen und in der akademischen Integration (Jaksztat 2014).

Schindler und Reimer (2010) untersuchten ältere HIS-Studienberechtigtenkohorten der Jahre 1983, 1990, 1994 und 1999. Da es bei diesen Erhebungen noch keine spezifischen Fragen zur Erfassung handlungstheoretischer Komponenten gab, behelfen sich die Autoren mit Korrelaten handlungstheoretischer Konzepte in Anlehnung an das Modell von Erikson und Jonsson (1996). Als zentrale abhängige Variable betrachteten sie den Eintritt in das tertiäre Bildungssystem innerhalb eines Zeitraums von dreieinhalb Jahren nach Schulabschluss. In Anlehnung an das EGP-Klassenschema (Erikson et al. 1979) wurden drei Herkunftsgruppen untersucht: Dienstklassen, mittlere Klassen und Arbeiterklassen. Ziel der Untersuchung war es zunächst zu ermitteln, welcher Anteil des Unterschieds zwischen Arbeiter- und Dienstklasse auf die Abiturnote (primärer Effekt) und welcher Anteil auf handlungstheoretische Komponenten (sekundärer Effekt) zurückzuführen ist. Dabei wurde auf die Dekompositionsmethode von Fairlie (2005) zurückgegriffen. In einem zweiten Schritt sollte der Erklärungsbeitrag der einzelnen handlungstheoretischen Komponenten quantifiziert werden. Die Studie kommt zu folgenden Ergebnissen:

- Die Übergangsrate der Abiturient/innen aus der Dienstklasse betrug 1999 80 Prozent gegenüber 62 Prozent bei Abiturient/innen aus der Arbeiterklasse. Die Autoren beobachteten zudem einen leichten Anstieg sozialer Ungleichheiten im Zeitverlauf.
- Von den handlungstheoretischen Mechanismen trug vor allem der Kostendruck⁷ zu den relativ niedrigen Studierquoten von Arbeiterkindern bei. Von besonderer Bedeutung war dabei der Wunsch nach finanzieller Unabhängigkeit, der je nach Kohorte 15 bis 24 Prozent der Klassenunterschiede erklärte.
- Da im Datensatz kein Maß zur adäquaten Operationalisierung der Erfolgsaussichten zur Verfügung stand, wurde stellvertretend die Bewertung akademischer Arbeitsmarktaussichten im Vergleich zu einer beruflichen Ausbildung sowie das Motiv des sicheren Arbeitsplatzes verwendet. Letzteres zeigte über alle Jahrgänge hinweg einen signifikanten Beitrag von etwa 4 bis 7 Prozent, Ersteres trug hingegen nur minimal zur Erklärung bei.
- Auf der Ertragsseite wurde zunächst das Konzept des Statuserhalts über zwei Proxy-Variablen gemessen: die Vorstellung, durch die gewählte Ausbildung a) in eine leitende Position zu gelangen und b) einen hohen Status zu erreichen. Entgegen den Erwartungen trugen beide Items nur in geringem Maße zur Erklärung der Herkunftsunterschiede bei. Die Autoren führen dieses Ergebnis jedoch auf Operationalisierungsdefizite zurück und se-

dung ihrer Kinder zuständig sind, spielt die finanzielle Ausstattung des Elternhauses nur noch eine untergeordnete Rolle.

2. Beim Promotionsübergang handelt es sich nicht um einen klassischen Bildungsübergang, da hier häufig eine Mischung aus Qualifikation und Berufstätigkeit ausgeübt wird (z. B. im Rahmen einer Qualifikationsstelle an einer Hochschule). Das heißt, dass die Promotionsintention auch erst dann umgesetzt wird, wenn eine finanzielle Absicherung (häufig durch eigene Berufstätigkeit, seltener durch Stipendium) gegeben ist.
3. Die Aufnahme einer Promotion ist stärker durch Gelegenheitsstrukturen (z. B. ob man eine Promotionsstelle an einem Lehrstuhl angeboten bekommt) geprägt, ein Aspekt, der in handlungstheoretischen Modellen nicht berücksichtigt wird. Es wäre allerdings zu klären, ob Absolvent/innen mit akademischem Bildungshintergrund häufiger eine Promotionsstelle angeboten wird.

⁷ Die Kostenbelastung wurde anhand zweier Items gemessen: des berichteten Wunsches nach a) baldiger finanzieller Unabhängigkeit sowie b) einer kurzen Ausbildungsdauer.

hen darin keinen Beleg, das Konzept des Statuserhaltmotivs in Frage zu stellen. Weiterhin wurden ausbildungsrelevante Interessenlagen unter die Ertragskomponente subsumiert. Das Interesse für akademische Arbeit konnte etwa 7 bis 14 Prozent der Differenz in der Studierquote erklären.

- Insgesamt konnten die so operationalisierten sekundären Herkunftseffekte etwa 40 Prozent der Herkunftsunterschiede erklären. Der Erklärungsbeitrag der primären Herkunftseffekte, gemessen an der Abiturnote, lag bei etwa 7 Prozentpunkten. Zudem wurden noch Kontrollvariablen (Art der Hochschulzugangsberechtigung, Ausbildung, Alter und Geschlecht) eingeführt, die in etwa 14 Prozent der Herkunftsunterschiede erklärten.

Eine weitere Studie (Becker & Hecken 2007) verfolgte das Ziel, die handlungs- bzw. wert-erwartungstheoretische Erklärung sozialer Disparitäten beim Hochschulzugang anhand einer Befragung von sächsischen Schüler/innen in den Abschlussklassen 2000, 2002 und 2004 zu testen. Der Untersuchung lagen verschiedene Modelle zugrunde: das Modell von Breen und Goldthorpe (1997) sowie die Werterwartungstheorie von Esser (1999). Als abhängige Variable wurde die Entscheidung zwischen Studium und Berufsausbildung definiert. Die soziale Herkunft wurde über die berufliche Stellung des Haushaltsvorstands gemessen. Die statistische Modellierung erfolgte mithilfe logistischer Regressionen. Auch bei dieser Untersuchung besteht das Problem der indirekten Operationalisierung der Komponenten handlungstheoretischer Modelle, was zu einer vorsichtigen Interpretation der Befunde seitens der Autoren führt. Die Studie kommt zu folgenden Ergebnissen:

- Abiturient/innen, deren Eltern in akademischen Berufen oder Professionen tätig sind, weisen eine fünfmal höhere Chance auf, sich für ein Hochschulstudium anstatt für eine Ausbildung zu entscheiden als Abiturient/innen, deren Eltern un- oder angelernte Arbeiter sind.
- Die Studie förderte zudem zutage, dass die sekundären Herkunftseffekte einen deutlichen Beitrag zur Erklärung sozialer Disparitäten beim Hochschulzugang leisten, ohne dabei das Verhältnis von sekundären zu primären⁸ Effekten genauer zu quantifizieren.
- Im Hinblick auf die sekundären Herkunftseffekte waren es vor allem die antizipierten Kosten⁹ und weniger der Bildungsnutzen¹⁰ oder die Erfolgchancen¹¹, die Personen aus den Arbeiter- und unteren Mittelschichten davon abhielten, ein Studium aufzunehmen.
- Im Unterschied zu anderen handlungstheoretischen Modellen, wird im Modell von Esser (1999) die Vermeidung des Statusverlusts¹² sowie die Wahrscheinlichkeit des Eintretens dieses Statusverlusts beim Verzicht auf Hochschulbildung formalisiert. Die Ergebnisse der Studie bestätigen die Annahmen dieses Modells.
- Bei Kontrolle von primären und sekundären Herkunftseffekten schwindet der direkte Einfluss der sozialen Herkunft auf den Übergang in das Hochschulstudium weitgehend.

⁸ Die primären Effekte wurden über eine Frage zur subjektiven Einschätzung des schulischen Leistungsstands gemessen.

⁹ Die Kosten wurden über eine Frage nach der Relevanz der Kosten für die Studienentscheidung gemessen.

¹⁰ Der Bildungsnutzen wurde über die Einschätzung der Berufsaussichten für Akademiker/innen operationalisiert.

¹¹ Die Erfolgchancen wurden über die Einschätzung, ein Studium erfolgreich abzuschließen, gemessen.

¹² Dieses Konzept wurde über die Einschätzung der Berufsaussichten für Absolvent/innen beruflicher Bildung ohne Studium gemessen.

Lörz (2012) und Lörz et al. (2015) untersuchten anhand des DZHW-Panels der Studienberechtigtenkohorte von 2008 soziale Selektivitäten bei der Studienaufnahme (Lörz 2012) bzw. beim Masterübergang (Lörz et al. 2015). Im Unterschied zu älteren Kohorten standen den Autoren bei diesem Jahrgang adäquatere Operationalisierungen handlungstheoretischer Konstrukte zur Verfügung. In beiden Studien wurde die soziale Herkunft primär mithilfe der Magnitude-Prestige-Scale (MPS) nach Wegener (1985) operationalisiert. Beide Studien zeigen einen starken Effekt des Elternhauses auf die Aufnahme weiterer akademischer Bildungswege. Hinsichtlich des Masterübergangs beträgt beispielsweise der Unterschied 26 Prozentpunkte bei einer Erhöhung des Berufsprestiges der Eltern um 100 MPS-Punkte (das entspricht z. B. dem Unterschied zwischen Fabrikarbeiter/innen und Bankdirektor/innen). Die Ergebnisse von Lörz (2012) basieren auf einer logistischen Regression sowie einer nichtlinearen Dekomposition.

- Die stärkste Erklärungskraft übten die Kostenüberlegungen aus: 36 Prozent der Herkunftsdifferenz ließen sich darauf zurückführen. Diese wurden über den Wunsch nach einer schnellen finanziellen Unabhängigkeit sowie über die Frage, welchen Einfluss finanzielle Überlegungen auf die Studienentscheidung ausübten, operationalisiert.
- Weitere 15 Prozent der Herkunftsdifferenz ließen sich durch disparate Erfolgsaussichten erklären. Diese wurde über die durchschnittliche Abschlussnote sowie die subjektive Erfolgseinschätzung, ein Hochschulstudium erfolgreich zu bewältigen, operationalisiert.
- Auch die Ertragsüberlegungen spielten noch eine große Rolle: 12 Prozent der Herkunftsdifferenz ließen sich auf dieses Konstrukt zurückführen, das durch relativ erwartete Berufsaussichten operationalisiert wurde,¹³ sowie die Ziele, später ein hohes berufliches Ansehen bzw. ein hohes Einkommen zu erzielen.
- Insgesamt erklärten die handlungstheoretischen Komponenten 63 Prozent der Herkunftsdifferenzen.

Lörz et al. (2015) untersuchten, ob bis 4,5 Jahre nach Schulabschluss ein Masterstudium aufgenommen wurde oder sicher angestrebt wird. Die Autoren kamen mithilfe nichtlinearer Regressionen und Dekompositionsanalysen zu folgenden Ergebnissen:

- Bildungsbiographische Merkmale erklärten den größten Anteil der Herkunftsdifferenz bei der Masteraufnahme (32 Prozent).
- 15 Prozent der Herkunftsdifferenzen beim Masterübergang wurden durch disparate Erfolgsaussichten erklärt. Hier wurden ähnliche Indikatoren wie bei Lörz (2012) verwendet.
- Die Kostenüberlegungen spielen hingegen eine deutlich geringere Rolle als im Falle der Studienaufnahme (Lörz 2012). Zwei Erklärungen kommen hierfür in Frage: Einerseits ist denkbar, dass Kostenüberlegungen bei der Masteraufnahme weniger wichtig sind als bei der Studienaufnahme. Andererseits kann es sein, dass die bei Studienaufnahme gemessenen Kostenabwägungen beim Masterübergang nicht mehr aktuell sind.
- Auch die Erklärungskraft der Ertragsüberlegungen (4 Prozent) fällt beim Masterübergang im Vergleich zur Studienaufnahme deutlich geringer aus. Es ist jedoch unklar, ob die geringe Erklärungskraft darauf zurückgeführt werden kann, dass nicht die Berufsaussichten von Master- im Vergleich zu Bachelorabsolvent/innen, sondern die Berufsaussichten von Hochschulabsolvent/innen im Vergleich zu Absolvent/innen einer Berufsausbildung herangezogen wurden.

¹³ Die Befragten wurden gebeten, die Berufsaussichten von Hochschulabsolvent/innen und von Absolvent/innen einer Berufsausbildung auf einer fünfstufigen Skala einzuschätzen. Aus diesen beiden Indikatoren wurde die Differenz gebildet.

- Handlungstheoretische Komponenten erklärten insgesamt nur 27 Prozent der Herkunftsunterschiede.

Jaksztat (2014) untersuchte die Aufnahme einer Promotion und griff dabei auf Daten des HIS-Absolventenpanels fünf Jahre nach Hochschulabschluss zurück. Selbst bei diesem sehr späten Bildungsübergang zeigt sich noch ein starker Einfluss des Elternhauses: Hochschulabsolvent/innen, bei denen Vater und Mutter einen Hochschulabschluss haben, weisen – unter Kontrolle von Alter und Geschlecht – eine um 14 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit der Promotionsaufnahme auf als Hochschulabsolvent/innen, die aus einem nichtakademischen Elternhaus stammen. Für diese Herkunftsunterschiede wurden mithilfe von Regressionsanalysen und der Effektdekompositionsmethode nach Fairlie (2005) folgende Mechanismen identifiziert:

- Der größte Teil (42 Prozent) der sozialen Disparitäten bei der Promotionsaufnahme wird durch die studierten Fächer erklärt.
- Von zweitgrößter Bedeutung sind die Leistungsvoraussetzungen (primäre Effekte): Diese machen zusammen 27 Prozent des Herkunftsunterschieds aus, wobei 15 Prozent auf die Examensnote und 12 Prozent auf die Abiturnote entfallen.
- Ein weiterer wichtiger Mediator ist die akademische Integration, z. B. eine Tätigkeit als studentische Hilfskraft oder Tutor während des Studiums: Diese Variable erklärt 15 Prozent des Herkunftsunterschieds.
- Insgesamt konnte das berechnete Modell 88 Prozent des Unterschieds in der Promotionsaufnahme erklären, der zwischen Personen mit zwei akademisch gebildeten Elternteilen und Personen aus nichtakademischem Elternhaus besteht.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass handlungstheoretische Analysen von Bildungsübergängen im tertiären Bereich überwiegend den Übergang von der Schule in die Hochschule beleuchteten. Eine Gemeinsamkeit der Studien ist, dass bei späten Bildungsübergängen die sekundären Herkunftseffekte eine weitaus größere Rolle als die primären Herkunftseffekte spielen, was aufgrund der relativ großen Leistungshomogenität der Schüler/innen und Studierendenpopulation zu erwarten war (zu einer ausführlicheren zusammenfassenden Betrachtung siehe auch Watermann et al. 2014).

Eine weitere Gemeinsamkeit – zumindest im Hinblick auf die Studienaufnahme – ist die prominente Rolle der Kosten eines Studiums, die für niedrigere Schichten eine abschreckende Wirkung entfalten. Beim Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium sind Kostenaspekte – den bisherigen Arbeiten folgend – nur von untergeordneter Bedeutung. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass Personen aus einkommensschwachen Schichten, die ein Studium aufgenommen haben, bis zum Ende des Bachelorstudiums Mittel und Wege gefunden haben, mit der Kostenbelastung des Studiums umzugehen (z. B. Unterstützung durch BAföG, eigene Erwerbstätigkeiten, die sich mit den Studienanforderungen und -ansprüchen vereinbaren lassen). Studierende, die ihre Studienausgaben durch zeitaufwendige Erwerbstätigkeiten bestreiten müssen, brechen ihr Studium überproportional häufig ab (Brandstätter & Farthofer 2003) – vermutlich auch vor Erreichen des Bachelorabschlusses.

2.1.3 Forschungsfragen und Hypothesen

Die zentralen Forschungsfragen zur Aufnahme weiterer Studienphasen behandeln soziale Ungleichheiten und die ihnen zugrunde liegenden Mechanismen: Nehmen Absolvent/innen aus akademischem Elternhaus häufiger ein Masterstudium bzw. eine Promotion auf als Erstakademiker/innen? Wie lassen sich etwaige Ungleichheiten erklären?

Für die Erklärung der Ungleichheiten im Hinblick auf weiterführende Bildungsgänge werden primär Entscheidungsprozesse und Unterstützungen herangezogen. Es wird angenommen, dass die akademische Bildungsherkunft sich, wie oben beschrieben, positiv auf Leistungen, Unterstützungen und einen Teil der handlungstheoretischen Abwägungen (Nutzen- und Erfolgserwartungen) auswirkt und negativ auf die Kostenerwartungen. Die genannten Mechanismen sollten die Entscheidung für das Weiterstudium beeinflussen und somit erklären, warum die Bildungsherkunft mit dem Übergang in ein Master- bzw. Promotionsstudium zusammenhängt. Dabei werden folgende weitere Mechanismen berücksichtigt: Herkunftsspezifische Biographien und für den Promotionsübergang zusätzlich die akademische Integration.

Bildungsbiographische und leistungsbezogene Mechanismen werden simultan überprüft, um so zu einem möglichst vollständigen Erklärungsmodell sozialer Disparitäten bei Bildungsübergängen im tertiären Bereich zu gelangen. Beide Komponenten haben sich in bisherigen Untersuchungen als relevant erwiesen. Neugebauer et al. (2016) vermuten, dass derartige Effekte (z. B. der Hochschulart des Bachelorstudiums oder vorangegangener Berufsausbildungen) potenziell überschätzt wurden, da sie zum Teil handlungstheoretische Abwägungen widerspiegeln. Ob und in welchem Ausmaß dies der Fall ist, ist bisher nicht abschließend geklärt. In der Studie von Lörz et al. (2015) kann nur ein kleiner Teil der Effekte der Hochschulart und beruflicher Ausbildungen auf Kosten- und Ertragsabwägungen zurückgeführt werden. Weiterhin erwarten wir, dass auch Unterstützungen sich vermittelt über Kosten- und Erfolgsabwägungen auf Bildungsentscheidungen auswirken. Die vermuteten Zusammenhänge zwischen Bildungsherkunft, der Aufnahme weiterer Studienphasen und den erklärenden Merkmalen werden in Tabelle 1 beschrieben.

Des Weiteren werden Ungleichheiten in der Aufnahme weiterer Studienphasen dahingehend differenziert, ob sie in der Aufnahmeintention oder der Realisierung dieser Intention liegen (vgl. Becker 2000). Dabei wird der Übergang idealtypisch in zwei Phasen unterteilt: Zunächst bilden Bachelorabsolvent/innen die generelle Absicht, ein Masterstudium aufzunehmen, und versuchen diese Intention in der Folge umzusetzen. Die Studienaufnahme im Allgemeinen und der Masterübergang im Speziellen können je nach individuellen und strukturellen Bedingungen als mehrstufige und teilweise zyklische *Prozesse* verlaufen, in denen Studieninteressierte Informationen beschaffen, Pläne konkretisieren und revidieren, sich für Studienplätze bewerben und die Hochschulen über die Zulassung entscheiden (Kremer & Rüschen 2014).

Die Differenzierung in Intention und Realisierung des Masterübergangs kann die Komplexität und den prozessualen Charakter des Übergangs zwar nicht erfassen, sollte aber

Tabelle 1: Erwartete Zusammenhänge zwischen der sozialen Herkunft, erklärenden Merkmalen und dem Übergang in ein Masterstudium

| Mechanismen | Hypothesen ^a |
|-----------------------------|--|
| Biographie | Bachelorabsolvent/innen aus akademischem Elternhaus weisen in Bezug auf das Weiterstudium günstigere bildungsbiographische Pfade auf (Studium an einer Universität; Fächer mit hohen Übergangsquoten). Weiterhin haben sie vor dem Studium seltener eine Berufsausbildung absolviert und sind bei Studienabschluss jünger. Biographische Merkmale beeinflussen die Aufnahme eines Masterstudiums vermittelt über handlungstheoretische Abwägungen. Die Hochschulart und das Hauptfach des Bachelorstudiums sollten – aufgrund unterschiedlicher Gelegenheitsstrukturen – auch nach Kontrolle handlungstheoretischer Abwägungen die Aufnahme eines Masterstudiums beeinflussen. |
| Primäre Effekte: Leistungen | Aufgrund von besseren schulischen und hochschulischen Leistungen nehmen Bachelorabsolvent/innen aus akademischem Elternhaus häufiger ein Masterstudium auf als Bachelorabsolvent/innen ohne akademischen Bildungshintergrund. Das Leistungsniveau sollte die Erfolgserwartung positiv beeinflussen und – qua Leistungsauslese – auch einen direkten Einfluss auf den Zugang zu Masterstudienplätzen ausüben. |
| Antizipierte Unterstützung | Bachelorabsolvent/innen aus akademischem Elternhaus antizipieren in höherem Maße Unterstützungsleistungen seitens der Familie als Bachelorabsolvent/innen ohne akademischen Bildungshintergrund. Dies wirkt sich, vermittelt über eine geringere Kostenbelastung und eine höhere Erwartung, ein Masterstudium erfolgreich abzuschließen, positiv auf die Aufnahme eines Masterstudiums aus. Demgegenüber können sie seltener auf institutionelle Unterstützungen (v. a. BAföG) hoffen. Zu erwartende Unterstützungen durch Institutionen tragen zur Verringerung sozialer Ungleichheiten bei. Familiäre Unterstützungen beeinflussen die Masteraufnahme auch direkt positiv. |
| Kosteneinschätzung | Bachelorabsolvent/innen aus akademischem Elternhaus schätzen die Kosten, die durch eine weitere Studienepisode entstehen, als weniger belastend ein ^b und nehmen daher häufiger ein Masterstudium auf als Bachelorabsolvent/innen aus nichtakademischem Elternhaus. |
| Erfolgserwartung | Bachelorabsolvent/innen aus akademischem Elternhaus schätzen ihre Aussichten, ein Masterstudium erfolgreich abzuschließen, besser ein als Bachelorabsolvent/innen aus nichtakademischem Elternhaus, sodass Erstere häufiger ein Masterstudium aufnehmen. |
| Nutzen-erwartung | Bachelorabsolvent/innen aus akademischem Elternhaus evaluieren den relativen individuellen Nutzen eines Masterstudiums gegenüber einem Arbeitsmarkteinstieg mit Bachelorabschluss positiver als Bachelorabsolvent/innen ohne akademischen Bildungshintergrund, da sie sich von einem Masterabschluss gegenüber einem Bachelorabschluss mehr Vorteile hinsichtlich der Verwirklichung ihrer persönlichen beruflichen Zielvorstellungen bzw. Motive erwarten als Absolvent/innen ohne akademischen Hintergrund, und nehmen daher häufiger ein Masterstudium auf. Unterschiede in den individuellen Erträgen sollten im Sinne des Strebens nach Statuserhalt vor allem in persönlichen Berufsmotiven liegen, die bei akademischer Herkunft häufiger einem akademischen Berufsprofil (mit hoher Autonomie, Einfluss, Status und wissenschaftlich orientierten Tätigkeiten) entsprechen sollten, und weniger in den Vorstellungen über relative Vorteile eines Masterstudiums, die unabhängig von der eigenen Person eingeschätzt werden. |

^a Exemplarisch werden hier nur Hypothesen für den Masterübergang formuliert. Unterstützungen werden im Modell zur Promotionsaufnahme nur bezüglich ihrer indirekten Wirkung überprüft.

^b Es kann davon ausgegangen werden, dass die soziale Herkunft in der von uns gemessenen Form des höchsten elterlichen beruflichen Abschlusses positiv mit dem elterlichen Einkommen, also der Ausstattung mit ökonomischem Kapital, korreliert.

aus verschiedenen Gründen zum Verständnis sozialer Ungleichheiten beim Masterübergang beitragen: Erstens können weitere Studienphasen auch später als 1,5 Jahre nach Abschluss aufgenommen werden, wenngleich dies nur selten der Fall ist (vgl. Briedis et al. 2016). Zweitens stellt sich die Frage, inwieweit Bildungsabsichten herkunftsspezifisch realisiert werden (können bzw. konnten). Es wird angenommen, dass die „Diskrepanz zwischen Planung und Realisierung [...] in der Regel bei statushöheren Klassen geringer

[ist] als bei Familien in niedrigen Sozialschichten, weil diese eher die beim Bildungsübergang wirksamen institutionellen Mechanismen kennen und auf Grund ihrer vorteilhaften Ressourcen eher in der Lage sind, die vielfältigen Möglichkeiten beim Vollzug des Bildungsübergangs auszuschöpfen“ (Becker 2000, S. 457). Drittens erlaubt die idealtypische Differenzierung in Intentionen und ihre Realisierung die Validierung des handlungstheoretischen Modells. Während Studienintention primär von Kosten-, Nutzen- und Erfolgserwartungen abhängen sollten, sollten Leistungen und institutionelle Rahmenbedingungen bei der Verwirklichung der Absicht von größerer Bedeutung sein. Unterstützungen können auch bei gleichen Kosten- und Erfolgserwartungen die Realisierung des Übergangs erleichtern, da sich mit deren Hilfe Schwierigkeiten beim Übergang oder besondere Anforderungen, z. B. Mobilitätsanforderungen, besser auffangen lassen.

2.2 Ungleichheiten beim Berufseinstieg nach dem Studium

2.2.1 Ungleichheitsmechanismen

Für den KOAB-Schwerpunkt 2014 wurden verschiedene Theorien und Konzepte der soziologischen Arbeitsmarktforschung herangezogen und operationalisiert, die für die Erklärung sozialer Ungleichheiten beim Berufseinstieg von Akademiker/innen in Frage kommen: die Theorie sozialer Netzwerke, die Theorie des sozialen Kapitals, die berufliche Investitionsbereitschaft sowie – als Aspekte der Selbstselektion in hohe Positionen – die Antizipierung von Diskriminierung, die Einschätzung beruflicher Fähigkeiten und berufliche Motive bzw. Aspirationen. Darüber hinaus werden weitere, bereits stärker etablierte Ansätze zur Erklärung beruflicher Ungleichheiten berücksichtigt: Unterschiede in Merkmalen der (Studien-)Biographie und Unterschiede in der Ausstattung mit Arbeitssignalen.

Unterstützungen durch soziale Netzwerke wurden in Anlehnung an vorliegende Forschungsarbeiten nach ihrer Quelle differenziert erhoben. Darüber hinaus wurden Unterstützungen nach ihrer Art bzw. ihrem Gegenstand unterschieden: Neben den bisher untersuchten Unterstützungen bei der Stellenfindung werden Hinweise und Hilfestellungen im Bewerbungsprozess und bei der Karriereplanung berücksichtigt. In der vorliegenden Arbeit gehen wir davon aus, dass Unterstützungen beim Berufseinstieg einerseits vom Zugang zu verschiedenen Netzwerken und dem damit verbundenen Sozialkapital abhängen und andererseits vom individuellen Bedarf – also je nach Beschäftigungschancen aktiviert werden.

Nach der Theorie sozialer Netzwerke sind Arbeitnehmer/innen nicht umfassend bezüglich des Stellenmarktes informiert. Kontakte zu Personen, die über frei werdende Stellen informiert sind, können daher eine wertvolle Ressource beim Berufseinstieg darstellen (Granovetter 1974). Darüber hinaus öffnen Netzwerke den *Zugang* zu weiteren Informationen über Bewerbungswege oder Auswahlverfahren in spezifischen Branchen und Organisationen. Granovetter differenziert Kontakte nach ihrer Beziehungsstärke: Familiäre und freundschaftliche Netzwerke zeichnen sich durch starke Beziehungen oder Kontakte aus. Die durch starke Kontakte bereitstellbaren Informationen überschneiden sich häufig mit den bereits vorhandenen Informationen. Kontakte zu Bekannten oder ehemaligen Arbeitskolleg/innen werden als schwach qualifiziert, bieten aber häufiger einen informationellen Mehrwert.

Diese Theorie erfuhr später eine ressourcentheoretische Erweiterung durch Lin (1999a). In diesem Ansatz wurde betont, dass soziale Ressourcen für die Besetzung beruflicher Positionen ausschlaggebend sind. Neben der Weitergabe von Informationen ist ein sozialer Kontakt vor allem aufgrund seiner Einflussmöglichkeiten auf den Einstellungsprozess (z. B. Empfehlungen) wichtig. Daher sind die Renditen der Jobsuche vor allem von der Qualität der sozialen Ressourcen abhängig.

Die Sozialkapital-Theorie von Bourdieu (1983) geht in eine ähnliche Richtung. Bourdieu versteht unter sozialem Kapital „die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressour-

cen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen“ (Bourdieu 1983, S. 190f). Es wird angenommen, dass Personen aus der Familie, dem Bekannten- und Freundeskreis in Abhängigkeit ihrer Klassenzugehörigkeit Hilfestellung beim Zugang zu beruflichen Positionen anbieten und leisten können, die sich in eine vorteilhafte Arbeitsmarktplatzierung höherer Klassen übersetzt.

Soziale Netzwerke können bei der Stellenfindung genutzt werden, aber auch in Bezug auf den Bewerbungsprozess oder die Karriereplanung zu Rate gezogen werden. Unterstützungen bei Bewerbungen und bei der Vorbereitung auf Vorstellungsgespräche tragen zu sozialen Ungleichheiten beim Zugang zu Ausbildungsstellen bei (Solga & Menze 2013). Vergleichbare Prozesse sind auf dem Arbeitsmarkt für Hochqualifizierte denkbar. Insider-Wissen über Zugangswege, Anforderungen, Signale und berufliche Möglichkeiten in spezifischen Teilarbeitsmärkten kann die Verwirklichung konkreter beruflicher Ziele und die Orientierung in einem beruflichen Feld erleichtern. Unterstützungen beim Zugang zu akademisch geprägten Berufsfeldern sollten einerseits vom Sozialkapital der Herkunftsfamilie abhängen, andererseits von Praxiserfahrungen in akademischen Berufen. Während sich Unterstützungen im Bewerbungsprozess und bei der Stellenfindung direkt in Arbeitsmarkterträge umsetzen, sollten Unterstützungen bei der Karriereplanung ihre Wirkung vor allem langfristig entfalten.

Die Nutzung sozialer Netzwerke folgt nicht notwendigerweise aus ihrem Vorhandensein. Unterstützungen werden nach *Bedarf* in Anspruch genommen bzw. angeboten. Aus *handlungstheoretischer* Perspektive sollten Absolvent/innen auf vorhandene Netzwerke zugreifen, wenn sie sich daraus einen Vorteil gegenüber einer eigenständigen Suche bzw. formalen Bewerbungswegen versprechen. Der Vorteil bemisst sich daran, ob ein Zielstatus durch Rückgriff auf Netzwerke eher erreicht werden kann, ist also abhängig von den subjektiv erwarteten Erträgen und der antizipierten Erfolgswahrscheinlichkeit verschiedener Suchstrategien bzw. Unterstützungsquellen.

Absolvent/innen, die der eigenständigen Stellenfindung eine geringe Erfolgswahrscheinlichkeit zuschreiben, weil sie aufgrund niedriger Studienleistungen oder einer anderweitig nachteiligen Ausgangssituation geringe Erfolgchancen aufweisen (vgl. Weiss & Klein 2011, S. 236), sollten vor allem bei Bewerbungen und bei der Stellenfindung häufiger auf Kontakte der Herkunftsfamilie zurückgreifen. Absolvent/innen versuchen auf diese Weise, ungünstige Ausgangsbedingungen für einen erfolgreichen Arbeitsmarkteinstieg zu *kompensieren*. Inwieweit dies in Bezug auf den Berufseinstieg gelingen kann, sollte vom Zugang zu akademisch geprägten Netzwerken abhängen. Im Extremfall stellt die Nutzung sozialer Netzwerke eine Notlösung dar (Fehse & Kerst 2007, S. 79), die mit niedrigeren Arbeitsmarkterträgen einhergeht.

Andererseits aktivieren Absolvent/innen vermutlich auch deshalb Netzwerke, weil sie Zielpositionen anstreben, von denen sie vermuten, dass sie ohne Beziehungen schwer zu erreichen sind, z. B. Positionen in spezifischen Berufsfeldern oder begehrte Positionen mit sehr guten Karriereaussichten.

Des Weiteren können mit der Aktivierung von Netzwerken auch subjektive *Kosten* verbunden sein, die sich in sozialen Austauschbeziehungen aus der Reziprozitätsnorm ergeben. Die Nutzung von Netzwerken ist zudem normativ belegt: Einerseits wird Studierenden und Berufsanfänger/innen das „Netzwerken“ als karriereförderliche Strategie nahegelegt, andererseits steht die Nutzung von Netzwerken – je nach sozialer Beziehung und Art der Unterstützung – unter Legitimationszwängen. Daher ist zu erwarten, dass Netzwerke nur von einem Teil der Absolvent/innen genutzt werden. Ungünstige Ausgangsbedingungen (z. B. geringe Studienleistungen) sollten den Rückgriff auf Netzwerke im Bewerbungsprozess und bei der Stellenfindung befördern. Netzwerke sollten fachspezifisch genutzt werden, einerseits aufgrund der angestrebten beruflichen Bereiche, andererseits aufgrund fachkultureller Bewertungen.

Unterstützungen werden durch starke Kontakte im Sinne Parsons' (1951) partikularistisch, kollektivorientiert, basierend auf Zugehörigkeit und nach dem Bedarfsprinzip geleistet und sollten zumeist nur von den Ressourcen der starken Kontakte abhängen. Demgegenüber folgen Unterstützungs- und insbesondere Stellenangebote von Arbeitgeber/innen und anderen schwachen Kontakten aus Hochschule und Praxis einer instrumentellen Handlungslogik, bei der Unterstützende auf die Erweiterung ihrer Ressourcen abzielen (Lin 1999b). Daher sollten sie primär leistungsorientiert und in Abhängigkeit rationaler Entscheidungen angeboten bzw. geleistet werden.

Der Einsatz von Sozialkapital bei der Stellenbesetzung birgt für Arbeitgeber/innen nicht nur Vorteile in Form niedrigerer Suchkosten und einer niedrigeren Wahrscheinlichkeit einer Fehlbesetzung, sondern auch das Risiko einer – im Vergleich zu formalen Rekrutierungswegen – suboptimalen Stellenbesetzung (vgl. Sarcletti 2007). Wenn man sich z. B. für einen Praktikumsabsolventen entscheidet, impliziert das möglicherweise die Entscheidung gegen die Bewerberauswahl aus einem größeren Pool mit möglicherweise besseren Kandidat/innen. Es liegt nahe, dass Abwägungen bezüglich der Erträge und Risiken bei der Stellenbesetzung eine Rolle spielen, und demnach Kandidat/innen mit überdurchschnittlichen praktischen Leistungen (z. B. im Nebenjob, im Praktikum oder in der Abschlussarbeit) eher in ein dauerhaftes Beschäftigungsverhältnis übernommen oder vermittelt werden als andere Kandidat/innen. Das Risiko einer Fehlbesetzung kann darüber hinaus minimiert werden, indem zusätzlich horizontale und vertikale Kriterien der formalen Bewerberauswahl herangezogen werden: z. B. der Grad der Übereinstimmung zwischen Tätigkeitsprofil und Studienfach oder akademische Leistungen. Unterstützungen durch schwache Kontakte werden folglich – dem Matthäus-Effekt (Merton 1985) entsprechend – *kumulativ* verteilt, insbesondere Unterstützungen durch Praxiskontakte. Sie werden eher denjenigen zuteil, die aufgrund ihres Leistungsniveaus und ihrer Beschäftigungschancen ohnehin im Vorteil sind.

Es wird vermutet, dass bei der Besetzung verantwortungsvoller Positionen, insbesondere Führungspositionen, neben Leistungskriterien auch nichtmeritokratische Prozesse wirksam werden (Hartmann 2002): Habituelle Übereinstimmungen und die ähnlichkeitsbasierte Auswahl (Homophilie) lassen Kandidat/innen mit ähnlicher Herkunft, ähnlichen biographischen Erfahrungen oder ähnlichen „Verhaltens- und Beurteilungsmuster[n]“

(Hartmann & Kopp 2001) passender erscheinen. Dies kann zu einer herkunftsspezifischen Fremdselektion bei der Rekrutierung von Führungskräften führen, insbesondere wenn die Besetzung mit Unsicherheit verbunden ist, Leistungskriterien zur Differenzierung des Bewerberfeldes nicht ausreichen und das berufliche Feld sozial relativ homogen ist. Stellen und weitere Unterstützungen durch schwache Kontakte (z. B. Empfehlungsschreiben, Vermittlung von Stellen) können unter ähnlichen Bedingungen ebenfalls in Abhängigkeit habitueller Passungen angeboten werden. Sozial ähnlichen Kandidat/innen wird ein höheres Vertrauen entgegengebracht, was die Wahrscheinlichkeit einer Anstellung oder Vermittlung erhöht. Daher kann es sein, dass auch Unterstützungen durch schwache Kontakte sozial selektiv angeboten und gewährt werden.

Die kumulative Wirkung der Leistungen sollte vor allem Unterstützungen bei der Stellenfindung betreffen. In Bezug auf Tipps für Bewerbungen und die Karriereplanung ist es ebenfalls denkbar, dass schwache Bindungen Unterstützungen leistungs- und herkunftsabhängig anbieten, jedoch sind die Kosten bzw. Risiken der Unterstützung niedriger, weswegen ein schwächerer Zusammenhang zu erwarten ist. Studien- und Praxisleistungen sowie ähnliche Handlungs- und Bewertungsmuster beeinflussen das Bild, das Arbeitgeber/innen und Kolleginnen haben, positiv. Praxisleistungen können durch Tipps, Empfehlungsschreiben oder sonstige Unterstützungsangebote belohnt werden. Weiterhin ist der langfristig antizipierbare Tauschnutzen sozialer Unterstützungen bei leistungsstarken Kandidat/innen höher.

Ein weiterer Erklärungsansatz liegt in der sozial disparaten *beruflichen Investitionsbereitschaft*. Personen, die auf geringere ökonomische Ressourcen zurückgreifen können, weisen schlechtere Voraussetzungen auf, langfristige Karriereinvestitionen zu tätigen (Hinz & Abraham 2008), und sind vergleichsweise risikoavers. Akademiker/innen nehmen im Vergleich zu anderen Bildungsgruppen besonders häufig an beruflichen Weiterbildungen teil (Offerhaus et al. 2016). Wer mit der eigenen finanziellen Lage zufrieden ist, ist eher bereit, in Form von individuellen Weiterbildungen in die eigene Karriere zu investieren (Kaufmann & Widany 2013). Es wird angenommen, dass auch sozialisatorische Unterschiede zu einer niedrigeren Investitions- und Risikobereitschaft von Personen aus sozioökonomisch schwachen Herkunftsfamilien beitragen (Hartmann 2002). Längere Suchphasen und berufliche Weiterbildungen können für den erfolgreichen Berufseinstieg und Karriereverlauf förderlich sein (Hinz & Abraham 2008; Briedis & Rehn 2011; Klink 2015).

Die Bereitschaft allein ist keine hinreichende Bedingung von Karriereinvestitionen, sondern muss mit der Überzeugung einhergehen, dass sich der Einsatz mit Blick auf die Verwertungschancen lohnt (Becker & Hecken 2008b, S. 139). Personen, die auch bei vergleichbarem Ausbildungsniveau arbeitsmarktbezogene Diskriminierungen der eigenen Gruppe wahrnehmen oder vermuten, sind weniger geneigt, in ihre weitere berufliche Karriere zu investieren, weil sie mit „einer geringeren Rendite rechnen“, wodurch sich soziale Ungleichheiten wiederum verstärken (Hinz & Abraham 2008, S. 35). Die *Antizipierung von Diskriminierungen* wurde bisher als Mechanismus der Ungleichheitsdeterminanten Geschlecht und Migrationshintergrund diskutiert. In Deutschland wird die so-

ziale Herkunft in der Bevölkerung „eher als sekundärer Faktor der Verteilung von Positionen angesehen“ (Becker & Hadjar 2011, S. 51). Die zunehmende Sensibilisierung für Ungleichheitsfragen und die abnehmende Wahrnehmung der Chancengleichheit im Bildungssystem (z. B. Striebing 2017, S. 43) könnten dazu beitragen, dass berufliche Diskriminierungen aufgrund der sozialen Herkunft zunehmend antizipiert werden. Benachteiligungen aufgrund der sozialen Herkunft sind im Alltag jedoch weniger präsent als geschlechts- und migrationsbezogene Diskriminierungen und dürften sich erst in sozial relativ homogenen Milieus, z. B. beim Zugang zu Spitzenpositionen großer Unternehmen, bemerkbar machen.

Eine weitere These besagt, dass sich Personen aus höheren Herkunftsschichten eher zutrauen, selbst auch eine höhere berufliche Position zu bekleiden, als Personen aus niedrigen und mittleren Herkunftsschichten, weil ihnen derartige Tätigkeiten, die damit einhergehende Verantwortung und die exponierte Stellung qua Herkunft bekannt sind und weil sie – sozialisatorisch bedingt – im Allgemeinen optimistischer an Herausforderungen herangehen (vgl. Hartmann 2002). Die vor allem im späteren Karriereverlauf stattfindende Selektion in Führungspositionen sollte von der *Einschätzung der beruflichen Fähigkeiten* für entsprechende Tätigkeiten abhängen.

Je nach sozialer Herkunft können *berufliche Motive* bzw. Präferenzen variieren (vgl. Keller & Zavalloni 1964), die wiederum Karriereentscheidungen beeinflussen und sich somit selbstselektiv auf die Arbeitsmarkterträge auswirken. Es ist anzunehmen, dass aufgrund der Nähe des beruflichen Milieus der Eltern und der damit einhergehenden Sozialisation das Sicherheitsmotiv bei nichtakademischen Herkunftsgruppen stärker ausgeprägt ist, während berufliche Selbstverwirklichung bei akademischen Herkunftsgruppen einen höheren Stellenwert einnimmt.

Absolvent/innen aus akademischen und nichtakademischen Herkunftsgruppen unterscheiden sich in *biographischen Merkmalen*. Studieninteressierte aus gehobenen Herkunftsgruppen wählen häufiger professionsnahe Studiengänge (z. B. Jura und Medizin), die höhere Arbeitsmarkterträge versprechen, als Studieninteressierte aus niedrigeren Herkunftsgruppen (Meulemann 1991; Lörz 2012; Georg & Bargel 2016). Darüber hinaus erreichen sie häufiger Masterabschlüsse, die auf dem Arbeitsmarkt stärker honoriert werden als Bachelorabschlüsse (siehe oben).

Absolvent/innen aus akademischem Elternhaus weisen weitere vorteilhafte *Arbeitsmarktsignale* auf: Sie erzielen bessere Examensnoten als nichtakademische Herkunftsgruppen (Alesi et al. 2014). Weiterhin wird vermutet, dass höhere Bildungsschichten bei zunehmenden Absolventenquoten versuchen, ihre relativen Statusvorteile durch die Akkumulation weiterer distinguierender Qualifikationen und Produktivitätssignale aufrechtzuerhalten (Lucas 2001). In Frage kommen u. a. Auslandsaufenthalte während des Studiums (Lörz & Krawietz 2011; Netz & Finger 2016; Neumeyer & Pietrzyk 2016). Darüber hinaus können herkunftsspezifische Berufserfahrungen vor dem Studium und während des Studiums (Erwerbstätigkeiten, Ausbildungen, Praktika, Tätigkeiten als Hilfskraft) soziale Disparitäten beim Berufseinstieg beeinflussen.

2.2.2 Forschungsstand

Bisher existieren nur wenige Forschungsarbeiten, die Mechanismen des Einflusses der Bildungsherkunft auf die Arbeitsmarkterträge von Hochschulabsolvent/-innen dediziert erforscht haben (Jacob & Klein 2013; Jacob et al. 2015; Erdsiek 2016). Dabei wurden unter anderem bildungsbiographische Merkmale vor dem Studium, Studienfächer, die Hochschulart und Leistungen als Erklärungsgrößen untersucht.

Der Arbeit von Jacob und Klein (2013) liegen Paneldaten (ein Jahr und fünf Jahre nach Studienabschluss) der HIS-Absolventenstudien 1997 und 2001 zugrunde. Es fanden sich gegenläufige Befunde je nach Ertragsindikator und Untersuchungszeitpunkt: Die Bildungsherkunft beeinflusste das Monatseinkommen beim Berufseinstieg negativ, aber die Einkommensentwicklung innerhalb der ersten fünf Jahre positiv. Höhere Herkunftsgruppen starteten aufgrund der gewählten Studienfächer, aufgenommenen Promotionen und soziodemographischer Merkmale (Geschlecht, Alter) mit niedrigeren Erträgen ins Berufsleben, konnten aber in den ersten Erwerbsjahren aufholen. Der Zugang zur oberen Dienstklasse gelang Absolvent/-innen mit akademischem Hintergrund bereits beim Berufseinstieg besser. Studienfächer, Ausbildungen, Erwerbstätigkeiten und Leistungen erklären die Ungleichheiten beim Zugang zu derartigen Führungspositionen. Darüber hinausgehende positive Herkunftseffekte zeigten sich nur in den traditionellen Professionen (Jura, Lehramt, Medizin) sowie bei Frauen: Absolventinnen mit nichtakademischer Bildungsherkunft erreichten im Vergleich zu Absolventinnen mit akademischer Bildungsherkunft seltener die obere Dienstklasse.

Jacob, Klein und Ianelli (2015) untersuchten den sozioökonomischen Status und die EGP-Klassenposition innerhalb der ersten fünf Jahre nach Studienabschluss anhand der REFLEX-Studie. Dabei wurden Hochschulabsolvent/-innen der Jahre 1999 und 2000 in international vergleichender Perspektive befragt. Für beide Erfolgsindikatoren und beide Karrierezeitpunkte wurden Ungleichheiten zugunsten von Absolvent/-innen mit akademisch gebildeten Eltern berichtet, die größtenteils auf unterschiedlichen Studienbiographien (Hochschulart und Fächer) beruhen.¹⁴

Erdsiek (2016) beschäftigte sich mit der Frage, ob und warum Absolvent/-innen in Abhängigkeit ihrer Bildungsherkunft überqualifiziert sind, also in Berufen arbeiten, die in der Regel keinen Hochschulabschluss voraussetzen. Datenbasis war das HIS-Absolventenpanel des Jahrgangs 1997. Absolvent/-innen aus akademischem Elternhaus waren seltener überqualifiziert als Absolvent/-innen aus nichtakademischem Elternhaus. Der Unterschied konnte zu einem großen Teil durch die gewählten Hochschularten und

¹⁴ Triventi (2013) untersuchte anhand derselben Datenbasis Ungleichheiten im Erreichen von einkommens- und statushohen Positionen und fand fünf Jahre nach Studienabschluss *keine* signifikanten Herkunftsunterchiede, weswegen keine Mediationsanalysen durchgeführt wurden. Das Negativergebnis ist auf die im Vergleich zu anderen Arbeiten differenziertere Messung der Bildungsherkunft und den damit verbundenen relativ niedrigen Fallzahlen – die Referenzkategorie umfasst etwa 70 Absolvent/-innen – zurückzuführen, für die nur stark ausgeprägte Disparitäten statistisch abgesichert werden können. Fasst man die Herkunftsgruppen so zusammen, dass Absolvent/-innen mit und ohne akademisches Elternhaus verglichen werden, ergeben sich Vorteile zugunsten der akademischen Herkunftsgruppe. Nichtsdestotrotz hat das Ergebnis Bestand, dass berufliche Ungleichheiten unter Hochschulabsolvent/-innen in Deutschland im Vergleich zu verschiedenen europäischen Ländern schwächer ausgeprägt sind.

Studienfächer erklärt werden. Darüber hinaus waren Erstakademiker/innen seltener ihrem Abschlussniveau entsprechend beschäftigt, weil sie schlechtere Examensnoten erzielt haben und weil sie ihre Stellen häufiger über Erwerbstätigkeiten fanden, die vor oder während des Studiums ausgeübt wurden. Etwa 40 Prozent des Herkunftsunterschieds blieben unerklärt.

Die genannten Studien beziehen sich auf Abschlussjahrgänge von 1997 bis 2001, die noch nicht von der Bologna-Reform mit ihrer gestuften Studienstruktur betroffen waren. Im vorangegangenen Abschnitt (2.1) wurde berichtet, dass soziale Ungleichheiten bei Übergängen innerhalb der tertiären Bildung fortbestehen. Statushöhere Herkunftsgruppen erreichen statushöhere Studienabschlüsse, mithilfe derer sich höhere Arbeitsmarkterträge erzielen lassen. Es ist anzunehmen, dass sich die Bildungsungleichheiten im Zugang zu Masterabschlüssen in berufliche Ungleichheiten übersetzen. Bisher ist unklar, inwieweit diese Vermutung zutrifft und inwieweit bisher berichtete Ungleichheitsmechanismen im Bologna-System Bestand haben.

Neben den Arbeiten zu sozialen Ungleichheiten beim Berufseinstieg liegen weitere Studien vor, die Aufschluss darüber geben, inwieweit soziale Netzwerke bei der Stellenfindung genutzt werden und ob Stellen, die über Netzwerke gefunden werden, mit unterschiedlichen Arbeitsmarkterträgen einhergehen.¹⁵

Franzen und Hangartner (2005) betrachteten Schweizer Absolvent/innen und kamen zu dem Ergebnis, dass etwa die Hälfte der Absolvent/innen über soziale Kontakte versuchte, eine Stelle zu finden. Für ein Viertel der Berufsanfänger/innen war die Stellensuche über soziale Kontakte die entscheidende Suchstrategie. Die Stellenfindung über soziale Netzwerke führte nicht zu höheren objektiven Arbeitsmarkterträgen (Einkommen, Führungsposition). Stellen, die über soziale Netzwerke gefunden wurden, wurden jedoch häufiger als subjektiv adäquat beschrieben.

Fehse und Kerst (2007) untersuchten für die HIS-Absolventenjahrgänge 1997 und 2001 Einflussfaktoren der vertikalen Adäquanz der Beschäftigung. Neben der Bildungsherkunft, Leistungsmerkmalen und weiteren Arbeitsmarktsignalen wurden soziale Netzwerke bei der Stellenvermittlung untersucht. Dabei zeigten sich je nach Art der Kontakte heterogene Effekte: Stellen, die über Praxiskontakte gefunden wurden, waren häufiger vertikal adäquat. Stellen, die über Eltern oder Freunde gefunden wurden, zeichneten sich durch eine geringere Passung aus.

Sarclotti (2007) fokussierte den Nutzen von Kontakten aus Praktika und Erwerbstätigkeiten beim Berufseinstieg. Anhand des Bayerischen Absolventenpanels (BAP) zeigte sich, dass die Suche über Praktika und Erwerbstätigkeiten gegenüber formalen Bewerbungswegen vor allem bei Geisteswissenschaftler/innen mit höheren Einkommen und einer höheren vertikalen Adäquanz einherging. Bei Ingenieur/innen fanden sich keine signifikanten Effekte. Die Bildungsherkunft hatte keinen Einfluss auf die Stellenfindung durch

¹⁵ Darüber hinaus liegt eine Reihe weiterer Forschungsarbeiten vor, die sich mit dem Einfluss sozialer Kontakte in spezifischen Absolventenpopulationen beschäftigten (z. B. Preisendörfer & Voss 1988; Haug & Kropp 2002; Lindemann 2015).

Praktika, wenngleich Absolvent/innen mit akademisch gebildetem Vater mehr Praktika vorweisen konnten als Absolvent/innen ohne akademisch gebildeten Vater.

Weiss und Klein (2011) konnten anhand der Daten des HIS-Absolventenpanels 1997 keinen generellen positiven Effekt der Stellenfindung durch soziale Netzwerke feststellen. Im Gegensatz zu Franzen und Hangartner (2005) berichten sie einen negativen Effekt auf die Adäquanz der Tätigkeit (bzw. eine erhöhte Wahrscheinlichkeit der Überqualifizierung). Weiterhin wurde untersucht, welchen Einfluss die Vermittlung durch Eltern oder Freunde hat und ob dieser Effekt in Abhängigkeit der Bildungsherkunft variiert. Dies konnte nicht bestätigt werden. Allerdings führen die Autoren an, dass aufgrund der Datenlage unklar sei, inwieweit sich die Erträge der Nutzung von Freundschaftsnetzwerken von den Erträgen elterlicher Unterstützungen unterscheiden, da beide Typen von Netzwerkkontakten in einer gemeinsamen Kategorie abgefragt wurden.

Groß und Tesch (2013) gingen anhand von Daten der Längsschnittstudie *Determinanten beruflicher Karrieren von Hochschulabsolventen unter der Bedingung flexibilisierter Arbeitsmärkte (DBKH)* im Wesentlichen der Frage nach, inwieweit soziale Kontakte bei der Stellenfindung zu einer Verschärfung des *Gender Wage Gaps* beitragen. Unter anderem wurde dabei untersucht, ob statushohe Kontakte (Personen in Leitungsfunktion, Arbeitgeber) bei der Jobsuche hilfreich sind. Etwa ein Drittel der Stellen wurde über informelle Vermittlungswege gefunden. Entsprechend der Theorie sozialer Netzwerke Granovettiers sind vor allem schwache Bindungen zu statushohen Personen für das Erreichen einer gut bezahlten Stelle nützlich.

Der Fokus der Forschungen zu sozialen Netzwerken beim Berufseinstieg von Hochschulabsolventen liegt auf ihren Arbeitsmarkterträgen und nicht auf den Determinanten ihrer Nutzung. Wieschke (2016) untersuchte anhand des BAP (Jahrgänge 2008 bis 2010) den Einfluss ortsspezifischen Kapitals auf die Stellenfindung durch Beziehungen. Die Bildungsherkunft wird dabei als Kontrollvariable behandelt und zeigt – zumindest bei gleichzeitiger Kontrolle von Examensnoten und Promotionsaufnahme – keinen signifikanten Effekt auf die erfolgreiche Stellenfindung durch soziale Netzwerke. Absolvent/innen mit guten Abschlussnoten steigen häufiger über Beziehungen ins Erwerbsleben ein.

2.2.3 Forschungsfragen und Hypothesen

Die zentrale Forschungsfrage zum Berufseinstieg von Hochschulabsolvent/innen lautet: Starten Absolvent/innen aus akademischem Elternhaus erfolgreicher ins Berufsleben als Absolvent/innen aus nichtakademischem Elternhaus? Falls dies der Fall ist, drängt sich die Frage nach den Gründen auf: Warum starten sie erfolgreicher ins Berufsleben?

Der Berufserfolg wird anhand objektiver und subjektiver Erfolgsmerkmale 1,5 Jahre nach Studienabschluss untersucht. Als objektive Merkmale werden das Erreichen einer regulären Beschäftigung, das Einkommen und die berufliche Stellung herangezogen. Der subjektive Berufserfolg bildet die Wahrnehmung der beruflichen Situation, die für das

Wohlbefinden und Handeln der Absolvent/innen ebenso wichtig sein sollte wie objektive Erfolgsindikatoren, umfassender ab als objektive Indikatoren. Erstens variieren Erfolgskriterien bzw. berufliche Motive. Die hier verwendeten objektiven Merkmale bilden die berufliche Situation nur ausschnitthaft ab. Zweitens legen Individuen bei der Bewertung ihrer Situation auch bei gleichen Kriterien unterschiedliche Standards an, die sich am sozialen Umfeld, vergangenen Lebensphasen, Bedürfnissen und Zielen orientieren (Diener et al. 1999, S. 282f). So hängt z. B. die Zufriedenheit mit der beruflichen Karriere nicht nur vom Einkommen und von beruflichen Aufstiegen ab, sondern wird – bei gleichem Berufserfolg – negativ durch das Berufsprestige des Vaters beeinflusst (Birkelbach et al. 2000) bzw. positiv durch die relative Einkommensposition im Vergleich zu den Eltern (Weber 2014, S. 128). Daher wird vermutet, dass soziale Ungleichheiten zugunsten von Absolvent/innen mit akademischem Bildungshintergrund im subjektiven Berufserfolg niedriger sein sollten als im objektiven Berufserfolg. Die weiteren Hypothesen zu Mechanismen eines sozial disparaten Berufserfolgs werden in Tabelle 2 dargestellt.

Tabelle 2: Erwartete Zusammenhänge zwischen der sozialen Herkunft, erklärenden Merkmalen und dem Berufserfolg

| Mechanismen | Hypothesen |
|--------------------------------------|---|
| Biographie | Absolvent/innen aus akademischem Elternhaus weisen ein höheres Abschlussniveau und häufiger Abschlüsse in prestigeträchtigen Studienfächern (z. B. Medizin) auf. Daher sollten sie höhere Arbeitsmarkterträge erzielen. |
| Arbeitsmarkt-signale | Absolvent/innen aus akademischem Elternhaus haben bessere Schul- und Studienleistungen erzielt, haben häufiger studienbezogene Auslandsaufenthalte absolviert und waren häufiger als Hilfskraft angestellt. Demgegenüber können sie seltener berufliche Ausbildungsabschlüsse vorweisen, die den Berufseinstieg erleichtern können. Insgesamt sollten die Vorteile durch Arbeitsmarktsignale überwiegen und sich in höhere Arbeitsmarkterträge von Absolvent/innen aus akademischem Elternhaus übersetzen. |
| Berufliche Motive | Absolvent/innen mit akademischem Bildungshintergrund streben häufiger Berufe an, in denen sie sich selbst verwirklichen können und die einen hohen Status und Einflussmöglichkeiten aufweisen, während die Sicherheit des Arbeitsplatzes für Erstakademiker/innen wichtiger ist. Während sich die Selektion durch das Selbstverwirklichungsmotiv vor allem auf subjektive Arbeitsmarkterträge auswirken sollte, sollten objektive Arbeitsmarkterträge positiv durch das Statusmotiv und negativ durch das Sicherheitsmotiv beeinflusst werden. |
| Unterstützungen | Unterstützungen (durch die Herkunftsfamilie sowie schwache Kontakte) sind bei akademischer Bildungsherkunft häufiger als bei nichtakademischer Herkunft. Unterstützungen wirken sich je nach Unterstützungsart und Quelle auf den Berufserfolg aus: Die Arbeitsmarkterträge der Hilfen durch schwache Kontakte sind höher als die Erträge von Unterstützungen durch starke Kontakte. Weil die Unterstützungsressourcen schichtspezifisch variieren, sind die Erträge von Unterstützungen durch die Herkunftsfamilie bei akademischer Bildungsherkunft höher als bei nichtakademischer Bildungsherkunft. Unterschiedliche Unterstützungsarten sind mit differierenden Erträgen verbunden: Unterstützungen bei der Karriereplanung sollten ihre Wirkung langfristig entfalten und sich daher im Vergleich zu anderen Unterstützungsarten weniger positiv auf die Arbeitsmarktplatzierung nach Studienabschluss auswirken. |
| Berufliche Investitions-bereitschaft | Absolvent/innen mit akademischem Bildungshintergrund sind eher in der Lage und bereit, vorübergehende finanzielle und persönliche Nachteile auf dem Arbeitsmarkt in Kauf zu nehmen bzw. in ihre berufliche Karriere zu investieren als Absolvent/innen ohne akademischen Bildungshintergrund. |
| Fähigkeits-einschätzung | Absolvent/innen mit akademischem Bildungshintergrund fühlen sich in höherem Maße als Personen ohne akademischen Bildungshintergrund für hohe und anspruchsvolle berufliche Positionen geeignet. |
| Antizipierte Diskriminierung | Absolvent/innen ohne akademischen Bildungshintergrund antizipieren aufgrund ihrer Herkunft geringere Chancen, beruflich sehr anspruchsvolle Positionen zu erlangen. |

3 Daten und Methoden

3.1 Datengrundlage

Die vorliegende Untersuchung basiert auf den Daten des Kooperationsprojekts Absolventenstudien (KOAB) des Prüfungsjahrgangs 2014 von 15 Fachhochschulen und 13 Universitäten in Nordrhein-Westfalen. Zum Prüfungsjahrgang 2014 gehören alle Absolvent/innen, die in der Zeit von September 2013 bis August 2014 (Fachhochschulen) bzw. von Oktober 2013 bis September 2014 (Universitäten) ihr Studium beendet haben. Die untersuchten 28 Hochschulen repräsentieren fast vollständig das Spektrum öffentlicher Fachhochschulen und Universitäten in NRW (siehe Tab. 11 im Anhang). Im Prüfungsjahrgang 2014 wurden an den untersuchten Hochschulen 78 188 Prüfungen abgeschlossen.

Die Online-Befragung im Rahmen des KOAB fand im Zeitraum zwischen Oktober 2015 und Februar 2016 statt, wodurch sich ein mittlerer Beobachtungszeitraum von 1,5 Jahren seit Studienabschluss ergibt. Erfahrungen aus früheren Absolventenstudien zeigen, dass weitere Studienphasen (vor allem das Masterstudium) bzw. reguläre Beschäftigungen zumeist in diesem Zeitraum aufgenommen werden (Briedis et al. 2016). Vorherige Analysen der KOAB-Daten zeigten, dass Einflussfaktoren der Masteraufnahme und des Einkommens nicht durch mögliche Effekte der variierenden Länge des Beobachtungszeitraums konfundiert sind (Alesi & Neumeyer 2017, S. 82; S. 133).

Grundgesamtheit der Untersuchung sind die von den Hochschulen angeschriebenen Absolvent/innen. Deren Zahl liegt unter den 78 188 Prüfungen an den NRW-Hochschulen, weil erstens Hochschulen die Absolvent/innen einzelner Abschlussarten oder Studiengänge nicht befragen, unter anderem um Doppelbefragungen zu vermeiden. Zweitens schließt ein sehr kleiner Teil der Absolvent/innen zwei Studiengänge parallel ab. Die Rücklaufquote liegt bei 34,8 Prozent (siehe Tab. 3). Fragebogen, deren Beantwortung bereits auf den ersten Seiten abgebrochen wurde, sind nicht im Datensatz enthalten, sondern nur bereinigte Antworten. 18,5 Prozent der Absolvent/innen brachen die Befragung im weiteren Verlauf ab. Zusammen genommen ergibt sich eine Quote vollständiger Beteiligung (an allen gültigen Adressen) von 26,3 Prozent.

Tabelle 3: Rücklauf

| Teilgruppe | Anzahl | Anteil (schrittweise) | Anteil (an gültigen Adressen) |
|---|--------|-----------------------|-------------------------------|
| Grundgesamtheit (durch Hochschulen ausgewählt) | 71 328 | | |
| Gültige Adressen | 68 433 | 95,9 % | 100,0 % |
| Unbereinigte Antworten | 23 788 | 34,8 % | 34,8 % |
| Bereinigte Antworten | 22 125 | 93,0 % | 32,3 % |
| Teilnahme bis Befragungsende | 18 028 | 81,5 % | 26,3 % |
| Abschlüsse BA, MA, Diplom, Magister, Staatsexamen | 17 284 | 95,9 % | 25,3 % |

Quellen: Rücklaufstatistik der KOAB-Absolventenbefragung des Jahrgangs 2014, eigene Berechnungen.

Die hier vorgestellten Analysen beschränken sich auf Absolvent/innen von Bachelor-, Master-, Staatsexamens- und vergleichbaren traditionellen Abschlüssen (Diplom, Magister). Promovierte sowie Absolvent/innen künstlerischer oder sonstiger Abschlussarten werden nicht berücksichtigt. Dadurch stehen Antworten von bis zu 17284 Absolvent/innen zur Verfügung. Der Übergang in ein Masterstudium wird anhand der Teilstichprobe der Bachelorabsolvent/innen analysiert, der Übergang in eine Promotion anhand der Absolvent/innen von Master- und vergleichbaren Studiengängen (ohne Staatsexamen Medizin). Für die Untersuchung des Berufserfolgs werden beide Abschlussniveaus gemeinsam analysiert. Absolvent/innen, die nicht dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, also weder regulär beschäftigt sind noch eine Stelle suchen, werden dabei nicht betrachtet. Dazu wurden auch weiterstudierende Bachelorabsolvent/innen gezählt. Ein kleiner Teil der weiterstudierenden Bachelorabsolvent/innen des Jahrgangs 2014 hat sein Masterstudium bereits abgeschlossen. Die Gruppe ist nicht ohne Weiteres mit anderen Bachelor- bzw. Masterabsolvent/innen des Jahrgangs 2014 vergleichbar, da sie bereits ein höheres Abschlussniveau erworben haben, aber erst kurzfristig dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, und wird zur besseren Vergleichbarkeit ebenfalls ausgeschlossen.

3.2 Messinstrumente und Indikatoren

3.2.1 Zielvariablen: Bildungsübergänge und Berufserfolg

Aufnahme eines Masterstudiums: Es wird untersucht, ob innerhalb eines Zeitraums von durchschnittlich 1,5 Jahren nach dem Bachelorabschluss ein weiteres Studium begonnen wurde, wobei es sich dabei weit überwiegend um Masterstudien handelt (Alesi & Neumeyer 2017, S. 73). Die Test-Retest-Reliabilität der Masteraufnahme ist sehr hoch (Pietrzyk & Graser 2017, S. 23). Zudem werden mit der Intention zur Masteraufnahme und ihrer Realisierung zwei Teilaspekte der Masteraufnahme differenziert. Absolvent/innen, die ein Masterstudium aufgenommen haben, aufnehmen wollten oder aufnehmen wollen, werden Absolvent/innen, die kein Masterstudium anstreben, gegenübergestellt.

Die Absicht zur Masteraufnahme kann durch die entsprechende Frage nicht danach unterschieden werden, ob die Intention bereits verfolgt und verworfen wurde, noch verfolgt wird oder erst in Zukunft realisiert werden soll. Vor dem Kontext früherer Studien zum Masterübergang zeichnet sich ab, dass ein Teil der Bachelorabsolvent/innen die Aufnahme des Masterstudiums auf längere Sicht plant (Quast et al. 2014, S. 63). Etwa die Hälfte der Absolvent/innen mit nicht realisierter Studienintention hat noch keine konkreten Bewerbungsversuche unternommen (Alesi & Neumeyer 2017, S. 88). Gleichzeitig deutet sich an, dass nur wenige Absolvent/innen das Masterstudium später als 1,5 Jahre nach Abschluss aufnehmen (Briedis et al. 2016, S. 8f) – nicht zeitnah nach Abschluss umgesetzte Intentionen verblassen anscheinend zumeist.

Personen, die kein weiteres Studium aufgenommen haben, aber noch ein Studium mit einer vom Master abweichenden Abschlussart aufnehmen wollten oder wollen, werden

Tabelle 4: Indikatoren der Aufnahme eines weiteren Studiums

| | Aufnahme eines weiteren Studiums | Intention für ein weiteres Studium | Realisierung der Intention |
|---|----------------------------------|--|--|
| Frage Z138: <i>Haben Sie nach Ihrem Bachelor-Studium ein Master-Studium aufgenommen?</i> | | | |
| 1 Ja, in einem zulassungsbeschränkten Master-Studiengang | x | x | x |
| 2 Ja, in einem zulassungsfreien Master-Studiengang | x | x | x |
| 3 Nein, ich wollte/will aber ein Master-Studium aufnehmen | o | x | o |
| 4 Nein, ich will kein Master-Studium aufnehmen | o | o | – |
| Falls 3 oder 4 bei Z138, Frage Z255: <i>Haben Sie nach Ihrem Bachelor-Studium ein weiteres Studium aufgenommen, das jedoch kein Master-Studium ist?</i> | | | |
| 1 Ja | x | x | x |
| 2 Nein | o | x (wenn Z138 = 3) o (wenn Z138 = 4) | o (wenn Z138 = 3) – (wenn Z138 = 4) |

o: trifft nicht zu; x: trifft zu; –: kein Wert vergeben.

bei der Intention nicht berücksichtigt, sollten aber quantitativ vernachlässigbar sein, da ein weiteres Studium in der Regel zeitnah nach dem Bachelorabschluss aufgenommen wird und andere Abschlussarten nur sehr selten gewählt werden.

Die Realisierung der Intention bis zum Befragungszeitpunkt wird berechnet, indem die Masteraufnahme mit der Intention ohne bisherige Studienaufnahme kontrastiert wird. Personen ohne Intention zur Masteraufnahme werden hierbei ausgeschlossen. Tabelle 4 zeigt die Operationalisierung anhand der KOAB-Fragen Z138 und Z255.

Aufnahme einer Promotion: Die Aufnahme einer Promotion innerhalb von andert-halb Jahren nach Abschluss wurde mit der Frage Z181 erfasst (*Haben Sie eine Promotion begonnen oder abgeschlossen?*). Die Absicht, eine Promotion aufzunehmen, wird daran festgemacht, ob eine Promotion geplant ist (Z257). Beide Variablen werden für Absolvent/innen des mittleren Abschlussniveaus (Master, Staatsexamen, Diplom, Magister) untersucht, Absolvent/innen der Human- oder Zahnmedizin werden dabei ausgeschlossen.

Objektiver Berufserfolg: Die Arbeitssuche 1,5 Jahre nach Abschluss (anstatt einer regulären Beschäftigung) weist auf Schwierigkeiten beim Berufseinstieg hin, sei es, dass noch keine Stelle gefunden wurde, oder sei es, dass diese nur für eine kurze Dauer befristet war oder ein Arbeitsverhältnis aufgrund mangelnder Passung aufgegeben wurde. Personen, die nicht regulär beschäftigt sind oder eine Stelle suchen, werden als nicht dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehend bei der Berechnung ausgeschlossen.¹⁶ Die Test-Retest-Korrelationen der verwendeten Items sind mäßig bis zufriedenstellend ($r \geq 0,62$, siehe Pietrzyk & Graser 2017, S. 43). Da der Großteil der Absolvent/innen innerhalb kur-

¹⁶ Grundlage ist KOAB-Frage Z75: *Was trifft auf Ihre derzeitige Situation zu?* Details zur Operationalisierung sind bei Alesi und Neumeyer (2017, S. 116f) zu finden.

Tabelle 5: Operationalisierung angemessener beruflicher Stellungen

| | Als adäquat eingestufte Antworten | Als inadäquat eingestufte Antworten |
|---------------|---|--|
| Angestellte: | <ul style="list-style-type: none"> • Angestellte/r mit umfassenden Führungsaufgaben • Angestellte/r mit begrenzten Führungsaufgaben, die/der Leistungen in verantwortungsvoller Tätigkeit erbringt • Angestellte/r ohne Führungsaufgaben, die/der Leistungen in verantwortungsvoller Tätigkeit erbringt • Trainee | <ul style="list-style-type: none"> • Angestellte/r, die/der Aufgaben nach allgemeiner Anweisung selbständig erledigt • Ausführende/r Angestellte/r • Arbeiter/in • Volontär/in • Auszubildende/r • Praktikant/in im Anerkennungsjahr • Praktikant/in • Wissenschaftliche Hilfskraft • Arbeiter/in |
| Beamte: | <ul style="list-style-type: none"> • Beamte/r im höheren Dienst • Beamte/r im gehobenen Dienst | <ul style="list-style-type: none"> • Beamte/r im einfachen/mittleren Dienst • Beamte/r auf Zeit |
| Selbständige: | <ul style="list-style-type: none"> • Unternehmer/innen mit mindestens einem/r Mitarbeiter/in • Selbständige in akademischen freien Berufen | <ul style="list-style-type: none"> • Alleinunternehmer/in |

Frage Z79: Welche berufliche Stellung haben Sie derzeit?

zer Zeit nach dem Studium eine Stelle findet, stellt die Arbeitssuche 1,5 Jahre nach Abschluss nur ein seltenes Phänomen dar (Verteilungen siehe Tab. 26).

Hochschulbildung soll im Allgemeinen zur Bekleidung gehobener und höherer beruflicher Positionen befähigen. Als solche *angemessene* bzw. adäquate berufliche Positionen werden höhere und gehobene Beamten- und Angestelltenverhältnisse (inkl. Trainees), Selbständigkeit als Unternehmer/in mit Mitarbeitern sowie Selbständigkeit in akademischen freien Berufen verstanden. Als *nicht angemessene* berufliche Positionen werden einfache und mittlere Beamten- und Angestelltenverhältnisse (inkl. wissenschaftliche Hilfskräfte), Solo-Selbständigkeit außerhalb der akademischen freien Berufe sowie praktische Ausbildungsverhältnisse (z. B. Volontariate) verstanden (siehe Tab. 5).¹⁷ Die Test-Retest-Reliabilität der Angaben zur beruflichen Stellung ist zufriedenstellend (Pietrzyk & Graser 2017, S. 46). Der Großteil der regulär Beschäftigten befindet sich in objektiv angemessener Position (84 %).

Als weiteres objektives Erfolgsmerkmal wird der *Bruttostundenlohn* untersucht, der anhand des Bruttomonatslohns sowie der vertraglich vereinbarten wöchentlichen Arbeitszeit berechnet wird.¹⁸ Diese Angaben weisen eine sehr hohe Test-Retest-Reliabilität auf (Pietrzyk & Graser 2017, S. 48). Selbständige sowie Lehramtsabsolvent/innen werden

¹⁷ Die meisten Absolvent/innen sind Angestellte, die Leistungen in verantwortungsvoller Tätigkeit (mit oder ohne Führungsaufgaben) ausüben, oder Angestellte, die Aufgaben nach allgemeiner Anweisung selbständig erledigen (zusammen 84 %). Somit werden weitgehend Ungleichheiten in Angestelltenverhältnissen untersucht.

¹⁸ KOAB-Frage Z81: *Wie viele Stunden arbeiten Sie durchschnittlich pro Woche?* Abgefragt wurden die tatsächliche sowie die Vertragswochenarbeitszeit in Stunden. Z82: *Wie hoch ist derzeit Ihr monatliches Arbeitseinkommen? Falls Sie selbständig sind: Bitte schätzen Sie Ihren monatlichen Gewinn vor und nach Steuern.* Brutto- und Nettoeinkommen wurden separat anhand von Einkommenskategorien in 250-Euro-Schritten erhoben. Falls keine Bruttoangabe vorlag, wurde diese – separat für verschiedene Gruppen beruflicher Stellungen – anhand der Nettoangaben geschätzt (Alesi & Neumeyer 2017, S. 128f).

hierbei ausgeschlossen, da keine Angaben zur vertraglich vereinbarten Arbeitszeit vorliegen. Die Löhne liegen im Schnitt bei 20,2 Euro brutto pro Stunde.

Subjektiver Berufserfolg: Der subjektive Berufserfolg wird anhand der Ausbildungsadäquanz, also der Passung zwischen ausgeübtem Beruf und Ausbildung, sowie anhand der beruflichen Zufriedenheit jeweils fünfstufig erhoben.¹⁹ Die Test-Retest-Reliabilität ist für die subjektiven Indikatoren verbesserungswürdig bzw. zufriedenstellend ($r \geq 0,68$; Pietrzyk & Graser 2017, S. 53; S. 65). Die Angaben werden so zusammengefasst, dass eine hohe Passung bzw. Zufriedenheit (Werte 3 und 4 auf einer Skala von 0 *gar nicht* bis 4 *in sehr hohem Maße* bzw. von 0 *sehr unzufrieden* bis 4 *sehr zufrieden*)²⁰ einer niedrigen bis mittleren Passung bzw. Zufriedenheit (Werte 0 bis 2) gegenübergestellt werden. Jeweils die Mehrheit der Absolvent/innen beurteilt die Ausbildungsadäquanz der eigenen Stelle als eher hoch (61 %) bzw. ist in eher hohem Maße beruflich zufrieden (67 %).

3.2.2 Bildungsherkunft

Die Bildungsherkunft wird fünfstufig anhand des höchsten beruflichen Abschlusses beider Elternteile gemessen. Hierbei werden gegenüber anderen Studien Differenzierungen im oberen Bereich der Bildungsherkunft gesondert berücksichtigt, da zu vermuten ist, dass das Streben nach höheren akademischen Abschlüssen (Master und vor allem Promotion) zwischen den verschiedenen akademischen Herkunftsgruppen variiert.

Die niedrigste Stufe umfasst Absolvent/innen, deren Eltern keinen beruflichen Abschluss haben oder höchstens eine Lehre absolviert haben. In der zweiten Stufe sind Kinder von Eltern mit Berufsfachschul- oder Meisterabschlüssen. Die dritte Stufe enthält Fachschulabschlüsse aus der ehemaligen DDR und Fachhochschulabschlüsse, die vierte Stufe Universitätsabschlüsse und die fünfte Stufe Promotionen. Nicht bekannte Abschlüsse werden in die niedrigste Stufe eingeordnet. Für einen Teil der Analysen werden die Herkunftskategorien zusammengefasst (siehe Tab. 6).

Die Bildungsherkunft gibt primär das kulturelle Kapital im Elternhaus wieder, aber auch den damit verbundenen beruflichen Status, und ist somit eine sparsame Proxyvariable des *sozioökonomischen Status* (einschließlich ökonomischer Ressourcen und beruflicher Kontakte). Zur Illustration wird die höchste Autonomie des Handelns im Beruf beider Elternteile für ein Subsample aller im KOAB befragten Absolvent/innen berechnet. Die Autonomie beruflichen Handelns ist ein relativ einfacher, anhand der beruflichen Stellung operationalisierbarer Statusindikator, der in hohem Maße mit detaillierteren Mes-

¹⁹ KOAB-Frage Z92: Wenn Sie alle Aspekte Ihrer beruflichen Situation (Status, Position, Einkommen, Arbeitsaufgaben usw.) bezogen auf Ihre derzeitige Beschäftigung berücksichtigen: In welchem Maße ist Ihre berufliche Situation Ihrer Ausbildung angemessen? Z100: Inwieweit sind Sie mit Ihrer beruflichen Situation insgesamt zufrieden?

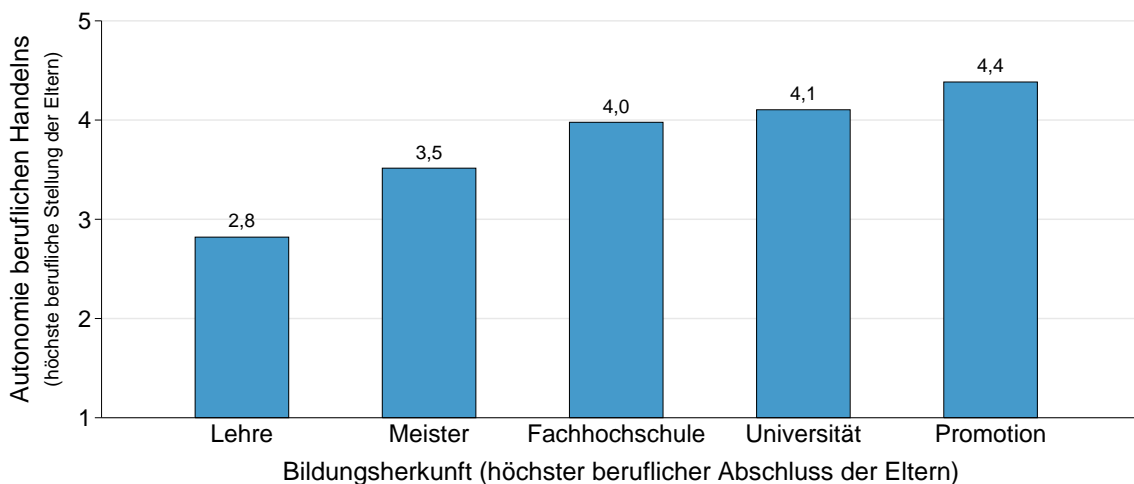
²⁰ Im KOAB-Fragebogen wurden die Antwortmöglichkeiten in der Reihenfolge von 1 *sehr hoch* bis 5 *sehr niedrig* präsentiert. In den vorliegenden Operationalisierungen und Analysen wurden alle Merkmale so kodiert, dass hohe Werte inhaltlich starken Ausprägungen des Merkmals entsprechen. Dies hat keinen Einfluss auf die Ergebnisse, sollte aber der Lesbarkeit förderlich sein. Notenvariablen wurden ebenfalls so rekodiert, dass hohe Werte guten Noten entsprechen.

Tabelle 6: Zuordnung beruflicher Abschlüsse der Eltern

| Höchster beruflicher Abschluss der Eltern | fünfstufig | vierstufig (1) | vierstufig (2) | dichotom |
|---|----------------|------------------|----------------|------------------|
| Kein beruflicher Abschluss | | | | |
| Nicht bekannt | max. Lehre | | max. Lehre | |
| Lehre oder Facharbeiterabschluss | | nicht-akademisch | | nicht-akademisch |
| Berufsfach- oder Handelsschulabschluss | | | | |
| Meisterprüfung oder staatlich geprüfter Techniker | Meister | | Meister | |
| Abschluss an einer Fachschule (DDR) | | | | |
| Abschluss an einer Fachhoch-/Ingenieurschule, Handelsakademie | Fachhochschule | Fachhochschule | Fachhochschule | |
| Abschluss an einer Kunst- oder Musikhochschule | Universität | Universität | | akademisch |
| Abschluss an einer Universität | | | Universität | |
| Promotion | Promotion | Promotion | | |
| Habilitation | | | | |

Frage Z108: Welchen höchsten beruflichen Abschluss haben Ihre Eltern? (getrennt abgefragt für Mutter und Vater)

Abbildung 2: Bildungsherkunft und Autonomie beruflichen Handelns der Eltern



KOAB-Absolventenbefragung 2014.

sungen wie Prestigeskalen korreliert (Hoffmeyer-Zlotnik 1993).²¹ Die Skala reicht von 1 *niedrig* (z. B. ungelernte Arbeiter) bis 5 *hoch* (z. B. Angestellte mit umfassenden Führungsaufgaben). Die Autonomie beruflichen Handelns steigt insbesondere zwischen den drei unteren Kategorien der Bildungsherkunft deutlich an (siehe Abb. 2). Die Statusunterschiede zwischen den akademischen Herkunftsgruppen sind relativ gering.²²

²¹ Die entsprechende optionale Frage nach der beruflichen Stellung beider Elternteile (Z222) wurde von bundesweit 19 Hochschulen verwendet. Für den Abgleich mit der Bildungsherkunft lagen Angaben von 7393 Absolvent/innen vor. Kategorien der beruflichen Stellung, die von der Standardabfrage abweichen, wurden folgendermaßen zugeordnet: Nichterwerbstätige (1); einfache/mittlere Beamte, Beamte auf Zeit (2,5); Selbständige auf Honorarbasis (3); Selbständige Unternehmer, Selbständige in freien Berufen (3,5).

²² Dabei ist zu berücksichtigen, dass Statusunterschiede innerhalb von akademischen Berufen durch die Handlungsautonomie-Skala nur bedingt ausdifferenziert werden können, es also zu Deckeneffekten kommt. Dies wird durch die vorliegend undifferenziertere Messung der Selbständigkeiten verstärkt.

3.2.3 Handlungstheoretische Abwägungen

Handlungstheoretisch fundierte Abwägungen und soziale Unterstützungen wurden für den KOAB-Prüfungsjahrgang 2014 spezifisch in Bezug auf weitere Bildungsübergänge und den Berufseinstieg von Hochschulabsolvent/innen operationalisiert.

Einschätzung der Kosten weiterer Studienphasen: Individuelle Kosten weiterer Studienphasen wurden anhand von zwei Aspekten gemessen: in Form von finanziellen Belastungen während der weiteren Studienphase und in Form von finanziellen Einbußen gegenüber einem direkten Berufseinstieg (KOAB-Frage Z247 bzw. Z261: jeweils Items 2 und 3). Die interne Konsistenz ist in Anbetracht der sparsamen Operationalisierung mit jeweils zwei Items als gut zu betrachten (Master: Cronbachs $\alpha = 0,65$; Promotion: $\alpha = 0,64$), die Test-Retest-Reliabilität²³ ist mäßig bis zufriedenstellend (Master: $r = 0,66$; Promotion: $r = 0,74$). Die Kosteneinschätzung korreliert leicht mit der hauptsächlichen Finanzierungsquelle des zuletzt abgeschlossenen Studiums.²⁴

Einschätzung der Erfolgchancen: Die Erfolgserwartung in Hinsicht auf *Bildungsübergänge* wird als subjektive Fähigkeitseinschätzung für das erfolgreiche Absolvieren eines Master- bzw. Promotionsstudiums anhand jeweils eines fünfstufigen Items gemessen.²⁵ Die Test-Retest-Reliabilität ist entsprechend nur mäßig (Master: $r = 0,50$; Promotion: $r = 0,67$). Die Erfolgseinschätzung korreliert deutlich mit den standardisierten Examensnoten des zuletzt abgeschlossenen Studiums.²⁶

Die Einschätzung *beruflicher* Fähigkeiten wurde hinsichtlich anspruchsvoller Tätigkeiten, Führungsaufgaben und Aufgaben mit hoher Verantwortung abgefragt.²⁷ Die Fähigkeiten sollten in Relation zu anderen Absolvent/innen mit gleichem Fach und Abschluss eingeschätzt werden. Die Indikatoren werden einzeln sowie zu einem Index zusammengefasst untersucht (von 0 *deutlich schlechter* bis 4 *deutlich besser*). Die interne Konsistenz des Index ist gut ($\alpha = 0,83$), die Test-Retest-Reliabilität mäßig ($r = 0,64$).

Einschätzung des Nutzens weiterer Studienabschlüsse und berufliche Motive: Der individuelle Nutzen der Aufnahme einer weiteren Studienphase bemisst sich erstens an der allgemeinen Erwartung, mit welchen beruflichen Aufgaben und Erträgen ein Masterabschluss bzw. eine Promotion im Vergleich zu einem Bachelorabschluss bzw. einem

²³ Die Analysen der Test-Retest-Reliabilität der handlungstheoretisch fundierten Instrumente, die nicht in Pietrzyk & Graser (2017) berichtet werden, wurden von Irena Pietrzyk durchgeführt und auf der KOAB-Jahrestagung 2016 vorgestellt.

²⁴ Kosteneinschätzung Master: $r_{\text{Eltern}} = -0,14$; $r_{\text{Erwerbstätigkeit}} = 0,11$; Kosteneinschätzung Promotion: $r_{\text{Eltern}} = -0,07$; $r_{\text{Erwerbstätigkeit}} = 0,07$. Die Finanzierungsquellen wurden als binäre Variablen untersucht.

²⁵ KOAB-Fragen Z247, Z261: *Wie sehr trafen die folgenden Aussagen auf Sie zu? Item: Am Ende meines Bachelor-Studiums [Z261: meines Master-Studiums (oder äquivalent)] nahm ich an, dass ich die Fähigkeiten besitze, ein Master-Studium [Z261: eine Promotion] abzuschließen.* Antworten auf einer fünfstufigen Skala von *gar nicht bis in sehr hohem Maße*.

²⁶ Korrelationen mit standardisierter Examensnote (siehe 3.2.5): Erfolgseinschätzung Master $r = 0,25$; Erfolgseinschätzung Promotion $r = 0,31$.

²⁷ Z252: *Wie schätzen Sie Ihre beruflichen Fähigkeiten im Vergleich zu anderen Hochschulabsolvent/innen ein, die den gleichen Abschluss im gleichen Fach erworben haben wie Sie? Glauben Sie, dass Sie im Vergleich zu dieser Personengruppe eher in der Lage sind,...* • ...einer sehr anspruchsvollen beruflichen Tätigkeit nachzugehen. • ...Führungsaufgaben zu übernehmen. • ...verantwortungsvolle berufliche Aufgaben zu erfüllen. Antworten auf einer fünfstufigen Skala von *deutlich schlechter bis deutlich besser*.

mittleren akademischen Abschluss verbunden sein wird.²⁸ Zweitens ist zu vermuten, dass nur subjektiv saliente Erträge eines Masterstudiums bzw. einer Promotion als *individuelle Erträge* wahrgenommen werden.

Tabelle 7: Berufliche Motive und Arbeitsmarkterträge weiterer Studienabschlüsse

| Berufliche Motive bzw. Ertragsarten | Items | r_{ir} | α |
|-------------------------------------|---|----------|----------|
| Selbstverwirklichung | Weitgehend eigenständige Arbeitsplanung | 0,40 | 0,70 |
| | Möglichkeit zur Verwendung erworbener Kompetenzen | 0,38 | |
| | Möglichkeit, eigene Ideen zu verwirklichen | 0,53 | |
| | Eine Arbeit zu haben, die mich fordert | 0,50 | |
| | Interessante Arbeitsinhalte | 0,48 | |
| Status | Gesellschaftliche Achtung und Anerkennung | 0,39 | 0,81 |
| | Möglichkeit zur beruflichen Weiterqualifizierung | 0,48 | |
| | Hohes Einkommen | 0,54 | |
| | Gute Aufstiegsmöglichkeiten | 0,74 | |
| | Übernahme von Koordinations- und Leitungsaufgaben | 0,58 | |
| | Beruflich weit nach vorne zu kommen | 0,70 | |
| Einfluss | Möglichkeit zur gesellschaftlichen Einflussnahme | 0,58 | 0,73 |
| | Möglichkeit, Nützliches für die Allgemeinheit zu tun | 0,58 | |
| Wissenschaftl. Arbeit | Möglichkeit zur wissenschaftlichen Arbeit | - | - |
| Sicherheit | Arbeitsplatzsicherheit | - | - |
| Vereinbarkeit | Gute Möglichkeit, familiäre Aufgaben mit dem Beruf zu vereinbaren | 0,47 | 0,64 |
| | Genug Zeit für Freizeitaktivitäten | 0,47 | |

Berufliche Motive basierend auf Frage Z98: *Wie wichtig sind Ihnen im Allgemeinen die folgenden Aspekte einer Berufstätigkeit?* (Einschätzung auf einer fünfstufigen Skala von *Sehr wichtig* bis *Gar nicht wichtig*)

r_{ir} : Zusammenhang eines Items mit einer Skala aus den jeweils übrigen Items der Skala (Item-Rest-Korrelation bzw. Trennschärfe); α : interne Konsistenz (Cronbachs α).

Die Salienz der einzelnen Ertragsarten wird über die individuelle Wichtigkeit der entsprechenden beruflichen Ziele abgefragt und entspricht gleichzeitig den beruflichen Motiven. Die Angaben zu den beruflichen Zielen von *gar nicht wichtig* bis *sehr wichtig* wurden mithilfe von Hauptkomponentenanalysen (mit Varimax-Rotation) zu übergeordneten beruflichen Motiven zusammengefasst. Item 3 (*übersichtliche und geregelte Arbeitsaufgaben*) und Item 8 (*Gutes Betriebsklima*) wurden ausgeschlossen, da keine entsprechenden Einschätzungen der vermuteten Erträge weiterer Studienphasen vorlagen. Die identifizierten Motive sind in Tabelle 7 dokumentiert. Ihre interne Konsistenz ist zumeist zufriedenstellend. Die Test-Retest-Reliabilität ist zwar bei den meisten Einzelitems nur gering bis mäßig, jedoch für (ähnliche) übergeordnete Indizes zufriedenstellend (Pietrzyk & Graser 2017, S. 60f).²⁹

²⁸ Z248, Z262: *Manche Personen glauben, dass die berufliche Situation nach dem Studium unter anderem davon abhängt, ob man einen Bachelor- oder Master-Abschluss erworben hat [Z262: ob man einen Master-Abschluss (oder äquivalent) erworben hat oder eine Promotion abgeschlossen hat]. Unabhängig davon, welche berufliche Situation Sie sich für sich selbst wünschen, glauben Sie, dass ein Master-Abschluss gegenüber einem Bachelor-Abschluss [Z262: dass eine Promotion gegenüber einem Master-Abschluss (oder äquivalent)] auf dem Arbeitsmarkt folgenden Mehrwert mit sich bringt?*

²⁹ Die von Pietrzyk und Graser (2017) untersuchten beruflichen Motive fundieren auf einer Ausdifferenzierung der Werte-Theorie von Inglehart (1977). Das hier gemessene Statusmotiv ähnelt den von Pietrzyk

Die Einschätzung individueller Erträge ist das Produkt der Einschätzung allgemeiner Erträge und der Wichtigkeit einer Ertragsart. Der allgemeine Nutzen wurde jeweils binär anhand einer weitgehend übereinstimmenden Liste von Items erfasst. Für die in Tabelle 7 beschriebenen Ertragsarten wurden Summenscores gebildet und auf einen einheitlichen Wertebereich standardisiert (0=kein Item wurde gewählt, 4=alle Items der Ertragsart wurden gewählt). Die allgemeinen Erträge wurden jeweils mit den beruflichen Motiven multipliziert. Das so gebildete Produkt bezeichnen wir als individuelle Erträge, die wiederum im theoretischen Wertebereich von 0 (Ertragsart sehr unwichtig und/oder nicht erwartet) bis 4 (Ertragsart sehr wichtig und vollständig erwartet) liegen.

Weitere Abwägungen zu beruflichen Chancen: Die berufliche Investitionsbereitschaft wird anhand von vier Items gemessen. Es wird gefragt, ob kurzfristige Nachteile in verschiedenen Bereichen in Kauf genommen werden würden, um (langfristig) eine bessere Stelle zu erreichen.³⁰ Weil die interne Konsistenz einer aus allen vier Items gebildeten Skala nur gering ist ($\alpha = 0,44$), werden die Angaben zusätzlich getrennt analysiert. Die durchschnittliche Test-Retest-Reliabilität der Einzelitems ist mäßig ($r = 0,59$).

Vorstellungen über herkunftsspezifische Diskriminierungen beim Zugang zu höheren beruflichen Positionen werden mit zwei Items, in Bezug auf Nachteile von Erstakademiker/innen und Vorteile von Personen aus gehobenen Schichten, abgefragt.³¹ Die interne Konsistenz des daraus gebildeten Summenscores ist als gut einzustufen ($\alpha = 0,72$), die durchschnittliche Test-Retest-Reliabilität aller sechs Items der Frage ist annähernd zufriedenstellend ($r = 0,69$).

3.2.4 Unterstützungen durch soziale Netzwerke

Antizipierte Unterstützungen für weitere Studienphasen: Antizipierte Unterstützungen für weitere Studienphasen wurden hinsichtlich ihrer Art und Quelle differenziert. Es wurden finanzielle und nichtfinanzielle (im Folgenden: allgemeine) Unterstützungen für ein Masterstudium erhoben. Für beide Arten werden Unterstützungen durch die Herkunftsfamilie, durch andere Personen (z. B. Freunde) und durch Institutionen (z. B. das BAföG für die Studienfinanzierung oder Hochschuleinrichtungen) unterschieden. Für die Aufnahme einer Promotion wurden finanzielle Unterstützungen ausdifferenziert: Einerseits typische Finanzierungsquellen der Promotion (Qualifikationsstelle, Stipendium,

und Graser (2017, S. 59) gebildeten materialistischen Werten, deren Test-Retest-Reliabilität $r = 0,78$ beträgt. Die Reliabilität der hier mit Einzelitems gemessenen Motive *Arbeitsplatzsicherheit* und *Wissenschaftliches Arbeiten* ist mäßig bis zufriedenstellend ($r = 0,62$ bzw. $r = 0,77$, ebd., S. 60).

³⁰ KOAB-Frage Z254: *In welchem Maße können Sie sich folgende Situationen in Ihrem weiteren beruflichen Verlauf vorstellen?* Abgefragte Items: • *Eine Zeit lang nicht erwerbstätig zu sein, um nach einer optimalen Stelle zu suchen.* • *Eine schlechter bezahlte Stelle anzunehmen, wenn diese langfristig Ihren beruflichen Zielen zuträglich sein könnte.* • *Eine kostenintensive Weiterbildungsmaßnahme zu machen, wenn sich diese positiv auf die Verwirklichung Ihrer beruflichen Ziele auswirken könnte.* • *Eine Stelle anzunehmen, die für Ihr privates Leben deutliche Nachteile mit sich bringt (z. B. in einer von Familie und Freund/innen weit entfernten Stadt).*

³¹ KOAB-Frage Z253: *Nicht alle gelangen beruflich an die Spitze. In welchem Maße stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?* Items: • *Personen aus einem nicht-akademischen Elternhaus bieten sich weniger Chancen, beruflich an die Spitze zu gelangen, als Personen mit hohem familiärem Bildungshintergrund.* • *Personen aus gehobenen Schichten wird der berufliche Weg nach oben durch das Elternhaus geebnet.* Antworten auf fünfstufiger Skala von gar nicht bis in sehr hohem Maße.

promotionsfremde Berufstätigkeit), andererseits Unterstützungen bei möglichen finanziellen Engpässen durch die Herkunftsfamilie oder andere Personen. Als Quellen allgemeiner Unterstützungen bei einem Promotionsstudium werden die Herkunftsfamilie, hochschulische Kontakte und andere Kontakte unterschieden. Eine Auflistung aller Indikatoren der Kombinationen aus Unterstützungsarten und -quellen ist im Anhang zu finden (siehe Tab. 12).

Für alle Unterstützungsarten wird das jeweils höchste berichtete Ausmaß der antizipierten Unterstützung bei allen jeweils subsumierten Einzelitems auf einer fünfstufigen Skala erhoben. Die Test-Retest-Reliabilität der antizipierten Unterstützungen sind insgesamt mäßig bis zufriedenstellend, wobei Unterstützungen durch Eltern sowie Unterstützungen finanzieller Art jeweils höhere Reliabilitätswerte aufweisen als Unterstützungen durch andere Personen sowie Unterstützungen allgemeiner Art. Die antizipierten finanziellen Unterstützungen korrelieren zumeist moderat bis hoch mit der hauptsächlichen Finanzierungsquelle des zuletzt abgeschlossenen Studiums.³²

Darüber hinaus wurden elterliche Einstellungen zur Promotion anhand einer Itembatterie mit positiven und negativen Aussagen zu Vorstellungen der Eltern erhoben, wie sie von den Absolvent/innen wahrgenommen wurden. Aus den vier positiv formulierten Items³³ wird ein Index gebildet, dessen interne Konsistenz als gut einzustufen ist ($\alpha = 0,76$). Es werden nur positiv formulierte Aussagen verwendet, da diese deutlich höhere Test-Retest-Korrelationen aufweisen ($r = 0,75$) als die negativen Aussagen.

Unterstützungen beim Berufseinstieg: Um soziale Unterstützungen beim Berufseinstieg zu erheben, wurde im Rahmen des KOAB-Schwerpunkts 2014 ebenfalls ein eigenes Erhebungsinstrument eingesetzt. Die Befragten wurden dabei gebeten, auf einer fünfstufigen Skala von 0 *gar nicht* bis 4 *in sehr hohem Maße* einzuschätzen, inwieweit sie durch verschiedene Personengruppen eine der drei Unterstützungsarten (Tipps bei der Karriereplanung, Tipps beim Bewerbungsprozess, Bedeutung für Stellenfindung) erfahren haben. Die Abstufung sollte dazu führen, dass das Instrument sensibler ist und weniger anfällig für sozial erwünschtes bzw. selbstwertdienliches Antwortverhalten.

Für jede Unterstützungsart und -quelle wurden die Angaben binär zusammengefasst (0=0; 1 bis 4=1). Die verschiedenen Unterstützungsquellen wurden in Anlehnung an Granovetter (1974) in Kontakte der Herkunftsfamilie (Eltern, Verwandte und Bekannte der Familie), andere starke Kontakte (Freunde, Partner/innen und zum Teil Kommiliton/innen) sowie schwache Kontakte (u. a. Kontakte aus Praxiserfahrungen, Lehrende,

³² Finanzielle Unterstützung beim Masterstudium durch die Familie:

$r_{\text{Finanzierung BA durch Eltern}} = 0,62$; $r_{\text{Erwerbstätigkeit}} = -0,36$; $r_{\text{BAföG}} = -0,32$.

Finanzielle Unterstützung beim Masterstudium durch Institutionen:

$r_{\text{Finanzierung BA durch Eltern}} = -0,39$; $r_{\text{Erwerbstätigkeit}} = -0,05$; $r_{\text{BAföG}} = 0,51$.

Finanzielle Unterstützung bei Engpässen während einer Promotion durch die Familie:

$r_{\text{Finanzierung MA/Dipl. durch Eltern}} = 0,36$; $r_{\text{Erwerbstätigkeit}} = -0,21$; $r_{\text{BAföG}} = -0,19$.

³³ KOAB-Frage Z263: Was glauben Sie, was denken Ihre Eltern über die Promotion? Ihre Eltern ...

Items: • ... glauben, dass eine Promotion beruflich von Vorteil sein kann. • ... denken, dass die Arbeit an einer Promotion persönlich erfüllend sein kann. • ... schätzen die wissenschaftliche Arbeit im Rahmen einer Promotion wert. • ... glauben, dass es sich im Allgemeinen lohnt zu promovieren. Antworten auf fünfstufiger Skala von gar nicht bis in sehr hohem Maße.

Institutionen) gruppiert. Starke Kontakte werden differenziert betrachtet, um das qua Herkunftsfamilie verfügbare Sozialkapital besser identifizieren zu können und von den selbst erworbenen persönlichen Kontakten zu unterscheiden. Zudem wurden Gesamtindikatoren gebildet, die angeben, ob die Absolvent/innen Unterstützungen verschiedener Arten erhalten haben – unabhängig von der Quelle.

Unterstützungen bei der Stellenfindung wurden nur für Absolvent/innen, die nach Abschluss eine Stelle gesucht haben, abgefragt. Für die Fortsetzung eines bereits bestehenden Beschäftigungsverhältnisses wurde ein eigener Indikator gebildet, um diese Gruppe bei der Untersuchung des Berufserfolgs berücksichtigen zu können. Es wird angenommen, dass bei Fortsetzung bestehender Beschäftigung keine weiteren Netzwerke zur Stellenfindung genutzt wurden. Eine Auflistung der zu den verschiedenen Unterstützungsarten und -quellen subsumierten Einzelitems ist im Anhang zu finden (siehe Tab. 13). Elterliche Unterstützungen bei der Karriereplanung und bei Bewerbungen weisen zufriedenstellende Werte der Test-Retest-Reliabilität auf, für andere Unterstützungsquellen fanden sich zum Teil nur mäßige Werte.

Da die überwiegende Mehrheit der Absolvent/innen Unterstützung von Kontakten der Herkunftsfamilie und anderen Kontakten sowohl bei der Karriereplanung als auch bei Bewerbungen erhielt, werden bezüglich dieser Unterstützungsarten in den bi- und multivariaten Zusammenhangsanalysen nur Unterstützungen *in eher hohem Ausmaß*, also ab einem Skalenwert von 3 (auf der Skala von 0 bis 4) einberechnet, um eine höhere Variation in den Daten zu realisieren. Die Stärke der Zusammenhänge zwischen der Bildungsherkunft und sozialen Unterstützungen wird durch die unterschiedlichen Mindestskalenwerte der angegebenen Unterstützung nur geringfügig beeinflusst (siehe Tab. 30).

3.2.5 Weitere Mechanismen sozialer Ungleichheiten

Bildungsbiographie: Es werden je nach zu untersuchendem Phänomen neun bis dreizehn Gruppen von Studienfächern unterschieden (siehe Tab. 14 im Anhang). Lehramtsabsolvent/innen werden bei den Analysen der Bildungsübergänge als eine gemeinsame Studienfachgruppe behandelt, da sie sehr häufig ein Master- und eher selten ein Promotionsstudium aufnehmen. Zudem wird der Hochschultyp (Fachhochschule oder Universität) untersucht. In den Analysen des Berufserfolgs wird das Abschlussniveau unterschieden: Bachelor-Niveau vs. Master-Niveau (inkl. Staatsexamen, Diplom, Magister). Vor dem Studium absolvierte Berufsausbildungen werden binär erfasst (KOAB-Frage Z4). Das Alter bei Studienabschluss wird aus der Differenz von Prüfungsjahrgang und Geburtsjahr berechnet (Z102). Die Elternschaft wurde aus den Geburtsdaten der Kinder (Z127) für den Zeitpunkt des Studienabschlusses berechnet und wird binär erfasst. Zwar haben nur wenige Absolvent/innen Kinder, diese sollten aber für den Berufseinstieg und den mittelfristigen Berufserfolg vor allem von Absolventinnen von hoher Relevanz sein (Birkelbach 1998; Leuze & Strauß 2009).

Schulische und akademische Leistungen: Es werden vier Indikatoren akademischer Leistungsfähigkeit untersucht: Die Art und die Note der Hochschulzugangsberechtigung

(KOAB-Fragen Z2, Z3), die Note des jeweils zuletzt absolvierten Studienabschlusses (Z10) sowie das Einhalten der Regelstudienzeit (Z21). Es werden die allgemeine Hochschulreife und andere Zugangsberechtigungen unterschieden. Beide Notenvariablen werden so rekodiert, dass hohe Werte gute Noten anzeigen. Die Studiennoten werden innerhalb von Studienbereichen und Abschlussarten z-standardisiert. Schul- und Studiennoten korrelieren positiv ($r = 0,33$; vgl. Trapmann et al. 2007).

Integration in die Wissenschaft: Es werden Stellen als studentische Hilfskraft, wissenschaftliche Hilfskraft oder Tutor/in während des im Prüfungsjahrgang 2014 abgeschlossenen Studiums erhoben (KOAB-Frage Z35). Die Bewertung der Kontakte zu Lehrenden im absolvierten Studium wurde fünfstufig erhoben (Z28: Item 16) und weist eine zufriedenstellende Test-Retest-Reliabilität auf (vgl. Pietrzyk & Graser 2017, S. 19).

Arbeitsmarktsignale: Die oben genannten Leistungsindikatoren sowie berufliche Abschlüsse werden bei der Analyse des Berufserfolgs als Arbeitsmarktsignale untersucht. Darüber hinaus werden noch weitere Merkmale berücksichtigt, die den Eintritt in den Arbeitsmarkt erleichtern sollten, da sie von Arbeitgeber/innen als Hinweise auf vorhandenes Humankapital wahrgenommen werden:

- Praktika (KOAB-Frage Z32) und Hilfskrafttätigkeiten (Z35) während des Studiums;
- Studienaufenthalte im Ausland (Z36 und Z38): Betrachtet wurden nur studienbezogene Aufenthalte, also Auslandssemester sowie Studienprojekte, Abschlussarbeiten oder Forschungen im Ausland, die bis zum Ende des Referenzstudiums durchgeführt wurden.
- Die Erwerbstätigkeit im Studium wurde anhand der Finanzierungsquellen des Studiums gemessen (Z24). Wenn das Studium zumindest teilweise durch Erwerbstätigkeiten finanziert wurde, liegt eine Erwerbstätigkeit im Studium vor. Etwa fünf Prozent der Absolvent/innen wurden nur nach der wichtigsten Finanzierungsquelle gefragt. Für diese Gruppe kann daher nur ein Teil der Erwerbstätigkeiten erfasst werden.

3.3 Auswertungsvorgehen

Bildungsübergänge: Zunächst wird untersucht, inwieweit die Aufnahme eines Masterstudiums bzw. einer Promotion in Abhängigkeit von der Bildungsherkunft variiert. Hierzu werden die Übergangsquoten der Herkunftsgruppen berichtet.

Soziale Ungleichheiten in den Kosten-, Nutzen-, Erfolgsabwägungen und in den antizipierten Unterstützungen werden bivariat anhand von Mittelwertvergleichen untersucht. Bei Vorliegen signifikanter Unterschiede wird untersucht, inwieweit etwaige Ungleichheiten in Kosten- und Erfolgserwartungen eines möglichen Masterstudiums bzw. einer Promotion durch herkunftsspezifische Unterstützungen erklärt werden können. Hierzu werden gepoolte Oaxaca-Blinder-Dekompositionen (Oaxaca 1973; Blinder 1973; Jann 2008) berechnet. Diese zielen darauf ab, einen beobachteten Gesamtunterschied zwischen zwei Gruppen (z. B. den Unterschied in der Erfolgserwartung) zu zerlegen: Zum einen in einen Teil, der durch Gruppenunterschiede in der Ausstattung mit relevanten Merkmalen (z. B. Studienleistungen) erklärbar ist, zum anderen einen nicht erklärbaren Re-

stunterschied.³⁴ Ungleichheiten in weiteren Mechanismen (Biographie, Leistungen und Integration) werden bivariat untersucht und sind im Anhang dokumentiert (Tab. 16 und 23).

Nur ein Teil der Absolvent/innen machte Angaben zu Finanzierungsmöglichkeiten, Unterstützungen und elterlichen Einstellungen in Bezug auf eine mögliche Promotion. Dabei handelt es sich vermutlich um die Gruppe von Promotionsinteressenten, die sich in besonderem Maße mit einer möglichen Promotion und ihrer Umsetzbarkeit auseinandergesetzt haben. Daher können die Ergebnisse zur Erklärung sozial disparater Kosten- und Erfolgseinschätzungen einer Promotion nicht auf alle Absolvent/innen verallgemeinert werden.

Im nächsten Schritt wird untersucht, inwieweit Kosten-, Nutzen- und Erfolgserwartungen sowie antizipierte Unterstützungen die Aufnahme der weiteren Studienphase beeinflussen. Hierfür werden anhand logistischer Regressionen eigenständige Effekte unter Kontrolle der anderen Modellvariablen geschätzt. Gleichzeitig werden bisher untersuchte relevante Merkmale kontrolliert (z. B. die dem Studium vorangegangene Bildungsbiographie). Geschlecht und Migrationshintergrund werden ebenfalls kontrolliert. Als Koeffizienten werden *average marginal effects* (AME) berichtet, die die mittlere Veränderung der Übergangswahrscheinlichkeit bei Veränderung des jeweiligen Einflussfaktors um eine Einheit anzeigen. Ein AME von 0,01 entspricht einem Anstieg der Übergangsrate um einen Prozentpunkt.

Im letzten Schritt soll festgestellt werden, ob und in welchem Umfang die untersuchten Mechanismen mögliche Ungleichheiten in der Aufnahme einer weiteren Studienphase erklären können. Hierzu werden die Herkunftseffekte in schrittweise aufgebauten Regressionsanalysen verglichen sowie auf den Regressionsanalysen basierende khb-Dekompositionsverfahren angewendet (Karlson & Holm 2011; Kohler et al. 2011), mithilfe derer sich der Gesamtunterschied zwischen zwei Herkunftsgruppen in verschiedene Komponenten zerlegen lässt und sich die Erklärungskraft einzelner Mechanismen quantifizieren lässt. Geschlecht und Migrationshintergrund werden als sogenannte konkomitierende Variablen kontrolliert.

Die Ergebnisse der Dekomposition werden auf zwei Arten berichtet: Erstens in absoluten Zahlen der *average partial effects* (APE), die wiederum als Prozentsatzdifferenzen interpretiert werden können. Ein Koeffizient von 0,05 gibt z. B. an, dass Herkunftsunterschiede im jeweiligen Mechanismus dazu beitragen, dass Herkunftsunterschiede im

³⁴ Bei der Berechnung der Standardfehler wird – für alle Regressions- und Dekompositionsanalysen – die Hochschule des im Prüfungsjahrgang 2014 erworbenen Abschlusses als Clustervariable berücksichtigt. Da bisherige Untersuchungen zum Teil niedrigere Weiterstudierquoten von Frauen gegenüber Männern und Absolvent/innen mit Migrationshintergrund gegenüber Absolvent/innen ohne Migrationshintergrund anzeigen (Leemann 2002; Jaksztat 2014; Löther 2014; Alesi & Neumeyer 2017; Radmann et al. 2017), werden beide soziodemographischen Merkmale kontrolliert bzw. im Fall der Oaxaca-Blinder-Dekompositionen als eigener Mechanismus eingeführt. Personen mit Migrationshintergrund werden dabei in Abhängigkeit des Ortes ihrer Hochschulzugangsberechtigung (in Deutschland/im Ausland) differenziert, um die Besonderheiten im Übergangsverhalten von Bildungsausländer/innen besser herausrechnen zu können.

Bildungsübergang in der Höhe von fünf Prozentpunkten bestehen. Für einen Erklärungsbeitrag müssen bei der verwendeten Dekompositionsmethode zwei Voraussetzungen erfüllt sein: Die Herkunftsgruppen müssen sich in einer Weise *unterscheiden*, die die Wahrscheinlichkeit des Weiterstudiums unter Kontrolle der gleichzeitig untersuchten Einflussfaktoren bzw. Mechanismen *beeinflusst*. Ein positiver Dekompositionskoeffizient kann auf zweierlei Wege zustande kommen. Er bedeutet entweder, dass die jeweils untersuchte höhere Herkunftsgruppe im Vergleich zur niedrigeren Herkunftsgruppe häufiger Charakteristika aufweist, die die Aufnahmequoten positiv beeinflussen, oder, dass sie sich seltener durch Merkmale auszeichnet, die den Übergang negativ beeinflussen.³⁵

Zweitens werden relative Anteile der Mechanismen am Gesamtunterschied berichtet. Bei einem Gesamtunterschied von 0,10 zwischen den jeweils verglichenen Herkunftsgruppen entspricht ein APE von 0,05 einer Erklärungskraft von 50 % des Gesamtunterschieds. Die Ergebnisse werden graphisch veranschaulicht. Dabei werden die Dekompositionskoeffizienten innerhalb der Mechanismen aufsummiert. Detaillierte Ergebnisse sind im Anhang zu finden. Für die Erklärung des Promotionsübergangs werden Unterstützungen nicht berücksichtigt. Absolvent/innen der Medizin wurden nicht zu handlungstheoretischen Merkmalen befragt und werden daher aus den Analysen zum Promotionsübergang ausgeschlossen.

Die vermutete, über Kosten- und Erfolgseinschätzungen vermittelte Wirkung von Unterstützungen auf die Masteraufnahme wird anhand des Vergleichs des vollständigen Dekompositionsmodells mit einem Modell ohne handlungstheoretisch fundierte Abwägungen quantifiziert. Mechanismen der Ungleichheiten in der Intention und Realisierung der Aufnahme eines Masterstudiums werden separat untersucht.

Berufserfolg: Für die Untersuchung des Berufseinstiegs und -erfolgs wird ähnlich vorgegangen. Zunächst werden bivariate Vergleiche zwischen den Herkunftsgruppen berichtet. Fachhochschul- und Universitätsabsolvent/innen werden getrennt betrachtet, da herkunftsbedingte Disparitäten zum Teil durch systematische Unterschiede im objektiven Berufserfolg zwischen Absolvent/innen der beiden Hochschularten verdeckt werden: Wer seinen Abschluss an einer Fachhochschule absolviert hat, ist seltener arbeitsuchend (Alesi & Neumeyer 2017, S. 117), seltener in höchstens mittlerer Angestelltenposition (ebd., S. 124) und in deutschlandweiten Untersuchungen häufiger beruflich zufrieden (Fabian et al. 2016, S. 38), hat also gegenüber Universitätsabsolvent/innen – zumindest temporär und ohne Berücksichtigung der Studienfächer – eine vorteilhaftere Arbeitsmarktposition erreicht. Die Ungleichheiten in den Erfolgsmerkmalen ohne Differenzierung nach Hochschulart können Tabelle 27 im Anhang entnommen werden.

³⁵ Negative Dekompositionskoeffizienten können auftreten, wenn die höhere Herkunftsgruppe häufiger Eigenschaften aufweist, die die Aufnahme weiterer Studienphasen negativ beeinflussen, oder, wenn sie seltener Merkmale aufweist, die sich positiv auf die Aufnahme eines Masterstudiums oder einer Promotion auswirken. Ein Koeffizient von $-0,05$ gibt z. B. an, dass Herkunftsunterschiede im jeweiligen Mechanismus dazu beitragen, dass sich die Unterschiede in den Übergangsquoten zugunsten der jeweils höheren untersuchten Herkunftsgruppe um fünf Prozentpunkte *verringern*.

Unterstützungen beim Berufseinstieg werden univariat dargestellt und bivariat auf soziale Disparitäten hin untersucht. Dabei werden Unterstützungen nach ihrer Art (bei Bewerbungen, bei der Karriereplanung, bei der Stellenfindung) und Quelle (Herkunftsfamilie, andere starke Kontakte, schwache Kontakte) differenziert. Weil familiäre Unterstützungen vermutlich in Abhängigkeit von Arbeitsmarktchancen angeboten, gesucht oder in Anspruch genommen werden, ist es möglich, dass soziale Disparitäten in Unterstützungen zum Teil verdeckt werden, da mit positiveren Arbeitsmarktsignalen der Unterstützungsbedarf abnehmen sollte. Unterstützungen durch Kontakte außerhalb der Herkunftsfamilie, insbesondere durch Praxiskontakte, sollten hingegen bei vorteilhaften Arbeitsmarktsignalen häufiger angeboten werden. Des Weiteren sollte der Bedarf und die Bewertung von Unterstützungen von beruflichen Zielen und Studienfächern abhängen. Aus diesen Gründen werden für alle Kombinationen aus Unterstützungsarten und -quellen multivariate Modelle berechnet. Dabei werden die Unterstützungswahrscheinlichkeiten in Abhängigkeit der Bildungsherkunft und der Examensnote (als zentraler Indikator der Arbeitsmarktaussichten) mithilfe von Interaktionseffekten vorhergesagt und graphisch veranschaulicht. Weitere Arbeitsmarktsignale, Studienbiographien sowie berufliche Motive werden kontrolliert.

Unterschiede in beruflichen Motiven werden bivariat untersucht und auf statistische Signifikanz der Mittelwertsunterschiede getestet. Ungleichheiten in weiteren Mechanismen (Biographische Merkmale und Arbeitsmarktsignale) werden bivariat untersucht und sind im Anhang dokumentiert (Tab. 29).

Biographien, Arbeitsmarktsignale, berufliche Motive und Unterstützungen werden als Einflussfaktoren des Berufserfolgs untersucht. Herkunftsspezifische Unterstützungserträge werden mithilfe von Interaktionseffekten überprüft. Geschlecht und Migrationshintergrund werden kontrolliert. Der Bruttostundenlohn wird in logarithmierter Form anhand von linearen Regressionsanalysen untersucht. Die Regressionskoeffizienten lassen sich bei Logarithmierung näherungsweise als prozentuale Veränderungen bei Anstieg des jeweiligen Einflussfaktors um eine Einheit interpretieren. Die Ausübung einer regulären Beschäftigung im Gegensatz zur Arbeitssuche, die berufliche Stellung, die subjektive Ausbildungsadäquanz sowie die berufliche Zufriedenheit werden dichotom gemessen und entsprechend anhand logistischer Regressionen untersucht. Als Koeffizienten werden AME ausgegeben.

Im nächsten Schritt werden khb-Dekompositionsanalysen angewendet, um die Erklärungskraft der einzelnen Mechanismen für Disparitäten im Arbeitsmarkterfolg zu berechnen. Das Einkommen wird in vier dichotome Variablen mit unterschiedlichen Schwellenwerten rekodiert ($\geq 15, 20, 25$ und 30 Euro). Die Ergebnisse beziehen sich entsprechend auf Ungleichheiten dahingehend, ob der jeweilige Schwellenwert erreicht wird oder unterschritten wird.

Unterschiede in der beruflichen Fähigkeitseinschätzung, Investitionsbereitschaft und der Antizipierung von Diskriminierungen sollten erst mittel- bis langfristig zu Ungleichheiten im Berufserfolg beitragen und werden daher nicht als Einflussfaktoren oder Mechanismen sozialer Ungleichheiten im Berufseinstieg bzw. frühen Berufserfolg untersucht, sondern nur auf Mittelwertunterschiede hin überprüft.

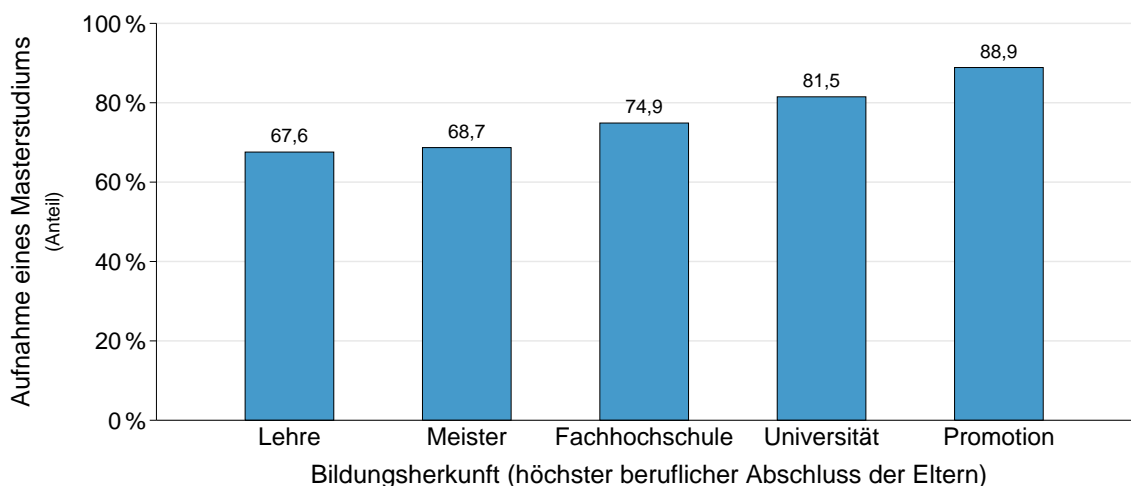
4 Hochschulische Bildungsübergänge

4.1 Aufnahme eines Masterstudiums

Drei Viertel der Absolvent/innen nordrhein-westfälischer Hochschulen nahmen nach dem Bachelorabschluss ein weiteres Studium auf. Fast immer handelte es sich dabei um ein Masterstudium, weswegen weiteres Studium und Masterstudium im Folgenden synonym behandelt werden. Zunächst wird untersucht, inwieweit die Aufnahme eines Masterstudiums von der Bildungsherkunft der Absolvent/innen abhängt.

Absolvent/innen nehmen in deutlicher Abhängigkeit ihrer Bildungsherkunft ein weiteres Studium auf (siehe Abb. 3). Haben die Eltern keine berufliche Ausbildung oder maximal eine Lehre absolviert, liegt der Anteil der Weiterstudierenden bei 68 %. Bei mindestens einem Elternteil mit Meister- oder Technikerabschluss ist die Quote der Masteraufnahme nicht wesentlich erhöht (69 %). Haben die Eltern einen Fachschul- oder Fachhochschulabschluss, steigt der Anteil auf 75 %. War mindestens ein Elternteil an einer Universität, liegt der Anteil bei 81 %. Etwa neun von zehn Kindern promovierter Eltern nehmen nach dem Bachelorstudium ein Masterstudium auf. Da sich die Masteraufnahme zwischen den beiden niedrigsten Herkunftsgruppen nur minimal unterscheidet, werden diese in den weiteren Analysen zu einer (nichtakademischen) Herkunftsgruppe zusammengefasst.

Abbildung 3: Ungleichheiten in der Aufnahme eines Masterstudiums



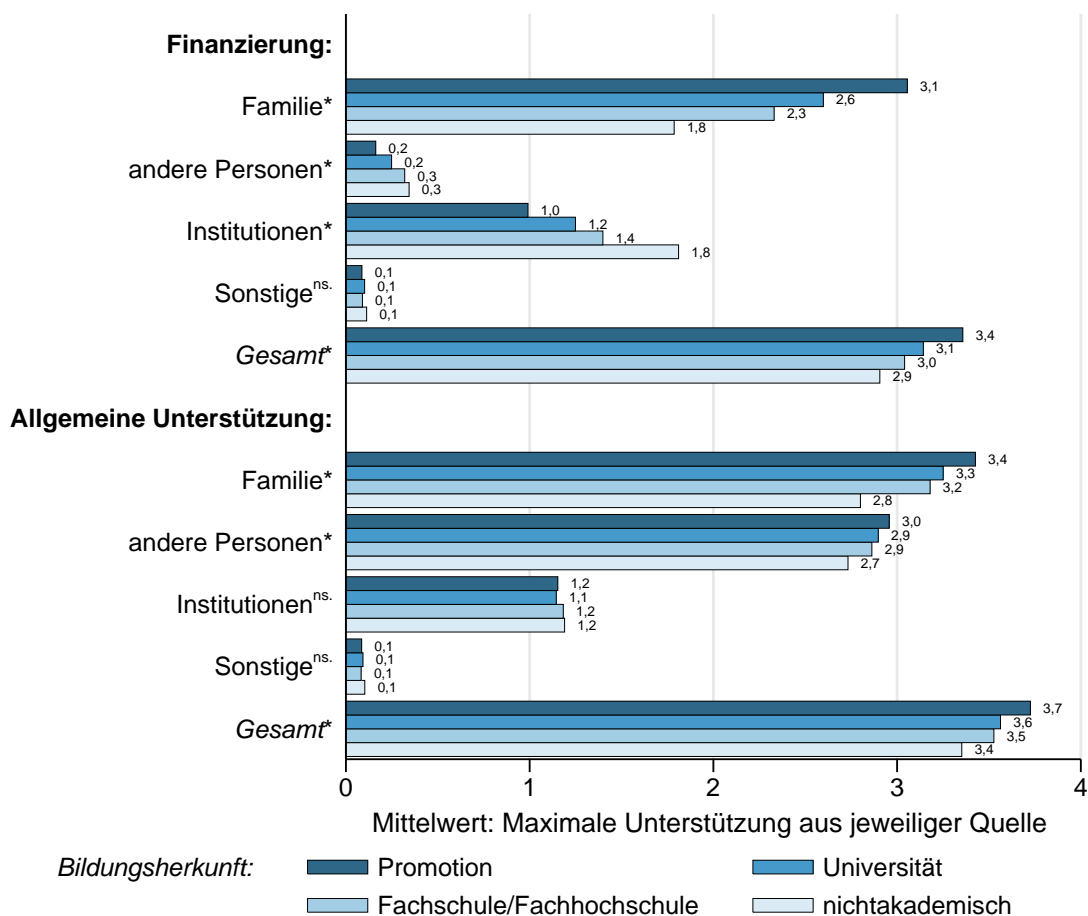
KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW.

In den folgenden Abschnitten wird geprüft, ob die antizipierten Unterstützungen sowie die Erwartungen hinsichtlich der Kosten, der Erfolgswahrscheinlichkeit und des Nutzens eines möglichen Masterstudiums in Abhängigkeit von der Bildungsherkunft variieren (ab 4.1.1) und ob sie die Masteraufnahme beeinflussen (4.1.3). In einem letzten Schritt wird untersucht, welche Mechanismen für soziale Ungleichheiten in der Masteraufnahme relevant sind (4.1.4).

4.1.1 Antizipierte Unterstützungen

Je nach sozialer Herkunft stehen Bachelorabsolvent/innen verschiedene Finanzierungsquellen für ein mögliches Masterstudium zur Verfügung: Mit steigender Bildungsherkunft erwarten Bachelorabsolvent/innen für ein mögliches Masterstudium mehr finanzielle Unterstützung durch ihre Familie. Der entsprechende Punktwert steigt von 1,8 auf 3,1 (siehe Abb. 4). Finanzielle Unterstützung durch Institutionen, z. B. das BAföG, werden von Absolvent/innen aus der nichtakademischen Herkunftsguppe eher erwartet. Fasst man die verschiedenen Unterstützungsquellen zusammen, zeigt sich ein leichter Vorteil in den Erwartungen der höheren Herkunftsguppen (*Gesamt* in Abb. 4).

Abbildung 4: Ungleichheiten in der antizipierten Unterstützung für ein Masterstudium



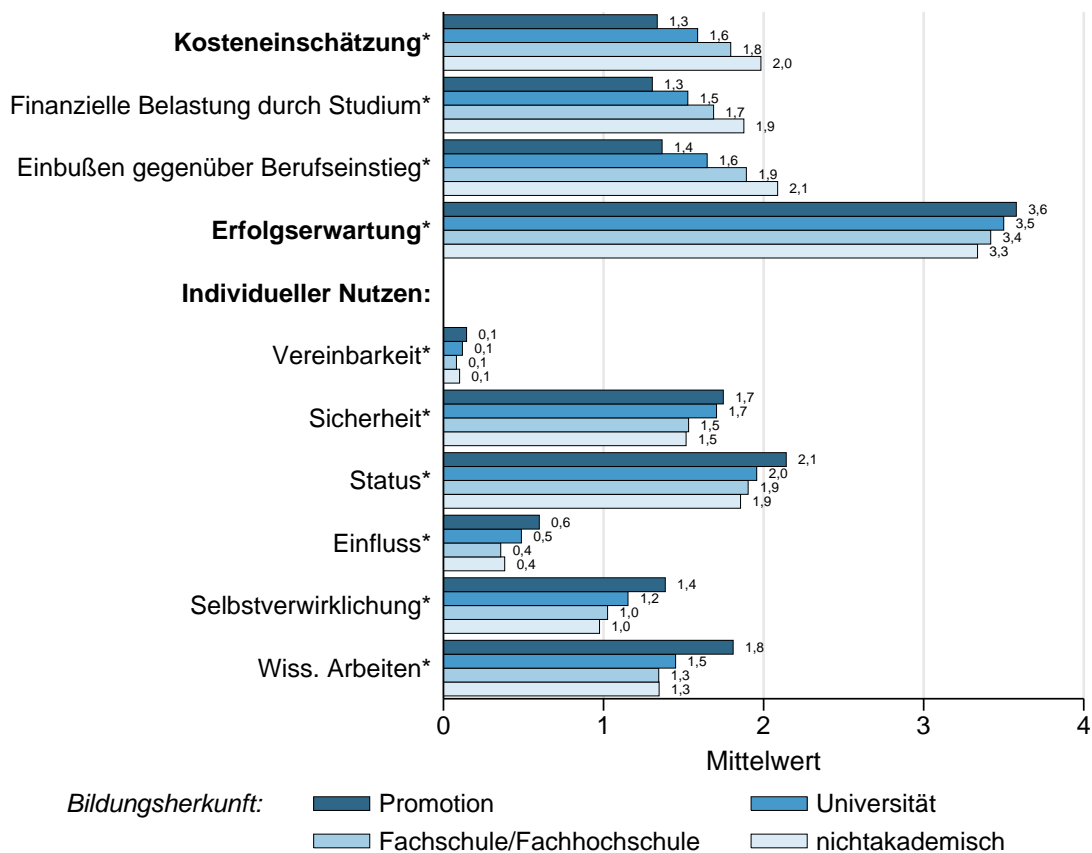
KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Signifikanzniveaus basierend auf bivariaten Vergleichen zwischen höchster und niedrigster Herkunftskategorie: * $p < 0,05$; + $p < 0,10$; ^{ns.} $p \geq 0,10$.

Die Ungleichheiten in nichtfinanziellen bzw. allgemeinen Unterstützungen sind insgesamt ähnlich, unterscheiden sich aber zum Teil in Bezug auf die einzelnen Unterstützungsquellen: Die von Eltern erwarteten allgemeinen Unterstützungen unterscheiden sich deutlich zwischen den Herkunftsguppen, die Nachteile der niedrigen Herkunftsguppen sind jedoch geringer als bei finanziellen Unterstützungen. Die von anderen Personen (Partner/innen, Freund/innen) erwarteten allgemeinen Unterstützungen korrelieren ebenfalls schwach positiv mit der Bildungsherkunft. Es bestehen keine Disparitäten in den von Institutionen oder sonstigen Netzwerken erwarteten Unterstützungen.

4.1.2 Handlungstheoretische Abwägungen

Niedrigere Herkunftsschichten erwarteten sich von einem möglichen Masterstudium deutlich höhere Kosten als akademisch geprägte Herkunftsschichten – sowohl direkte Kosten in Form finanzieller Belastungen als auch Opportunitätskosten, also Verdiensteinbußen gegenüber einem direkten Arbeitsmarkteinstieg mit Bachelorabschluss (siehe Abb. 5). Die Erfolgserwartung, hier gemessen als die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten für ein Masterstudium, ist in allen Herkunftsgruppen auf einem sehr hohen Niveau und hängt nur schwach positiv mit der Bildungsherkunft zusammen.

Abbildung 5: Ungleichheiten in der Kosten-, Erfolgs- und Nutzenerwartung in Bezug auf ein mögliches Masterstudium

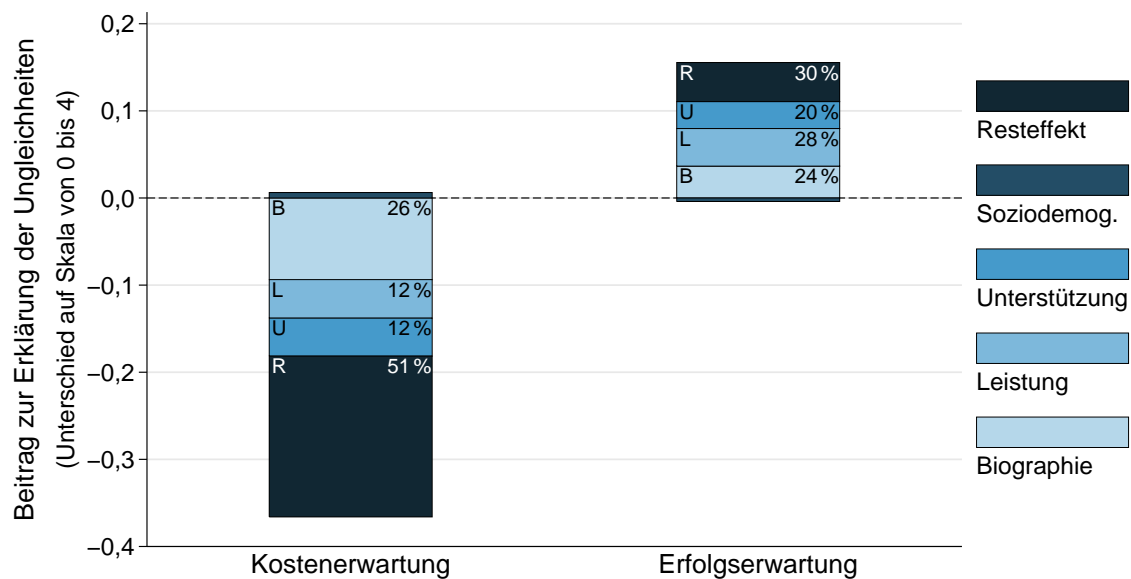


KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Signifikanzniveaus basierend auf bivariaten Vergleichen zwischen höchster und niedrigster Herkunftskategorie: * $p < 0,05$; + $p < 0,10$; ns: $p \geq 0,10$.

Es stellt sich die Frage, wie die disparaten Kostenerwartungen zustande kommen. Zur Beantwortung werden Oaxaca-Blinder-Dekompositionen durchgeführt.³⁶ Die deutlichen Unterschiede in der Kostenerwartung können etwa zur Hälfte durch Bildungsbiographien, Leistungsunterschiede und antizipierte Unterstützungen erklärt werden (siehe Abb. 6). Die detaillierten Ergebnisse offenbaren, dass vor allem das häufigere Studium an Fachhochschulen, vorherige Berufsausbildungen und das höhere Lebensalter zum Zeitpunkt des Bachelorabschlusses dazu führen, dass Erstakademiker/innen die Kos-

³⁶ Der Einfachheit halber werden die akademischen Herkunftsgruppen zusammengefasst und der nicht-akademischen Herkunftsgruppe gegenübergestellt (Gruppenunterschiede siehe Tab. 16).

Abbildung 6: Erklärung der Ungleichheiten in der Kosten- und Erfolgserwartung in Bezug auf ein mögliches Masterstudium



KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Die Höhe der Balkenabschnitte zeigt an, wie hoch der durch eine Komponente erklärte absolute Unterschied zwischen akademischer und nichtakademischer Herkunftsgruppe ist. Die Prozentwerte geben an, wie hoch der durch die jeweilige Komponente erklärte Anteil am Gesamtunterschied ist. Komponenten mit absolutem Erklärungsbeitrag $\geq 0,024$ ($p < 0,10$) sind beschriftet. Detaillierte Ergebnisse der Oaxaca-Blinder-Dekompositionen siehe Tab. 17 im Anhang.

ten eines Masterstudiums höher einschätzen (siehe Tab. 17 im Anhang). Anhand der vorliegenden Datenstruktur lässt sich nicht quantifizieren, inwieweit diese Effekte auf eine kausale, z. B. sozialisatorische Wirkung biographischer Stationen zurückzuführen sind oder auf die vorherige Kostensensitivität der jeweiligen Entscheidung (Studium vs. Berufsausbildung; Studium an Universität vs. Fachhochschule; vgl. Reimer & Schindler 2010). Unterschiede in leistungsrelevanten Merkmalen und in der antizipierten Unterstützung erklären jeweils etwa ein Achtel der Unterschiede in der Kostenerwartung, wobei finanzielle Unterstützungen durch die Familie mit einer geringeren Kosteneinschätzung, finanzielle Unterstützungen durch Institutionen – die bei Erstakademiker/innen höher sind – jedoch mit einer höheren Kosteneinschätzung assoziiert sind. Eine mögliche Förderung nach BAföG übersetzt sich nicht in eine subjektive finanzielle Absicherung wie sie durch Unterstützungen aus der Herkunftsfamilie hergestellt wird. Auch unter Berücksichtigung der genannten Erklärungsfaktoren schätzen Absolvent/innen akademischer Bildungsherkunft die Kosten eines Masterstudiums geringer ein als Absolvent/innen nichtakademischer Herkunft.

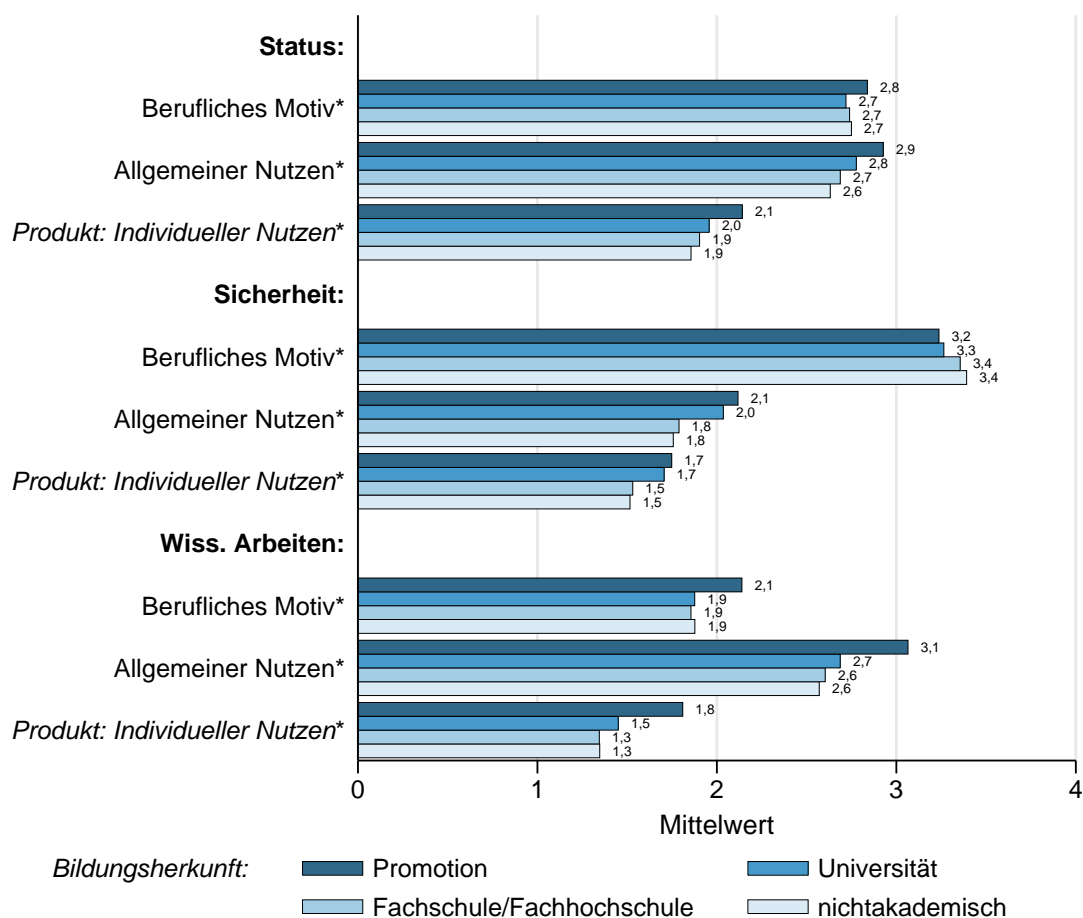
Die etwas höhere Erfolgseinschätzung akademischer Schichten kann zu einem Teil durch Leistungsunterschiede erklärt werden. Allgemeine Unterstützungen durch die Herkunftsfamilie oder andere Personen tragen ebenfalls zur herkunftsspezifischen Erfolgserwartung bei. Interessanterweise hängt die Erfolgserwartung auch von finanziellen Unterstützungen aus dem Elternhaus ab, da Erfolgchancen vermutlich in Bezug auf die realistisch erwartbare Studiensituation (z. B. mit Nebenerwerbstätigkeiten) eingeschätzt werden. Unterschiedliche Bildungsbiographien (Studium an einer Fachhochschule, vorherige Berufsausbildungen) tragen ebenfalls zur Erklärung der herkunftsspezifischen

Erfolgseinschätzung bei. Auch bei gleichen Biographien, Unterstützungen und Leistungen rechnen sich Bachelorabsolvent/innen aus akademischem Elternhaus signifikant höhere Erfolgchancen im Masterstudium aus als ihre Kommiliton/innen aus nichtakademischem Elternhaus. Disparitäten in der Leistungseinschätzung gehen demnach über Unterschiede in den objektiven Schul- und Studienleistungen hinaus.

Absolvent/innen aus akademischem Elternhaus schreiben dem Masterstudium einen höheren individuellen Nutzen zu (siehe Abb. 5). Die Unterschiede zwischen höchster und niedrigster Herkunftsgruppe sind für alle untersuchten Nutzenarten statistisch signifikant. Am deutlichsten unterscheidet sich der individuelle Nutzen in Bezug auf Selbstverwirklichung und wissenschaftliches Arbeiten. Dieser individuelle Nutzen ergibt sich aus zwei Ausgangsgrößen: einerseits den beruflichen Motiven, andererseits der Einschätzung, ob die Aufnahme eines Masterstudiums im Hinblick auf diese Motive einen – vom Individuum unabhängigen – relativen Nutzen mit sich bringen würde (allgemeiner Nutzen).

Die beruflichen Motive unterscheiden sich zum Teil zwischen den Bachelorabsolvent/innen verschiedener Herkunftsgruppen: Selbstverwirklichung, Einfluss, wissenschaftli-

Abbildung 7: Ungleichheiten in beruflichen Motiven, allgemeinem und individuellem Nutzen eines Masterstudiums



KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Signifikanzniveaus basierend auf bivariaten Vergleichen zwischen höchster und niedrigster Herkunfts-kategorie: * $p < 0,05$; + $p < 0,10$; ns. $p \geq 0,10$.

ches Arbeiten und Status sind Kindern von Promovierten etwas wichtiger als Kindern aus nichtakademischem Elternhaus, die Sicherheit des Arbeitsplatzes ist Kindern von Promovierten vergleichsweise unwichtig (jeweils $p < 0,05$; nicht abgebildet). Die höchste Herkunftsgruppe schätzt den allgemeinen Nutzen eines Masterstudiums durchweg höher ein als die nichtakademische Herkunftsgruppe. Abbildung 7 zeigt die Zusammenhänge exemplarisch für Motive und Nutzenerwartungen in Bezug auf die drei am stärksten ausgeprägten individuellen Nutzenarten: Status, Sicherheit und wissenschaftliches Arbeiten. Die Skalen sind auf einen Wertebereich von 0 bis 4 transformiert (der individuelle Nutzen ist das Produkt aus Motiv und allgemeinem Nutzen geteilt durch vier). Für alle drei Nutzenarten sind die Ungleichheiten in den beruflichen Motiven etwas geringer als in der Zuschreibung des allgemeinen Nutzens eines Masterstudiums. Das Sicherheitsmotiv korreliert sogar leicht negativ mit der Bildungsherkunft. Insofern sind herkunftsspezifische Disparitäten im individuellen Nutzen eines Masterstudiums überwiegend in den Vorstellungen über den beruflichen Wert eines Masterabschlusses (und in Relation dazu eines Bachelorabschlusses) begründet und nur zum Teil in den beruflichen Motiven bzw. Aspirationen der Absolvent/innen.

4.1.3 Einflussfaktoren der Aufnahme eines Masterstudiums

Die Einflussfaktoren des Übergangs in das Masterstudium werden mithilfe logistischer Regressionen untersucht.³⁷ In Tabelle 8 werden AME als Koeffizienten ausgegeben, die die durchschnittliche Veränderung in der Wahrscheinlichkeit der Aufnahme eines weiteren Studiums bei Veränderung der jeweiligen unabhängigen Variable um eine Einheit anzeigen (siehe 3.3). Es werden fünf Modelle geschätzt.

Modell 1 untersucht die Einflüsse der soziodemographischen Merkmale. Die Effekte der Bildungsherkunft ähneln den bivariaten Prozentsatzdifferenzen der zuvor berichteten Masteraufnahmequoten (Abb. 3). Zudem zeigt sich, dass Absolvent/innen mit Migrationshintergrund und deutscher Hochschulzugangsberechtigung seltener ein Masterstudium aufnehmen als Absolvent/innen ohne Migrationshintergrund.

In Modell 2 werden biographische Merkmale als Einflussfaktoren eingeführt, was die Modellgüte deutlich erhöht ($\text{Pseudo-}R^2 = 0,25$) und die Herkunftsdifferenzen sinken lässt. Die Übergangswahrscheinlichkeiten variieren deutlich zwischen den verschiedenen Studienfächern: Sie sind im Lehramtsstudium und in den Naturwissenschaften besonders hoch, in erziehungs-, gesundheits- und wirtschaftswissenschaftlichen Fächern hingegen eher niedrig. FH-Absolvent/innen, Absolvent/innen mit beruflichen Abschlüssen, ältere Absolvent/innen sowie Eltern bleiben seltener an der Hochschule. Bei Absolventinnen ist der negative Effekt der Elternschaft weniger stark ausgeprägt ($-0,142 + 0,077 = -0,065$) als bei Absolventen ($-0,142$).

³⁷ Die univariaten Verteilungen der untersuchten Variablen sind in Tabelle 15 im Anhang zu finden.

Tabelle 8: Einflussfaktoren der Aufnahme eines Masterstudiums

| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|--|----------|---------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| Bildungsherkunft: nichtakademisch (Ref.) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Fachhochschule | 0,053** | 0,030* | 0,029* | 0,022 ⁺ | 0,011 |
| Universität | 0,119** | 0,045** | 0,039** | 0,025* | 0,004 |
| Promotion | 0,192** | 0,090** | 0,079** | 0,058** | 0,017 |
| ohne Migrationshintergrund (Ref.) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| mit MH, deutsche HZB | -0,046** | -0,011 | 0,013 | 0,024* | 0,009 |
| mit MH, ausländische HZB | -0,056 | -0,011 | 0,003 | 0,018 | 0,013 |
| männlich (Ref.) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| weiblich | -0,015 | -0,029* | -0,037** | -0,035** | -0,002 |
| Fachhochschule (Ref.) | | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Universität | | 0,232** | 0,260** | 0,247** | 0,176** |
| Geistes/Kunst (Ref.) | | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Erziehungs-/Gesundheitswissenschaften | | -0,163** | -0,168** | -0,159** | -0,112** |
| Sozialwissenschaften | | 0,014 | 0,007 | 0,004 | -0,022 |
| Wirtschafts-/Rechtswissenschaften | | -0,057 ⁺ | -0,057* | -0,061* | -0,050* |
| Naturwissenschaften | | 0,142** | 0,137** | 0,132** | 0,082** |
| Informatik | | -0,002 | -0,000 | -0,007 | -0,013 |
| Ingenieurwesen | | 0,049 | 0,047 | 0,044 | 0,026 |
| Sonstige technische Studienbereiche | | 0,053 | 0,072* | 0,060 ⁺ | 0,030 |
| Lehramt | | 0,234** | 0,232** | 0,228** | 0,213** |
| Alter bei Studienabschluss | | -0,014** | -0,010** | -0,007** | -0,006** |
| Beruflicher Abschluss | | -0,082** | -0,090** | -0,082** | -0,047** |
| Elternschaft bei Studienende | | -0,142** | -0,144** | -0,137** | -0,095** |
| Interaktion weiblich*Elternschaft | | 0,077 ⁺ | 0,078 ⁺ | 0,101* | 0,048 |
| Allgemeine Hochschulreife | | | -0,003 | -0,005 | 0,002 |
| Note der Hochschulzugangsberechtigung | | | 0,030* | 0,030* | 0,009 |
| Standardisierte Examensnote | | | 0,060** | 0,058** | 0,033** |
| Einhalten der Regelstudienzeit | | | 0,030* | 0,029* | 0,004 |
| Finanzielle Unterstützung: Familie | | | | 0,024** | 0,013** |
| Finanzielle Unterstützung: and. Personen | | | | -0,018** | -0,012* |
| Finanzielle Unterstützung: Institutionen | | | | 0,000 | -0,001 |
| Allgemeine Unterstützung: Familie | | | | -0,005 | -0,003 |
| Allgemeine Unterstützung: and. Personen | | | | 0,009** | 0,005* |
| Allgemeine Unterstützung: Institutionen | | | | -0,015** | -0,016** |
| Kostenerwartung | | | | | -0,044** |
| Erfolgserwartung | | | | | 0,043** |
| Nutzen: Vereinbarkeit | | | | | 0,038 ⁺ |
| Nutzen: Sicherheit | | | | | 0,017** |
| Nutzen: Status | | | | | 0,020** |
| Nutzen: Einfluss | | | | | -0,001 |
| Nutzen: Selbstverwirklichung | | | | | 0,080** |
| Nutzen: Wiss. Arbeiten | | | | | 0,022** |
| Pseudo-R ² | 0,021 | 0,254 | 0,288 | 0,299 | 0,425 |

KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Ergebnisse logistischer Regressionen; berichtet werden AME. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: ⁺ $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. $N = 7742$.

Bei Kontrolle der Leistungsmerkmale (Modell 3) sinken die Herkunftseffekte weiter. Gute Schul- und Studiennoten sowie das Einhalten der Regelstudienzeit beeinflussen die Aufnahme eines weiteren Studiums positiv.

Modell 4 prüft den Einfluss der antizipierten Unterstützungen. Die finanzielle Unterstützung durch die Familie beeinflusst die Masteraufnahme positiv. Die entsprechende Variable weist einen Wertebereich von 0 *gar keine Unterstützung* bis 4 *in sehr hohem Maße* auf. Zwischen diesen beiden Extremkategorien beträgt der Unterschied in der Wahrscheinlichkeit der Masteraufnahme knapp zehn Prozentpunkte (AME: $0,024 \times 4 = 0,096$). Allgemeine Unterstützungen durch die Herkunftsfamilie beeinflussen die Masteraufnahme hingegen nicht. Ebenso übt die Höhe zu erwartender institutioneller Unterstützungen – hierzu gehören v. a. Unterstützungen nach dem BAföG – keinen Einfluss auf die Masteraufnahme aus. Finanzielle Unterstützungen durch Freunde oder Partner/innen (Koeffizient: andere Personen) sowie allgemeine Unterstützungen durch Institutionen hängen negativ mit dem Weiterstudium zusammen. Derartige Unterstützungen werden vermutlich dann in Erwägung gezogen, nachdem andere Unterstützungsmöglichkeiten ausgeschlossen wurden, und weisen daher auf einen Mangel anderer Unterstützungsmöglichkeiten hin. Die Modellgüte verbessert sich von Modell 3 zu Modell 4 nur unwesentlich (auf Pseudo- $R^2 = 0,30$), weil die Effekte elterlicher Unterstützungen in Modell 3 bereits größtenteils durch die Koeffizienten der Bildungsherkunft abgedeckt wurden, deren Einflussstärke in Modell 4 abnimmt.

Im letzten Modell (Modell 5) werden zusätzlich die handlungstheoretischen Merkmale geprüft. Hohe Kostenerwartungen verringern die Wahrscheinlichkeit der Masteraufnahme, hohe Erfolgserwartungen erhöhen sie. Der einflussbezogene Nutzen hat keinen Effekt auf die Masteraufnahme, während der eingeschätzte Nutzen in Bezug auf alle anderen untersuchten Ertragsarten, vor allem die Selbstverwirklichung, die Wahrscheinlichkeit der Masteraufnahme jeweils positiv beeinflusst.

Der Vergleich mit den vorherigen Modellen führt zu vier Schlüssen: Erstens steigt die Modellgüte nochmals deutlich an (auf Pseudo- $R^2 = 0,43$), was die Relevanz der handlungstheoretischen Merkmale unterstreicht und anzeigt, dass diese subjektiven Überlegungen unabhängig von den gemessenen objektiven bildungsbiographischen und Leistungsmerkmalen die Masteraufnahme beeinflussen.

Zweitens lassen sich indirekte Effekte der bildungsbiographischen sowie der Leistungsmerkmale beobachten. Das Bachelorstudium an einer Fachhochschule sowie Berufsausbildungen gehen mit ungünstigeren Kosten-, Erfolgs- und Nutzenerwartungen einher, was die jeweiligen negativen Einflüsse auf die Masteraufnahme teilweise erklärt. Ebenso hängen Leistungsmerkmale mit der Erfolgserwartung zusammen, sodass in Modell 5 die Examensnote als einziges Leistungsmerkmal einen signifikant positiven Einfluss auf die Masteraufnahme ausübt, der als Fremdselektionseffekt interpretiert werden kann: Über alle Bachelorabsolvent/innen erhöht sich die Masteraufnahmequote um drei Prozentpunkte, wenn sich die fachstandardisierte Examensnote um eine Standardabweichung verbessert. Der Effekt ist über die Gesamtpopulation der Bachelorabsolvent/innen hin-

weg eher niedrig, da die meisten Masterstudiengänge nicht zulassungsbeschränkt sind (vgl. KMK 2017).

Drittens bestehen auch nach Kontrolle der handlungstheoretischen Abwägungen deutliche Unterschiede nach Hochschulart und Studienfach. Als mögliche Erklärung wird zum einen ein niedrigeres Studienplatzangebot an Fachhochschulen in Betracht gezogen (Lörz et al. 2015; Neugebauer et al. 2016), aufgrund dessen für einen Teil der FH-Absolvent/innen zusätzliche Mobilitätskosten in Form eines Hochschulwechsels anfallen (Scheller et al. 2013). Zum anderen wird vermutet, dass FH-Absolventen beim Zugang zu universitären Masterstudiengängen auf besondere Hindernisse stoßen. In der Tat sind die Zugangsvoraussetzungen bei einem Hochschulwechsel höher (Scheller et al. 2013). Der Wechsel von Fachhochschulen an Universitäten ist überdurchschnittlich häufig mit Schwierigkeiten – v. a. bei der Anerkennung von Studienleistungen – verbunden (Alesi & Neumeyer 2017). Daneben könnten fachkulturelle Bewertungen und Erträge, die durch die erhobenen Ertragsarten nur indirekt und nicht vollständig abgedeckt werden (z. B. eine besonders ausgeprägte Affinität zu praktischen Tätigkeiten), sowie andere Modi der Entscheidungsfindung (z. B. die Orientierung an Peers) zwischen Hochschularten und Studienfächern variieren.

Viertens verringern sich die Koeffizienten der Bildungsherkunft weiter auf ein nicht signifikantes Niveau. In Arbeiten, die überwiegend objektive Einflussfaktoren des Masterübergangs untersucht haben, verbleiben in den Regressionsmodellen signifikante Resteffekte in der Höhe von etwa 20 % bis 50 % der Gesamteffekte:

- eine 4 bis 12 Prozentpunkte niedrigere Masteraufnahmequote von Absolvent/innen aus verschiedenen nichtakademischen Herkunftsgruppen im Vergleich zu Absolvent/innen, die mindestens einen promovierten Elternteil haben (Neugebauer et al. 2016, S. 59);
- eine – je nach Hochschulart – 3 bzw. 4 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit der Masteraufnahme von Absolvent/innen mit akademischem Bildungshintergrund im Vergleich zur Gruppe, deren Eltern keine Ausbildung oder maximal eine Lehre absolviert haben (Alesi & Neumeyer 2017, S. 82f).

Demgegenüber sind die Resteffekte in der oben präsentierten Regressionsanalyse geringer. Die beobachteten Bildungsungleichheiten lassen sich durch das gewählte theoretische Modell also weitgehend erklären. Im Folgenden wird versucht zu quantifizieren, in welchem Ausmaß die vermuteten Mechanismen zu den Ungleichheiten beim Masterübergang beitragen.

4.1.4 Erklärung der Ungleichheiten

Gesamtmodell der Aufnahme eines Masterstudiums: Es wird untersucht, inwieweit die beobachteten Ungleichheiten in der Masteraufnahme auf die Ungleichheiten in Biographien, Leistungen, handlungstheoretischen Merkmalen und Unterstützungen zurückgeführt werden können. Unter Zuhilfenahme der khb-Dekompositionsmethode (Karlson & Holm 2011) werden die Effekte der drei Kategorien hochschulischer Bildungsherkunft gegenüber nichthochschulischer Bildungsherkunft (wie in Modell 1 in Tab. 8) in verschiedene Komponenten zerlegt. Zum einen mehrere Komponenten, die

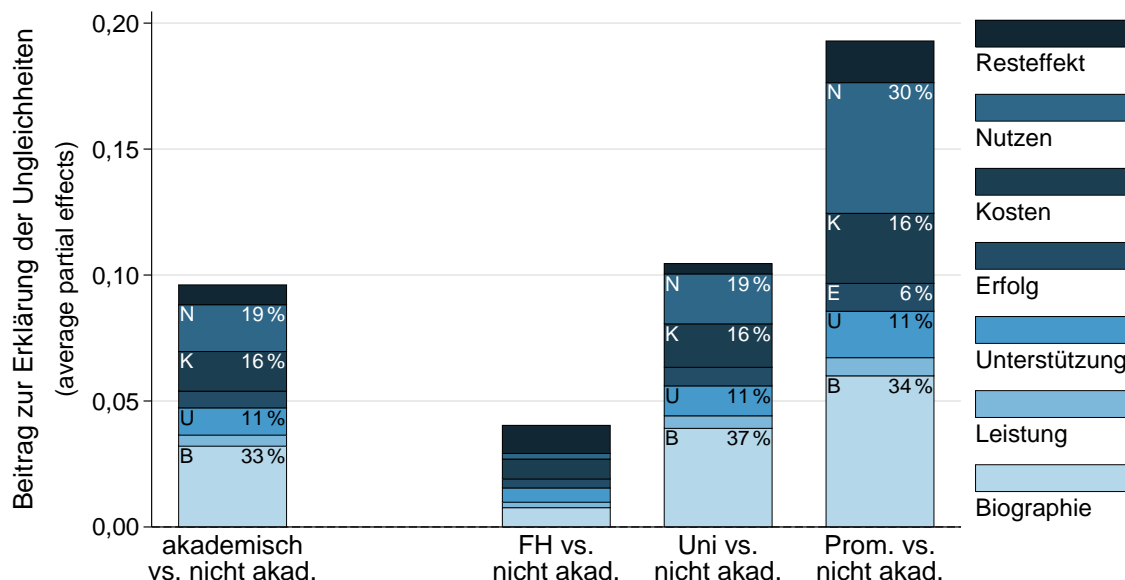
durch die verschiedenen bildungsbiographischen, leistungsbezogenen, unterstützungsbezogenen und handlungstheoretischen Merkmale erklärt werden können, zum anderen einen nicht erklärbaren Rest, der den Effekten der Bildungsherkunft in Modell 5 entspricht. Dieser Resteffekt ist, wie sich bereits in den Regressionen gezeigt hat, nur sehr klein und statistisch nicht signifikant.

Abbildung 8 gibt einen Überblick über die Erklärungskraft der verschiedenen Komponenten. Die Gesamthöhe der drei Balken auf der rechten Seite gibt die Höhe der drei Effektkoeffizienten der Bildungsherkunft aus Modell 1 (nach Korrektur durch das khb-Verfahren) wieder. Zugunsten einer besseren Vergleichbarkeit mit anderen Arbeiten wird bei der Dekompositionsanalyse zusätzlich der Unterschied zwischen akademischen und nichtakademischen Herkunftsgruppen betrachtet. Im Folgenden konzentrieren wir uns aus Gründen der Einfachheit zunächst auf die Beschreibung der Komponentenstruktur dieses Effekts (erster Balken von links).

Der Herkunftsunterschied im Hinblick auf die Masteraufnahme beträgt 9,7 Prozentpunkte zwischen Akademiker- und Nichtakademikerkindern. 8,9 Prozentpunkte – dies entspricht 92 % des Gesamtunterschieds – können durch mediiierende Faktoren erklärt werden und lediglich 0,8 Prozentpunkte (8 % des Gesamtunterschieds) bleiben unerklärt.

Betrachtet man die verschiedenen Komponenten in der Dekompositionsanalyse genauer, so zeigt sich, dass die objektiven Einflussfaktoren zusammen etwa 40 % der Herkunftsunterschiede erklären – biographische Merkmale sind dabei wichtiger als leistungsbezogene Merkmale. Dieser Befund deckt sich mit bisherigen Arbeiten. Das zentrale bio-

Abbildung 8: Erklärung der herkunftsspezifischen Ungleichheiten in der Aufnahme eines Masterstudiums



KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Die Höhe der Balkenabschnitte zeigt an, wie hoch der durch eine Komponente erklärte absolute Unterschied zwischen akademischer und nichtakademischer Herkunftsgruppe ist. Die Prozentwerte geben an, wie hoch der durch die jeweilige Komponente erklärte Anteil am Gesamtunterschied ist. Balkenabschnitte mit APE $\geq 0,008$ und mindestens einem signifikanten Dekompositionskoeffizienten ($p < 0,10$) sind beschriftet. Detaillierte Ergebnisse der khb-Dekompositionen siehe Tab. 18 im Anhang.

graphische Merkmal ist die Art der Hochschule des Bachelorstudiums. Fast ein Fünftel des Herkunftsunterschieds ist darauf zurückzuführen (siehe Tab. 18 im Anhang). Dass die Erklärungskraft der Hochschulart auch nach Kontrolle der handlungstheoretischen Abwägungen so hoch ist, legt sozial ungleiche Gelegenheitsstrukturen für die Masteraufnahme nahe.³⁸ Des Weiteren nehmen Erstakademiker/innen deswegen seltener ein Masterstudium auf, weil sie häufiger eine Berufsausbildung absolviert haben und bei Studienabschluss älter sind als Absolvent/innen aus akademischem Elternhaus (siehe Tab. 16 im Anhang). Mit beiden Merkmalen gehen erstens vermutlich längere praktische Erfahrungen einher, die die relativen Vorteile eines Masterstudiums gegenüber einem Berufseintritt mit Bachelorabschluss verringern. Zweitens könnten bei vorheriger Berufsausbildung und steigendem Lebensalter die ökonomischen Ansprüche und Verpflichtungen steigen. Drittens könnte es sein, dass Absolvent/innen mit Ausbildung und Berufserfahrung Hochschulbildung im Allgemeinen normativ ungünstiger bewerten.

Im oberen Teil des Balkens befinden sich die zusätzlich getesteten Aspekte: Soziale Unterstützungen und Abwägungen der Erfolgchancen, Kosten und Erträge. Sie erklären etwa 53 % des Herkunftsunterschieds (42 % werden durch die drei handlungstheoretischen Komponenten Nutzen-, Kosten- und Erfolgseinschätzung erklärt und 11 % durch die antizipierten Unterstützungen).

Die Kosten- und Nutzenerwartungen, die bisher nur über Proxy-Variablen wie die Finanzierungsquelle des Bachelorstudiums oder über den Einfluss der Kosten auf die erste Studienaufnahme gemessen wurden (Lörz et al. 2015; Neugebauer et al. 2016), erklären mit der vorliegenden Operationalisierung einen weit höheren Anteil der Herkunftsdifferenzen (Kosten: 16 %; Nutzen: 19 %). Vor allem die Nutzenerwartung in Hinblick auf die berufliche Selbstverwirklichung trägt zur Entstehung von Herkunftsdiskrepanzen bei. Leicht disparate Erfolgserwartungen tragen nur in geringem Maße zu Ungleichheiten bei der Aufnahme eines Masterstudiums bei (7 %).

Von den antizipierten Unterstützungen ist nur die finanzielle Unterstützung durch das Elternhaus für Herkunftsdiskrepanzen relevant. Insgesamt können mehr als 90 % des Herkunftsunterschieds mit dem hier vorgestellten Gesamtmodell erklärt werden.

Zwischen den differenziert gemessenen Herkunftsgruppen können leichte Unterschiede in der Komponentenstruktur beobachtet werden (Balken: FH vs. nicht akad., Uni vs. nicht akad., Prom. vs. nicht akad.): Der relativ geringe Unterschied zwischen Absolvent/innen mit fachhochschulisch gebildeten Eltern und nichtakademisch gebildeten Eltern kann durch das Modell nur zu 74 % erklärt werden. Nutzenerwartungen und biographische Unterschiede spielen für die Erklärung dieses Unterschieds eine relativ geringe Rolle. Die Gruppen mit universitär gebildeten Eltern (Balken: Uni vs. nicht akad., Prom. vs. nicht akad.) setzen sich in stärkerem Maße über die Nutzenerwartungen und über

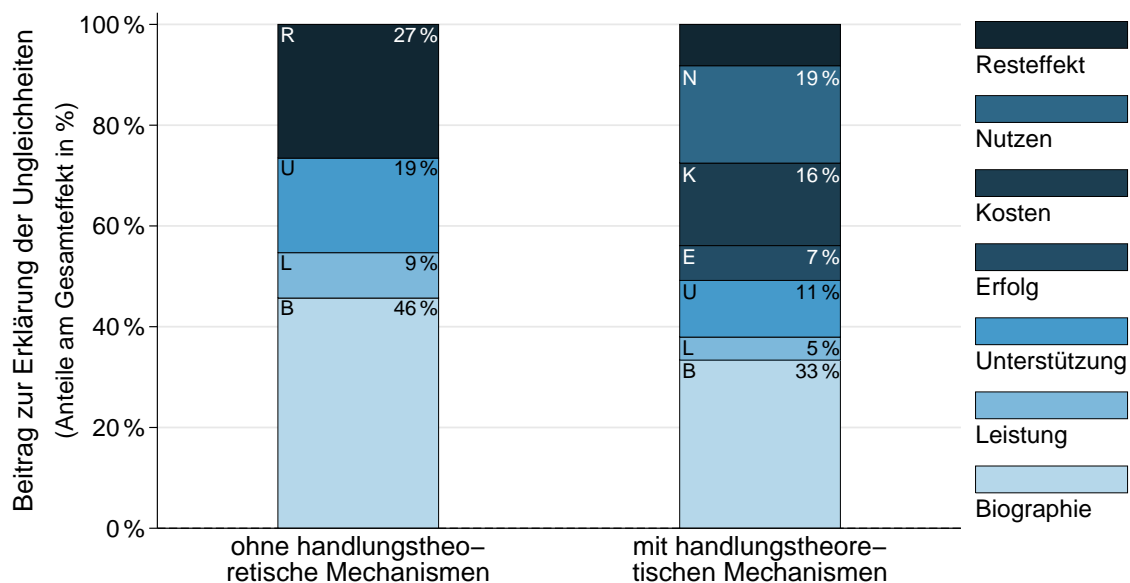
³⁸ Die spezifischen Schwierigkeiten, auf die FH-Absolvent/innen bei der Aufnahme eines Masterstudiums stoßen (Alesi & Neumeyer 2017, S. 102f), werden nicht durch die Erfolgseinschätzung in der hier gemessenen Form wiedergegeben, weil diese sich auf das erfolgreiche *Studieren* bezieht und nicht auf die Erfolgswahrscheinlichkeit der *Studienaufnahme*.

biographische Merkmale (vor allem die Hochschulart) von der nichtakademischen Herkunftsgruppe ab als Absolvent/innen aus fachhochschulisch gebildetem Elternhaus.

Erklärungsbeitrag sozialer Unterstützungen: Das mit dem khb-Verfahren berechnete Gesamtmodell weist die Eigenschaft auf, die Erklärungskraft indirekt wirksamer Mechanismen ihren direkt wirksamen Mechanismen – innerhalb des jeweiligen Modells – zuzuschreiben (siehe 3.3). Theoretisch ist eine derartige *indirekte Vermittlung* zu erwarten: Sozial disparate Unterstützungen übersetzen sich durch sozial disparate Kostenerwartungen in eine sozial disparate Masteraufnahme. Im Gesamtmodell wird nur die direkte Erklärungskraft sozialer Unterstützungen wiedergegeben, ein Teil der Erklärungskraft geht in den Kostenerwartungen auf. Daher wird ein vereinfachtes Dekompositionsmodell ohne handlungstheoretische Abwägungen berechnet und in Abbildung 9 dem Gesamtmodell gegenübergestellt. Wenngleich die Dekompositionen aufgrund des modellspezifischen Korrekturverfahrens, das der KHB-Methode für nichtlineare Modelle inhärent ist, nur bedingt vergleichbar sind, lassen sich mit ihnen indirekte Mechanismen im Groben nachzeichnen. Aus diesem Grund werden die prozentualen Anteile der Mechanismen am Gesamteffekt in der Höhe der Balkenabschnitte visualisiert.

Antizipierte Unterstützungen, vor allem finanzielle Unterstützungen durch die Herkunftsfamilie, erklären im vereinfachten Modell fast ein Fünftel der Herkunftsunterschiede in der Masteraufnahme. Ein Teil dieser Erklärungskraft geht im Gesamtmodell (mit handlungstheoretischen Mechanismen) in den Kosten- und Erfolgserwartungen auf. Die durch Biographien und Leistungsunterschiede erklärten Unterschiede nehmen ebenfalls ab, da sich beide Mechanismen zum Teil in unterschiedlichen Kosten-, Erfolgs- und Nutzenabwägungen äußern (vgl. 4.1.2).

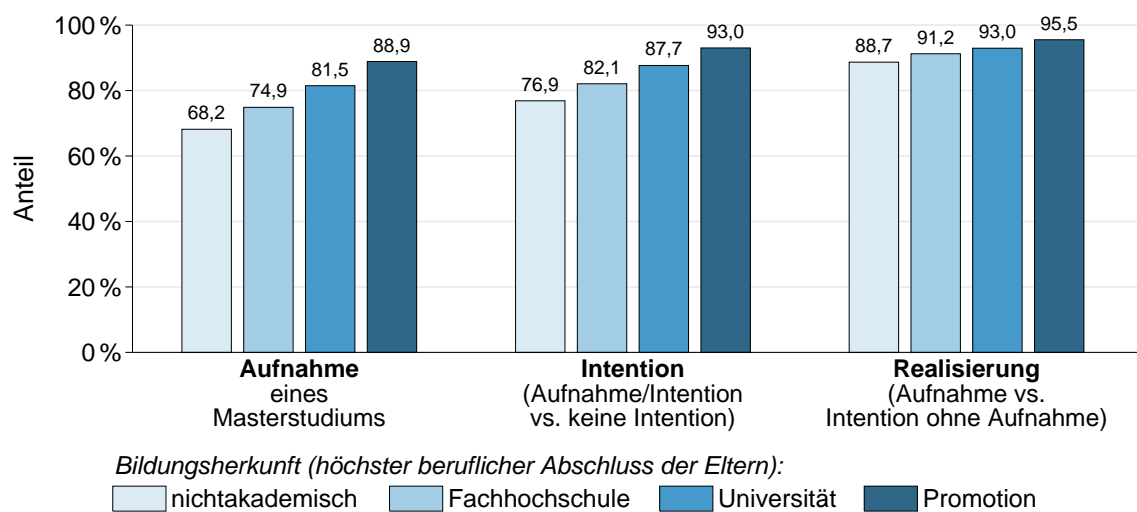
Abbildung 9: Schrittweise Erklärung der herkunftsspezifischen Ungleichheiten in der Masteraufnahme



KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Die Höhe der Balkenabschnitte und die Prozentwerte geben an, wie hoch der durch die jeweilige Komponente erklärte Anteil am Gesamtunterschied ist. Balkenabschnitte mit einem Erklärungsbeitrag $\geq 4\%$ vom Gesamtunterschied und mindestens einem signifikanten Dekompositionskoeffizienten ($p < 0,10$) sind beschriftet. Detaillierte Ergebnisse der khb-Dekompositionen siehe Tab. 19 im Anhang.

Ungleichheiten in der Intention und Realisierung der Masteraufnahme: Der Prozess der Masteraufnahme lässt sich idealtypisch in zwei Stufen unterteilen: Zum einen die Bildung einer Absicht, ein Masterstudium aufzunehmen (Intention), zum anderen die Verwirklichung dieser Absicht (Realisierung). Anhand der Absolventenbefragung 1,5 Jahre nach dem Bachelorabschluss lässt sich die Realisierungsquote bis zu diesem Zeitpunkt berechnen. Vor allem in der Bildung einer Intention bestehen herkunftsspezifische Ungleichheiten (siehe Abb. 10: mittlere Balkengruppe): Von der niedrigsten untersuchten Herkunftsgruppe wollen 77 % weiterstudieren, von der höchsten Herkunftsgruppe 93 %. Wenn eine Intention vorliegt, haben 89 % der Absolvent/innen aus nichtakademischem Elternhaus diese bereits verwirklicht, in der höchsten Herkunftsgruppe liegt die Realisierungsquote bei über 95 % (Abb. 10: Balkengruppe rechts).

Abbildung 10: Ungleichheiten in der Übergangsentention und -realisierung



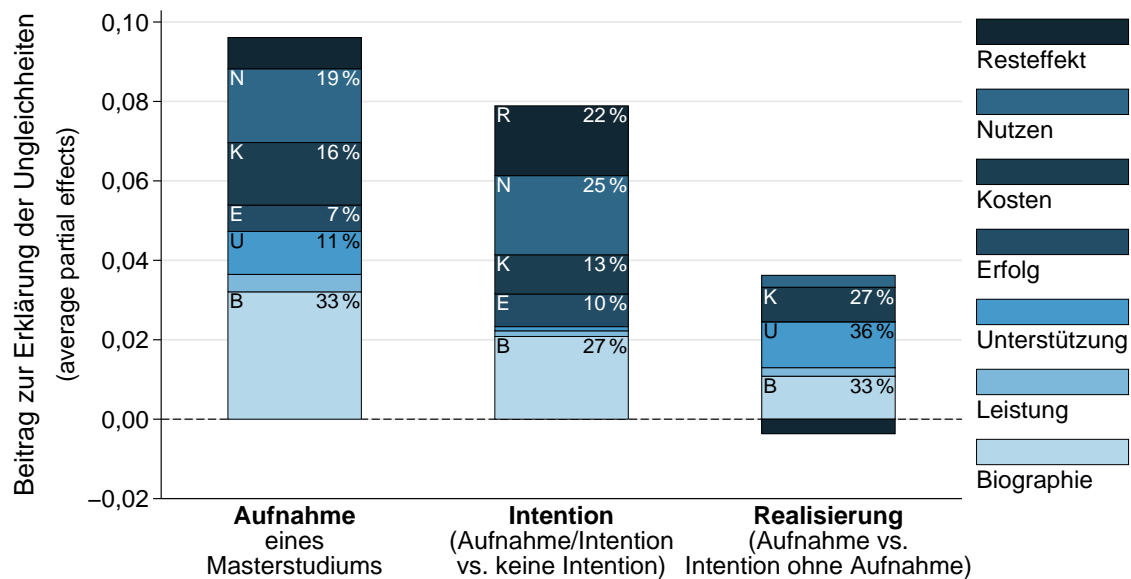
KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW.

Theoretisch wird vermutet, dass handlungstheoretische Abwägungen vor allem bei der Bildung einer Übergangsentention eine Rolle spielen, während biographisch bedingte Gelegenheitsstrukturen, akademische Leistungen und (finanzielle) Unterstützungen für die Realisierung der Studienintention entscheidend sind. Dementsprechend sollten herkunftsbedingte Ungleichheiten in der Bildung einer Intention zur Masteraufnahme und ihrer Realisierung auf spezifische Mechanismen zurückzuführen sein.

Abbildung 11 veranschaulicht die Ergebnisse von drei Dekompositionen: Erstens das bereits beschriebene Gesamtmodell zur Erklärung der Ungleichheiten in der Aufnahme eines Masterstudiums, zweitens ein Modell zur Erklärung der Ungleichheiten in der Intention, ein Masterstudium aufzunehmen, und drittens ein Modell zur Erklärung der Ungleichheiten darin, ob diese Intention bereits realisiert wurde.³⁹

Die Ungleichheiten in der Intention sind gemessen an den average partial effects bzw. Prozentsatzdifferenzen zwischen akademischer und nichtakademischer Herkunftsgruppe

³⁹ Die entsprechenden Regressionsmodelle mit den Einflussfaktoren der Intention und Realisierung der Masteraufnahme sind in Tab. 20 dokumentiert.

Abbildung 11: Erklärung der herkunftsspezifischen Ungleichheiten in der Übergangsintention und -realisierung

KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Die Höhe der Balkenabschnitte zeigt an, wie hoch der durch eine Komponente erklärte absolute Unterschied zwischen akademischer und nichtakademischer Herkunftsgruppe ist. Die Prozentwerte geben an, wie hoch der durch die jeweilige Komponente erklärte Anteil am Gesamtunterschied ist. Balkenabschnitte mit $APE \geq 0,005$ und mindestens einem signifikanten Dekompositionskoeffizienten ($p < 0,10$) sind beschriftet. Detaillierte Ergebnisse der khb-Dekompositionen siehe Tab. 21 im Anhang.

pe höher als die Disparitäten in der Realisierung der Intention.⁴⁰ Ungleichheiten in der Intention, ein Masterstudium aufzunehmen, speisen sich vor allem aus Ungleichheiten im individuellen Nutzen eines Masterstudiums und aus den differierenden Bildungsbiographien. Erfolgs- und Kostenabwägungen spielen eine untergeordnete Rolle. Die Ungleichheiten in der Intention können nur zu etwa 80 Prozent erklärt werden. Nach Kontrolle der erklärenden Faktoren verbleibt ein signifikanter Restunterschied von knapp zwei Prozentpunkten.

Die herkunftsspezifischen Ungleichheiten in der Realisierung der Intention können zu fast zwei Dritteln durch Unterschiede in den Unterstützungen und Kostenerwartungen erklärt werden. Bildungsbiographische Unterschiede erklären ein weiteres Drittel. Der Hochschultyp des Bachelorstudiums ist wiederum von zentraler Bedeutung. Fachhochschulabsolvent/innen, die weiterstudieren wollen, haben ihre Absicht seltener bis zum Erhebungszeitpunkt umgesetzt als Universitätsabsolvent/innen. Im multivariaten Modell beträgt der Unterschied zwischen Absolvent/innen der verschiedenen Hochschularten elf Prozentpunkte (siehe Tab. 20). Einerseits ist es denkbar, dass die Aufnahme eines Masterstudiums zum Teil auf mittelfristige Sicht geplant wird und demnach noch nicht umgesetzt wurde. In der Tat nehmen Bachelorabsolvent/innen auch nach mehr als 1,5 Jahren seit dem Abschluss ein Masterstudium auf, ihr Anteil ist jedoch sehr ge-

⁴⁰ Dies trifft auch zu, wenn relative Ungleichheitsmaße wie z. B. Odds Ratios (OR) berechnet werden, wenn gleich die Unterschiede zwischen Intention und Realisierung geringer sind als in den Prozentsatzdifferenzen ($OR_{\text{Aufnahme}} = 1,81$; $OR_{\text{Intention}} = 1,86$; $OR_{\text{Realisierung}} = 1,57$; Datenbasis wie in Abb. 11).

ring (Briedis et al. 2016, S. 8f).⁴¹ Daher gehen wir davon aus, dass der Großteil der noch nicht umgesetzten Intentionen mittelfristig nicht realisiert wird, sondern bereits verworfen wurde oder mit der beruflichen Einmündung und Etablierung verworfen wird. Die Unterschiede in den Hochschularten und ihre Bedeutung für herkunftsspezifische Übergangsquoten scheinen demnach kein temporäres Phänomen zu sein. Vielmehr liegt der Schluss nahe, dass vor allem Restriktionen im Masterangebot an den Fachhochschulen bzw. im Zugang zu universitären Masterstudiengängen, also ungünstigere Gelegenheitsstrukturen für Fachhochschulabsolvent/innen, als Erklärungen des Einflusses der Hochschulart auf die Realisierung der Übergangsentention in Frage kommen.

Wie erwartet spielen Leistungen – bei gleichen Erfolgserwartungen – für die Ungleichheiten in der Realisierungsquote eine größere Rolle als für die Ungleichheiten bei der Bildung einer Übergangsabsicht. Unterstützungen der Herkunftsfamilie beeinflussen – bei gleichen Kosten- und Erfolgsaussichten – nur die Realisierung der Übergangsentention direkt, nicht aber die Intention selbst (siehe Tab. 20). Dies weist darauf hin, dass antizipierte Unterstützungen nicht erst im Studium aktiviert werden, sondern bereits im Prozess des Übergangs die Handlungsmöglichkeiten erweitern.

Handlungstheoretische Abwägungen entfalten ihre Wirkung überwiegend, aber nicht ausschließlich bei der Bildung einer Studienintention. Nutzenerwartungen beeinflussen die Realisierung des Übergangs leicht (siehe Tab. 20). Vermutlich werden Studienintentionen stärker verfolgt, wenn der Studienoption ein hoher – vor allem intrinsischer – Nutzen beigemessen wird, der durch den sofortigen Berufseinstieg nicht erreicht werden kann. Kostenerwartungen beeinflussen die Intention zur Masteraufnahme nicht in dem Maße, dass Bachelorabsolvent/innen mit hohen Kostenerwartungen den Master als Option vollständig ausschließen. Die Studienintention kann aus Sicht der Absolvent/innen verzögert realisiert werden – zu einem späteren Zeitpunkt, an dem bessere ökonomische Voraussetzungen gegeben sind und die Kosten somit bewältigbar werden.

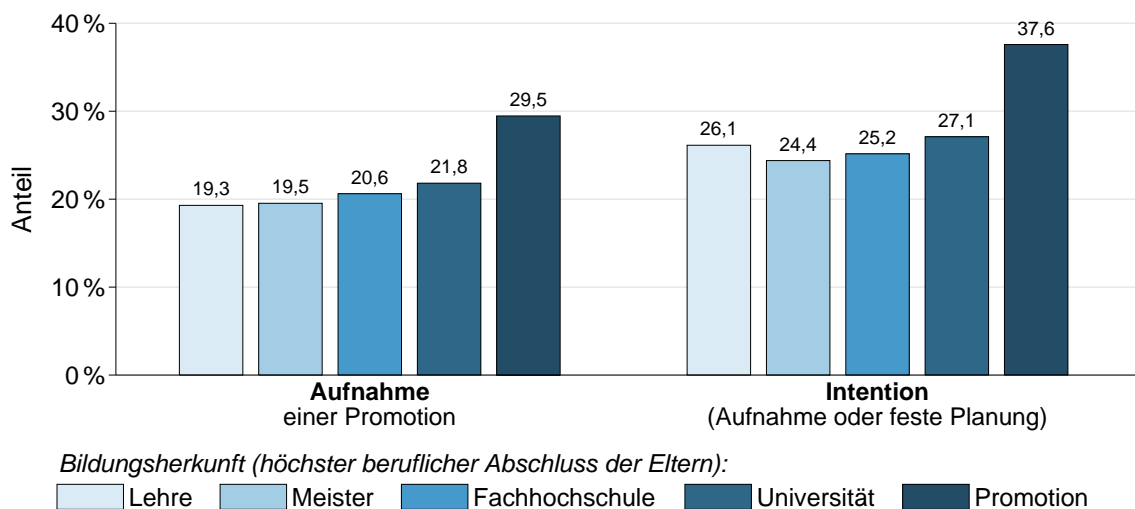
⁴¹ Für die Absolvent/innen des Prüfungsjahrgangs 2009 liegen folgende Werte vor: Eineinhalb Jahre nach Abschluss haben etwa 78 % der Bachelorabsolvent/innen von Universitäten ein Masterstudium aufgenommen. Fünf Jahre nach Abschluss liegt der Anteil bei 80 %. Bei Absolvent/innen von Fachhochschulen steigt der Anteil von 50 % auf 54 % (ebd.). Wenngleich sich die Übergangsquoten minimal annähern, haben die Unterschiede zwischen den Hochschularten im Großen und Ganzen mittelfristig Bestand.

4.2 Aufnahme einer Promotion

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit der Frage, ob soziale Disparitäten in der Promotionsaufnahme bestehen und welche Rolle dabei herkunftsspezifische Finanzierungsmöglichkeiten, Unterstützungen und Einschätzungen in Bezug auf die Promotion spielen. Die Untersuchung bezieht sich auf Absolvent/innen mittlerer Abschlüsse (Master und äquivalent) von Universitäten und – im Gegensatz zu anderen Studien (z. B. Jaksztat 2014) – auch Fachhochschulen. Absolvent/innen der Medizin (Staatsexamen) wurden nicht zu promotionsbezogenen Abwägungen befragt und werden daher nicht berücksichtigt. Durch den Ausschluss der Mediziner/innen sind vorliegend geringere Übergangsquoten und Ungleichheiten zu beobachten als in vergleichbaren Studien (Jaksztat 2014). Der Einschluss von FH-Absolvent/innen, deren Promotionsquote bei etwa acht Prozent liegt, führt ebenfalls zu einer Verringerung der insgesamt beobachteten Promotionsquote, ermöglicht aber ein umfassenderes Abbild sozialer Ungleichheiten. Die Erklärungskraft der Bildungsbiographien sollte für Ungleichheiten in der Promotionsaufnahme durch den Ausschluss der Mediziner/innen abnehmen und durch den Einbezug der FH-Absolvent/innen zunehmen.

Etwa ein Fünftel der Absolvent/innen hat bereits eine Promotion aufgenommen, weitere 6 % planen die Aufnahme einer Promotion. Die Quoten der Promotionsaufnahme sind bei den nichtakademischen Herkunftgruppen etwa gleich (19 %, siehe linke Seite in Abb. 12), steigen bei den akademischen Herkunftgruppen minimal und erst bei Absolvent/innen mit promoviertem Elternteil deutlich an (29 %). Ein ähnliches Bild ergibt sich bei Betrachtung der Promotionsintention (rechte Seite).

Abbildung 12: Ungleichheiten in der Aufnahme einer Promotion



KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW.

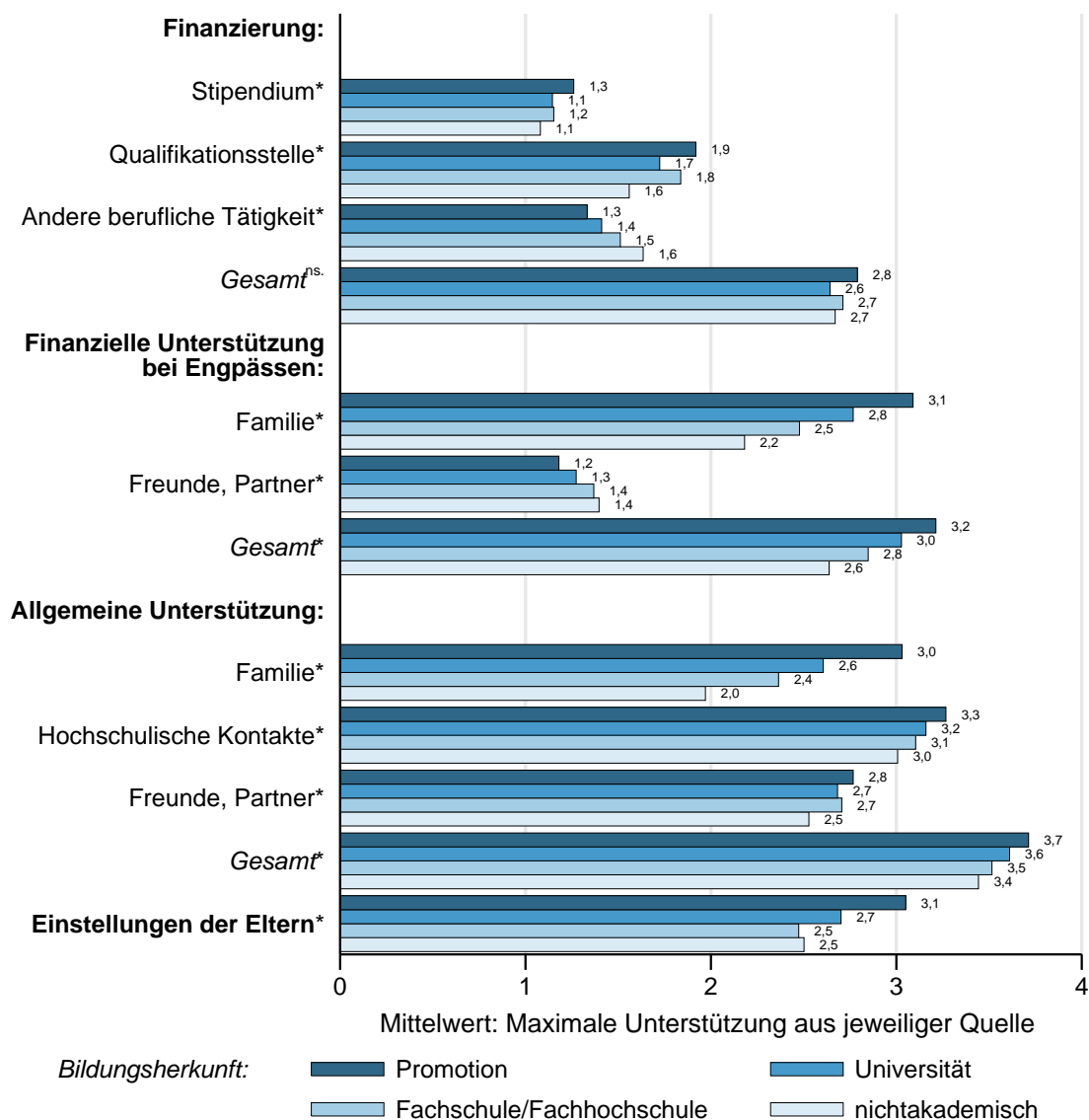
In den folgenden Abschnitten wird geprüft, inwieweit soziale Disparitäten in den antizipierten Finanzierungsquellen und Unterstützungen bei einer möglichen Promotion bestehen (4.2.1), ob die Erwartungen hinsichtlich der Kosten, der Erträge und des Erfolgs eines Promotionsvorhabens mit der Bildungsherkunft zusammenhängen (4.2.2), ob diese

Erwartungen die Aufnahme einer Promotion beeinflussen (4.2.3) und inwieweit sie zur Erklärung der herkunftsspezifischen Disparitäten in der Promotionsaufnahme beitragen (4.2.4).

4.2.1 Antizipierte Unterstützungen und Finanzierungsmöglichkeiten

Ein Teil der Befragten hat sich zum Befragungszeitpunkt vermutlich noch nicht in dem Maße mit der Promotion auseinandergesetzt, dass Finanzierungs- und Unterstützungsmöglichkeiten eruiert wurden, und beantwortete die Fragen zu Unterstützungen daher nicht. Weil diese Gruppe seltener eine Promotion aufnimmt, werden Ungleichheiten in den folgenden Ergebnissen nur ausschnittshaft wiedergegeben und vermutlich unterschätzt.

Abbildung 13: Ungleichheiten in der antizipierten Unterstützung für ein Promotionsstudium



KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Signifikanzniveaus basierend auf bivariaten Vergleichen zwischen höchster und niedrigster Herkunftskategorie: * $p < 0,05$; + $p < 0,10$; ns. $p \geq 0,10$.

Den Herkunftsgruppen stehen unterschiedliche Finanzierungsquellen zur Verfügung. Bei nichtakademischer Herkunft wird eher eine Finanzierung durch andere berufliche Tätigkeiten, also eine externe Promotion, erwartet (siehe Abb. 13). Die höheren Herkunftsgruppen konnten eher Stipendien oder Qualifikationsstellen in Betracht ziehen. Insgesamt existieren keine Unterschiede in der maximalen antizipierten Finanzierung.

Anders ist es bei der Unterstützung im Falle finanzieller Engpässe: Absolvent/innen aus den höheren Herkunftsgruppen erwarteten in stärkerem Maße, dass ihnen die Eltern unter die Arme greifen können, als Absolvent/innen niedrigerer Herkunftsgruppen. Auch insgesamt, also für alle möglichen Quellen finanzieller Unterstützung, bestehen leichte Unterschiede. Mit Blick auf die nichtfinanzielle bzw. allgemeine Unterstützung zeigt sich, dass die zu erwartende Unterstützung mit ansteigender Herkunftsgruppe zunimmt, im Gegensatz zur finanziellen Unterstützung auch bezogen auf Freunde und Partner. Die universitär gebildeten und insbesondere die promovierten Eltern haben laut Auskunft der Absolvent/innen positivere Einstellungen zur Promotion als Eltern mit Fachhochschulabschluss oder ohne abgeschlossenes Studium.

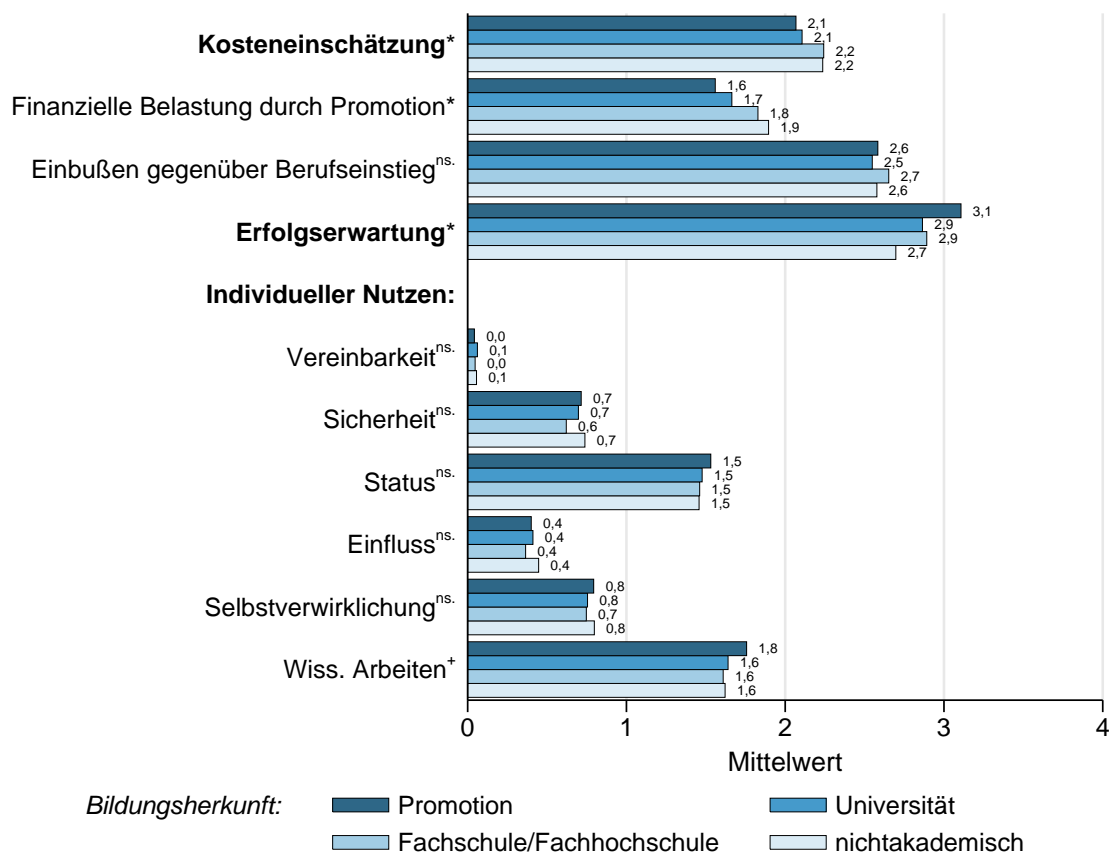
4.2.2 Handlungstheoretische Abwägungen

Im Durchschnitt erwarten Absolvent/innen mittlere Promotionskosten (siehe Abb. 14). Opportunitätskosten fallen stärker ins Gewicht als mögliche finanzielle Belastungen. Im Gegensatz zur Masteraufnahme sind die Ungleichheiten in der promotionsbezogenen Kosteneinschätzung insgesamt minimal. Die verschiedenen Herkunftsgruppen erwarten sich in gleichem Maße Einbußen gegenüber einem Arbeitsmarkteintritt ohne Promotionsaufnahme. Die meisten Absolvent/innen denken, dass sie eine Promotion erfolgreich abschließen können: Zwei Drittel schätzen ihre entsprechenden Fähigkeiten als eher hoch oder sehr hoch ein (nicht abgebildet). Absolvent/innen, deren Eltern promoviert sind, rechnen sich höhere Erfolgchancen aus als Absolvent/innen, deren Eltern keinen Hochschulabschluss erworben haben. Herkunftsspezifische Ungleichheiten in den Erfolgserwartungen sind in Bezug auf eine Promotion etwas stärker ausgeprägt als in Bezug auf ein Masterstudium.

Unterschiede in den primären Finanzierungsquellen der Promotion sowie den Biographien erklären jeweils etwa ein Sechstel der sozial disparaten Kosteneinschätzung in Bezug auf eine mögliche Promotion (siehe Abb. 15). Absolvent/innen aus nichtakademischem Elternhaus halten eine Promotion neben dem (promotionsfremden) Beruf für eine wahrscheinlichere Option als Absolvent/innen mit akademisch gebildeten Eltern und schätzen daher die Kosten bzw. Arbeitsmarkteinbußen während der Promotionsphase höher ein. Geringere finanzielle Unterstützungen durch die Herkunftsfamilie und ungünstigere Einstellungen der Eltern zur Promotion tragen ebenfalls dazu bei, dass Erstakademiker/innen die Kosten einer Promotion höher einschätzen als Absolvent/innen mit akademischem Bildungshintergrund.

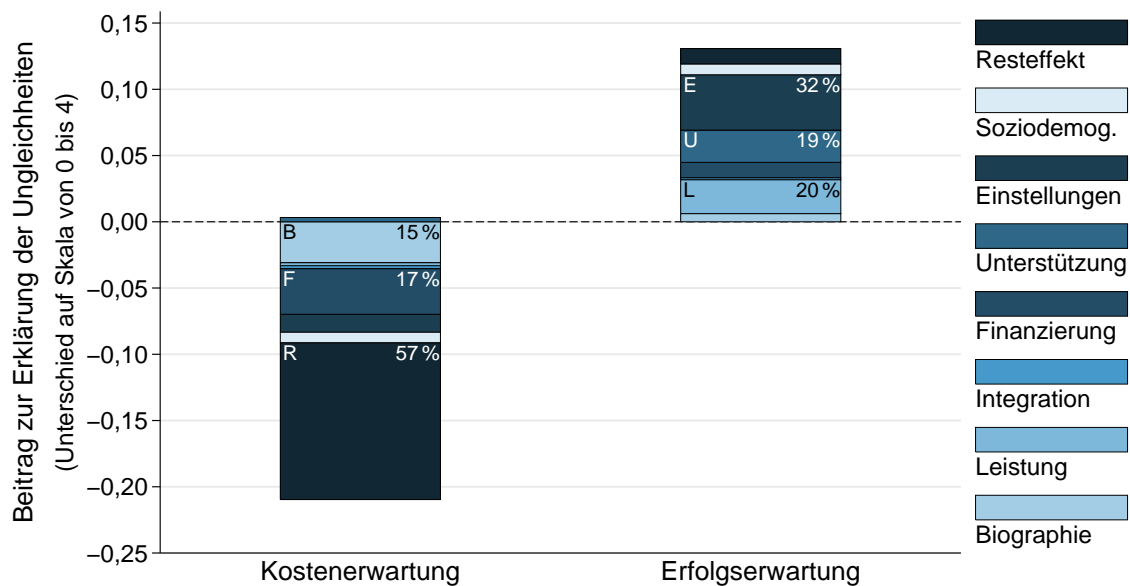
Die Erwartung, eine Promotion erfolgreich abschließen zu können, variiert herkunftsspezifisch. Unterschiede in schulischen und akademischen Leistungen – hier vor al-

Abbildung 14: Ungleichheiten in der Kosten-, Erfolgs- und Nutzenerwartung in Bezug auf eine mögliche Promotion



KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Signifikanzniveaus basierend auf bivariaten Vergleichen zwischen höchster und niedrigster Herkunftskategorie: * $p < 0,05$; + $p < 0,10$; ^{ns.} $p \geq 0,10$.

Abbildung 15: Erklärung der herkunftsspezifischen Ungleichheiten in der Kosten- und Erfolgserwartung in Bezug auf eine mögliche Promotion



KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Die Höhe der Balkenabschnitte zeigt an, wie hoch der durch eine Komponente erklärte absolute Unterschied zwischen akademischer und nichtakademischer Herkunftskategorie ist. Die Prozentwerte geben an, wie hoch der durch die jeweilige Komponente erklärte Anteil am Gesamtunterschied ist. Komponenten mit absolutem Erklärungsbeitrag $\geq 0,016$ ($p < 0,10$) sind beschriftet. Detaillierte Ergebnisse der Oaxaca-Blinder-Dekompositionen siehe Tab. 24 im Anhang.

lem Abschlussnoten – erklären nur einen kleinen Teil dieser Differenz (20%), weil sich Leistungseffekte zum Teil vermittelt über Integrationsmerkmale und erwartete Finanzierungsquellen auf die Erfolgseinschätzung auswirken (nicht abgebildet): Leistungsstarken Absolvent/innen öffnet sich häufiger der Zugang zu Stipendien und Qualifikationsstellen, die ihrerseits die Erfolgswahrscheinlichkeit eines Promotionsvorhabens beeinflussen. Finanzierungsmöglichkeiten, Unterstützungen und elterliche Einstellungen erklären zusammen mehr als die Hälfte des Unterschieds in der Erfolgserwartung. Vor allem positivere elterliche Einstellungen zu einer Promotion, aber auch allgemeine Unterstützungen durch familiäre und hochschulische Kontakte sowie die Möglichkeit der Finanzierung durch eine Qualifikationsstelle bieten Rahmenbedingungen, die sich günstig auf die Erfolgserwartung von Absolvent/innen aus akademischem Elternhaus auswirken.

Der Nutzen einer Promotion wurde als das Produkt aus der individuellen Wichtigkeit beruflicher Tätigkeitsmerkmale, also den beruflichen Motiven, und allgemeinen, von der eigenen Person unabhängigen, beruflichen Erträgen einer Promotion operationalisiert. Der Nutzen einer Promotion liegt vor allem in der Akkumulation beruflichen Status und der Möglichkeit des wissenschaftlichen Arbeitens in den Berufsfeldern Promovierter (siehe Abb. 14). Die Unterschiede zwischen den Herkunftsgruppen sind für alle Nutzenarten minimal. Aus diesem Grund wird von der Nutzen- wie auch der Kostenkomponente nur eine geringe Erklärungskraft hinsichtlich sozialer Ungleichheiten in der Promotionsaufnahme erwartet.

4.2.3 Einflussfaktoren der Aufnahme einer Promotion

Die Einflussfaktoren des Promotionsübergangs werden mithilfe von Regressionsanalysen untersucht. Es werden binäre logistische Regressionen mit der Aufnahme einer Promotion als abhängiger Variable berechnet und average marginal effects (AME) als Koeffizienten berichtet (siehe Tab. 9), die die durchschnittliche Veränderung in der Wahrscheinlichkeit der Aufnahme einer Promotion bei Veränderung der jeweiligen unabhängigen Variable um eine Einheit anzeigen. Das Modell unterscheidet sich in zwei Punkten von dem für den Masterübergang untersuchten: Erstens wurden Unterstützungen und Finanzierungsquellen nicht berücksichtigt, da die entsprechenden Fragen nur von einem promotionsgeneigteren Teil der Absolvent/innen beantwortet wurden. Zweitens wurde die Integration in Studium und Forschung anhand zweier Merkmale untersucht (Hilfskraftstelle während des Studiums sowie Bewertung der Kontakte zu Lehrenden im Studium), da jene einen wichtigen Faktor für den Einstieg in das Berufsfeld Wissenschaft und die Erklärung herkunftsspezifischer Ungleichheiten darstellt (Jaksztat 2014).⁴²

In Modell 1 werden nur das Geschlecht und der Migrationshintergrund kontrolliert. Frauen sowie Absolvent/innen mit Migrationshintergrund und deutscher HZB promovieren seltener als Männer bzw. Absolvent/innen ohne Migrationshintergrund. Die

⁴² Die Verteilungen der untersuchten Variablen sind im Anhang in Tab. 22 zu finden.

Wahrscheinlichkeit der Promotionsaufnahme ist bei Absolvent/innen mit promoviertem Elternteil um fast zehn Prozentpunkte höher als bei Absolvent/innen aus nichtakade-

Tabelle 9: Einflussfaktoren des Promotionsübergangs

| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|--|----------|--------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| Bildungsherkunft: nichtakademisch (Ref.) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Fachhochschule | -0,014 | -0,019 | -0,027 | -0,025 | -0,022 |
| Universität | 0,022 | 0,008 | -0,009 | -0,009 | -0,013 |
| Promotion | 0,096** | 0,054* | 0,012 | 0,012 | 0,005 |
| ohne Migrationshintergrund (Ref.) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| mit MH, deutsche HZB | -0,054** | -0,041** | -0,017 | -0,013 | -0,023* |
| mit MH, ausländische HZB | 0,025 | 0,061 | 0,080 ⁺ | 0,101* | 0,028 |
| männlich (Ref.) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| weiblich | -0,049* | -0,074** | -0,068** | -0,061** | -0,031 ⁺ |
| Fachhochschule (Ref.) | | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Universität | | 0,114** | 0,125** | 0,111** | 0,080** |
| Lehramt (Ref.) | | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Geisteswissenschaften/Kunst | | 0,177** | 0,166** | 0,146** | 0,086** |
| Erziehungs-/Gesundheitswissenschaften | | 0,042 | 0,038 | 0,038 | -0,014 |
| Sozialwissenschaften | | 0,139** | 0,119** | 0,104** | 0,048 ⁺ |
| Wirtschaftswissenschaften | | 0,046* | 0,046* | 0,052* | 0,035 |
| Rechtswissenschaften | | 0,113** | 0,112** | 0,145** | 0,133** |
| Naturwissenschaften | | 0,402** | 0,399** | 0,349** | 0,214** |
| Informatik | | 0,157** | 0,132** | 0,096** | 0,049 ⁺ |
| Ingenieurwesen | | 0,082** | 0,089** | 0,059** | -0,001 |
| Sonstige technische Studienbereiche | | 0,116** | 0,143** | 0,120* | 0,109** |
| Alter bei Studienabschluss | | -0,020** | -0,007 ⁺ | -0,006 ⁺ | -0,005* |
| Beruflicher Abschluss | | -0,024 | -0,042* | -0,040* | -0,026 |
| Elternschaft bei Studienende | | -0,109* | -0,129** | -0,138** | -0,082 ⁺ |
| Interaktion weiblich*Elternschaft | | 0,118 ⁺ | 0,109 | 0,126* | 0,041 |
| Allgemeine Hochschulreife | | | -0,001 | -0,007 | -0,019 |
| Note der Hochschulzugangsberechtigung | | | 0,057** | 0,041** | 0,030** |
| Standardisierte Examensnote | | | 0,092** | 0,078** | 0,047** |
| Einhalten der Regelstudienzeit | | | 0,037* | 0,040** | 0,029** |
| Kontakte zu Lehrenden | | | | 0,014* | 0,004 |
| SHK/WHK/Tutor | | | | 0,144** | 0,105** |
| Kosteneinschätzung | | | | | -0,041** |
| Erfolgserwartung | | | | | 0,047** |
| Nutzen: Vereinbarkeit | | | | | 0,024 |
| Nutzen: Sicherheit | | | | | 0,004 |
| Nutzen: Status | | | | | 0,000 |
| Nutzen: Einfluss | | | | | 0,001 |
| Nutzen: Selbstverwirklichung | | | | | 0,068** |
| Nutzen: Wiss. Arbeiten | | | | | 0,044** |
| Pseudo- R^2 | 0,009 | 0,144 | 0,208 | 0,242 | 0,384 |

KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Ergebnisse logistischer Regressionen; berichtet werden AME. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: ⁺ $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. $N = 3819$.

mischem Elternhaus. Die Promotionsquoten sind bei akademischer Bildung der Eltern ohne Promotion (Kategorien: Fachhochschule; Universität) nicht signifikant erhöht.

In Modell 2 werden Merkmale der Biographie kontrolliert, wodurch sich der Effekt der höchsten Herkunftsgruppe auf fünf Prozentpunkte verringert. Die Promotionsaufnahme ist vor allem bei naturwissenschaftlichen Abschlüssen, Universitätsabschlüssen sowie jüngeren Absolvent/innen wahrscheinlicher. In Übereinstimmung mit Jahn et al. (2017) beeinflusst die Elternschaft die Promotionsaufnahme, jedoch wiederum geschlechtsspezifisch: Männer mit Kind nehmen um etwa elf Prozentpunkte seltener eine Promotion auf als Männer ohne Kind ($-0,109$). Bei Frauen zeigt sich kein negativer Effekt der Elternschaft ($-0,109 + 0,118 = 0,009$).

Nach Kontrolle der Leistungen schwinden die Herkunftseffekte weiter und sind nicht mehr signifikant (Modell 3). Schul- und Studienleistungen zeigen die erwarteten positiven Effekte auf die Promotionsaufnahme. Beide Integrationsmerkmale – gut bewertete Kontakte zu Lehrenden sowie Hilfskraftstellen – steigern die Wahrscheinlichkeit, eine Promotion aufzunehmen (Modell 4). Bei Kontrolle der Integration sinken die Herkunftseffekte nicht weiter, da die vermittelnde Wirkung akademischer Integration bereits durch Leistungsmerkmale abgedeckt ist.

Die Modellgüte ist in Modell 5 nochmals deutlich erhöht ($\text{Pseudo-}R^2 = 0,38$). Handlungstheoretische Abwägungen beeinflussen die Promotionsaufnahme stark und in der erwarteten Richtung: Die Promotionswahrscheinlichkeit steigt mit zunehmender Erfolgserwartung, abnehmender Kostenerwartung und zunehmendem Nutzen. Absolvent/innen, denen wissenschaftliches Arbeiten sowie Selbstverwirklichung im Beruf wichtig sind und die sich bessere Zugangschancen zu entsprechenden Berufen von einer Promotion versprechen, nehmen eher eine Promotion auf. Der Nutzen für andere berufliche Aspekte (Einfluss, Status, Sicherheit und Vereinbarkeit) spielt für die Promotionsaufnahme keine Rolle.

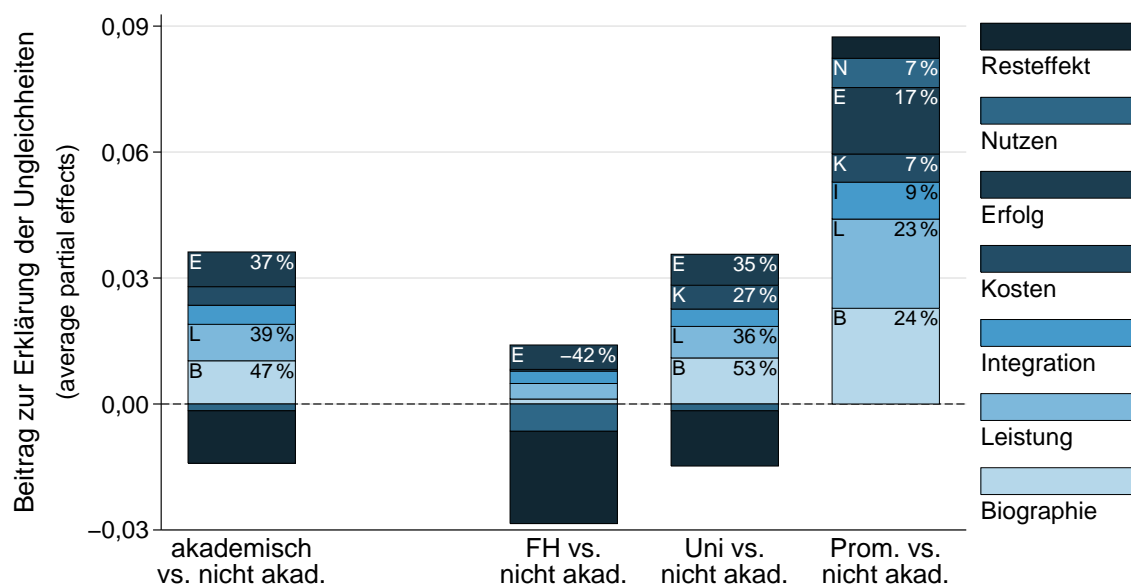
Unterschiede in Bildungsbiographien, Leistungen sowie der Integration übersetzen sich zum Teil in handlungstheoretische Abwägungen. Daher verringern sich die Effekte der meisten entsprechenden Merkmale auf die Promotionsaufnahme in Modell 5. Je nach Merkmal sind unterschiedliche handlungstheoretische Mechanismen von Bedeutung, wie detaillierte Regressions- und Dekompositionsanalysen zeigen (nicht berichtet). Beispielsweise erklärt sich die seltenere Promotionsaufnahmequote von FH-Absolvent/innen sowie Absolvent/innen mit beruflicher Ausbildung zu einem Teil durch eine geringere Erfolgserwartung in diesen Gruppen. Ältere Absolvent/innen beginnen auch deswegen seltener eine Promotion, weil sie sich davon einen geringeren Nutzen versprechen. Noten- und Integrationseffekte erklären sich zu einem Teil durch die höhere Erfolgs- und Nutzeneinschätzung in Bezug auf eine mögliche Promotion.

4.2.4 Erklärung der Ungleichheiten

Im Folgenden wird untersucht, inwieweit die beobachteten Ungleichheiten in der Promotionsaufnahme auf die Ungleichheiten in den einzelnen handlungstheoretischen Merkmalen zurückgeführt werden können. Unter Zuhilfenahme der khb-Dekompositionsmethode (Karlson & Holm 2011) werden die Effekte der drei Kategorien hochschulischer Bildungsherkunft gegenüber nichthochschulischer Bildungsherkunft, wie in Modell 1 (Tab. 9) unter Kontrolle des Geschlechts und des Migrationshintergrundes, in verschiedene Komponenten zerlegt, die durch die verschiedenen biographischen, leistungsbezogenen, integrationsbezogenen und handlungstheoretischen Merkmale erklärt werden können. Der nicht erklärbare Teil des Unterschieds ist, wie sich bereits in den Regressionen gezeigt hat, vernachlässigbar und nicht signifikant.

Abbildung 16 gibt einen Überblick über die Erklärungskraft der verschiedenen Komponenten. Der erste Balken von links entspricht der Prozentsatzdifferenz zwischen Absolvent/innen mit akademischem und nichtakademischem Elternhaus unter Kontrolle von Geschlecht und Migrationshintergrund. Die drei Balken rechts davon zeigen die Effekte der ausdifferenzierten Herkunftsgruppen wie in Tabelle 9. Die Höhe der einzelnen Balkenabschnitte gibt an, welche absoluten Auswirkungen die Komponenten auf den jeweiligen Gruppenunterschied haben und lässt sich als erklärte Prozentsatzdifferenz interpretieren. Der prozentuale Anteil der Komponenten am jeweiligen Gesamteffekt ist in der Beschriftung der Balkenabschnitte zu finden.

Abbildung 16: Erklärung der herkunftsspezifischen Ungleichheiten in der Promotionsaufnahme



KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Die Höhe der Balkenabschnitte zeigt an, wie hoch der durch eine Komponente erklärte absolute Unterschied zwischen akademischer und nichtakademischer Herkunftsgruppe ist. Die Prozentwerte geben an, wie hoch der durch die jeweilige Komponente erklärte Anteil am Gesamtunterschied ist. Balkenabschnitte mit APE $\geq 0,005$ und mindestens einem signifikanten Dekompositionskoeffizienten ($p < 0,10$) sind beschriftet. Detaillierte Ergebnisse der khb-Dekompositionen siehe Tab. 25 im Anhang.

Der Unterschied zwischen akademischer und nichtakademischer Herkunftsgruppe ist nur gering (Balken: akademisch vs. nicht akad.). Erstakademiker/innen nehmen vor allem aufgrund von spezifischen Biographien, niedrigeren schulischen und akademischen Leistungen und geringeren Erfolgsaussichten seltener eine Promotion auf. Die akademische Integration sowie Kostenerwartungen tragen in geringerem Maße zu den Disparitäten bei.

Die wichtigsten biographischen Merkmale, die zu den Ungleichheiten in der Promotionsaufnahme beitragen, sind die Wahl des Hochschultyps sowie das Alter bei Studienabschluss (siehe Tab. 25). Absolvent/innen aus akademischem Elternhaus haben häufiger an Universitäten studiert und sind bei Studienabschluss jünger als Absolvent/innen aus nichtakademischem Elternhaus (siehe Tab. 23). Unterschiede in den Schul- und Examensnoten tragen in gleichem Ausmaß zu herkunftsspezifischen Promotionsquoten bei. Der verbleibende Resteffekt ist negativ, das heißt bei gleichen handlungstheoretischen Abwägungen, Leistungen, Biographien und gleicher Integration nehmen Absolvent/innen der höheren Herkunftsgruppe etwas, aber nicht signifikant seltener eine Promotion auf als Erstakademiker/innen.

Absolvent/innen mit promovierten Eltern nehmen von den untersuchten Herkunftsgruppen am häufigsten eine Promotion auf. Die Unterschiede zur nichtakademischen Herkunftsgruppe (Balken: Promotion vs. nicht akad.) können hauptsächlich durch biographische Pfade, Leistungen und Erfolgserwartungen erklärt werden – zusammengekommen zu zwei Dritteln. Die sozial disparate akademische Integration, insbesondere in Bezug auf die Rekrutierung studentischer Hilfskräfte, erklärt weitere neun Prozent des Unterschieds zwischen Kindern von Promovierten und Erstakademiker/innen. Unterschiedliche Nutzen- bzw. Ertragseinschätzungen, vor allem in Hinblick auf die Möglichkeiten wissenschaftlichen Arbeitens, erklären weitere sieben Prozent. Unterschiedliche Kostenerwartungen tragen ebenfalls nur leicht zum entsprechenden Herkunftsunterschied bei.

4.3 Fazit

Es bestehen deutliche herkunftsspezifische Ungleichheiten in der Aufnahme eines Masterstudiums. Die Differenz zwischen Absolvent/innen aus nichtakademischem Elternhaus und Absolvent/innen aus akademischem Elternhaus beträgt etwa zehn Prozentpunkte. Die vorliegenden Ergebnisse entsprechen Absolventenstudien, die sich auf frühere Kohorten und das gesamte Bundesgebiet beziehen und Disparitäten in der Höhe von acht bis zwölf Prozentpunkten berichten (Rehn et al. 2011; Neugebauer et al. 2016).

Herkunftsspezifische *Bildungsbiographien* erklären etwa ein Drittel der sozialen Ungleichheit, die Hochschulart des Bachelorstudiums allein etwa ein Fünftel. Absolvent/innen von Fachhochschulen nehmen auch bei gleichen Leistungen, Unterstützungen und handlungstheoretischen Abwägungen wesentlich seltener ein Masterstudium auf als Absolvent/innen von Universitäten. Die Unterschiede zwischen den Hochschularten sind demnach nur zu einem kleinen Teil in individuellen Zielen und Ertragserwartungen begründet.

Die genauen Hintergründe der geringeren Übergangsquoten an Fachhochschulen lassen sich bisher noch nicht mit Sicherheit bestimmen, wengleich vermutet wird, dass das *Studienplatzangebot* an Fachhochschulen und die *Durchlässigkeit* zwischen den beiden Hochschularten bisher nicht dem Bedarf der FH-Absolvent/innen gerecht werden (Lörz et al. 2015; Neugebauer et al. 2016). Untersuchungen zum Studienangebot beziehen sich zumeist auf Studiengänge, nicht auf Studienplätze, und beobachten an Fachhochschulen ein geringeres Masterangebot als an Universitäten (Winter et al. 2012; HRK 2013). Die Verhältnisse von Master- zu Bachelorabsolvent/innen an den beiden Hochschularten stützen die Vermutung, dass Fachhochschulen bisher überwiegend Bachelorabsolvent/innen ausbilden (HRK 2013). Wengleich sich daraus folgern lässt, dass das Angebot an Fachhochschulen geringer ist, lässt sich kein pauschales Unterangebot konstatieren: Zuletzt blieb an Fachhochschulen ein Zehntel und an Universitäten ein Sechstel der Masterstudienplätze unbesetzt (KMK 2017). Demnach scheint ein Mangel nur lokal, also in einzelnen Studienfächern oder an einzelnen Hochschulen zu bestehen.

Es existieren starke Hinweise darauf, dass sich der Übergang ins Masterstudium für FH-Absolvent/innen schwieriger gestaltet: Masterstudiengänge an Fachhochschulen sind häufiger zulassungsbeschränkt (Winter et al. 2012; Kreckel 2015; KMK 2017). Bachelorabsolvent/innen von Fachhochschulen wechseln im Vergleich zu Universitätsabsolvent/innen häufiger die Hochschule, berichten einen höheren Bewerbungsaufwand, einen geringeren Bewerbungserfolg und – insbesondere wenn sie an eine Universität wechseln – häufiger Schwierigkeiten (Scheller et al. 2013; Fabian et al. 2016; Alesi & Neumeyer 2017). Insofern scheint die im Rahmen der Bologna-Reform intendierte Durchlässigkeit zwischen Fachhochschulen und Universitäten noch nicht vollumfänglich verwirklicht zu sein. Zudem zeichnen sich Fachspezifika ab: Die Realisierung der Absicht, ein Masterstudium aufzunehmen, und der Bewerbungserfolg beim Übergang fallen z. B. bei FH-Absolvent/innen der Wirtschaftswissenschaften relativ niedrig und in den Ingenieurwissenschaften relativ hoch aus (Alesi & Neumeyer 2017).

Bestrebungen zur Verringerung sozialer Ungleichheiten bei der Aufnahme eines Masterstudiums sollten daher am Studienangebot und an der Gestaltung der Übergänge von FH-Absolvent/innen ansetzen. Das Masterangebot kann besser an die Nachfrage der FH-Absolvent/innen angepasst werden, sowohl an Fachhochschulen als auch an Universitäten. Gezielte Kooperationen zwischen Hochschulen könnten dabei helfen, lokale Bedarfe und Studienangebote abzustimmen, Studieninteressierte besser über Studienmöglichkeiten und Zulassungsvoraussetzungen zu informieren und somit Mobilitätskosten und Schwierigkeiten beim Übergang abzubauen. Die Heterogenität der Studiengänge und Studieninhalte erschwert die Anerkennung von Studienleistungen (vgl. Steinhardt 2011). Insofern sollte eine hochschulartübergreifende Homogenisierung der Kerncurricula, z. B. durch Fachgesellschaften, die Durchlässigkeit insbesondere zwischen Fachhochschulen und Universitäten erhöhen.

Neben biographischen Unterschieden erklären handlungstheoretische Abwägungen einen großen Teil der Herkunftsdisparitäten. *Kosten- und Ertragsüberlegungen* tragen wie bereits bei der Aufnahme eines Studiums auch beim Masterübergang in erheblichem Maße zu sozialen Ungleichheiten bei. Dieses Ergebnis steht im Kontrast zu bisherigen Studien mit unspezifischeren Messungen handlungstheoretischer Abwägungen (z. B. Lörz et al. 2015). Akademische Herkunftsgruppen schätzen die relativen Kosten eines Masterstudiums geringer ein als Erstakademiker/innen. Finanzielle Unterstützungen durch die Herkunftsfamilie erklären, teils vermittelt über Erfolgs- und Kosteneinschätzung, insgesamt fast ein Fünftel des Herkunftsunterschieds.

Antizipierte institutionelle Unterstützungen (z. B. durch BAföG, Stipendien und Unternehmen) wirken sich insgesamt *nicht* in ausgleichender Weise auf die Herkunftsdisparitäten aus. Institutionelle Finanzierungsmöglichkeiten sollten deshalb möglichst so gestaltet werden, dass sie in der Breite als Absicherung wahrgenommen werden, wie sie akademisch gebildete Eltern ihren Kindern bieten können. Dies betrifft nicht nur die Höhe finanzieller Unterstützungsangebote, sondern auch ihre Bedingungen, die der Lebensrealität der Adressaten entsprechen sollten. Ungleichheitslagen, die mit einem Überschreiten der Regelstudienzeit (z. B. Studierende mit Migrationshintergrund, Alesi & Neumeyer 2017) oder der Notwendigkeit von Fachwechseln assoziiert sind, können durch entsprechende Kriterien des BAföG-Bezugs verstärkt werden.

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass objektive Kosten kein erschöpfender Ansatzpunkt zur Veränderung *wahrgenommener* Kosten sind: Auch bei gleicher antizipierter Unterstützung schätzen Erstakademiker/innen die relativen Kosten der weiteren Bildungsphase höher ein als Absolvent/innen aus akademischem Elternhaus.

Weiterhin konnte gezeigt werden, dass die Unterschiede in den individuellen Erträgen eines Masterstudiums eher in den allgemeinen Vorstellungen über Erträge eines Masterstudiums begründet sind und weniger in den individuellen beruflichen Motiven der Absolvent/innen. Erstakademiker/innen schätzen die allgemeinen Vorteile eines Masterstudiums gegenüber einem Berufseinstieg geringer ein als Absolvent/innen aus akademischem Elternhaus. Informationsveranstaltungen oder Beratungsangebote im Rahmen bestehender Initiativen wie z. B. Arbeiterkind.de (vgl. Benderoth & Müller 2016) oder

dem NRW-Talentscouting *könnten* Wege sein, um Vorstellungen über Kosten und Erträge eines Masterstudiums anzupassen und soziale Ungleichheiten zu verringern. Bezüglich der Wirksamkeit solcher Interventionen bei der Studienaufnahme bestehen jedoch disparate Befunde (z. B. Peter & Zambre 2016; Daniel et al. 2017), deren Übertragbarkeit auf die Situation nach Abschluss eines Bachelorstudiums unklar ist. Da die meisten Bachelorabsolvent/innen sich ein Masterstudium zutrauen, spielen Unterschiede in der Erfolgserwartung nur eine untergeordnete Rolle für das Zustandekommen sozialer Ungleichheiten beim Masterübergang. Disparitäten in der Erfolgserwartung ließen sich vor allem durch den Abbau von Ungleichheiten in den schulischen und akademischen Leistungen adressieren.

Die herkunftsspezifischen Ungleichheiten sind bei der Promotionsaufnahme im Vergleich zur Masteraufnahme schwach ausgeprägt: Der Unterschied zwischen akademischer und nichtakademischer Herkunftsgruppe beträgt nur drei Prozentpunkte.⁴³ Wenn die Bildungsherkunft differenziert untersucht wird, steigt die Promotionsquote – entsprechend der These des Stuserhalts – erst bei Absolvent/innen mit promovierten Eltern deutlich an.

Die Ungleichheiten in der Promotionsaufnahme sind auch im Kontrast zu vorangegangenen Studien (Jaksztat 2014; Jahn et al. 2017) schwächer ausgeprägt.⁴⁴ Dafür kommen folgende Erklärungen in Betracht: Vorliegend wurden nur die ersten eineinhalb Jahre nach Studienabschluss untersucht. Es ist möglich, dass die soziale Selektivität in der späteren Promotionsaufnahme höher ausfällt. Auch regionale Besonderheiten können nicht ausgeschlossen werden. Daneben drängt sich die Vermutung auf, dass die abweichenden Befunde auf Kohortenspezifika zurückzuführen sind. Die Analysen von Jaksztat (2014) sowie Jahn et al. (2017) beziehen sich auf Absolventenkohorten mittlerer Abschlüsse der Jahre 2001 bis 2009, die noch nicht im Bologna-System studiert haben. Spätere Kohorten werden durch den Bachelor-Master-Übergang zusätzlich präselektiert.⁴⁵ Es ist wahrscheinlich, dass die Bologna-Reform zu einer partiellen *Vorverlagerung sozialer Ungleichheiten* auf dem Weg zur Promotion geführt hat. Der Vergleich der Absolventenkohorten 2011 und 2014 spricht für die Vorverlagerungsthese,⁴⁶ wengleich er den Umstellungsprozess der Studienstruktur nur ausschnitthaft abdeckt und parallel verlaufende Trends nicht berücksichtigt, wie z. B. den Ausbau von strukturierten Promotionsprogrammen

⁴³ Für die Berechnungen wurden Staatsexamens-Absolventen der Medizin ausgeschlossen, wodurch sich die Prozentsatzdifferenz von etwa sechs auf drei halbiert hat.

⁴⁴ Bei gleicher Operationalisierung der Herkunftsgruppen, Einschluss der Mediziner/innen und Ausschluss der Fachhochschulabsolvent/innen finden sich vorliegend *schwächer ausgeprägte Ungleichheiten* in den Promotionsquoten (kein Elternteil Akademiker/in: 23,9%; ein Elternteil: 26,5%; zwei Elternteile: 33,1%) als in der DZHW-Absolventenkohorte 2005 (Jaksztat 2014; kein Elternteil Akademiker/in: 25,9%; ein Elternteil: 32,0%; zwei Elternteile: 41,5%) und in der DZHW-Absolventenkohorte 2009 (Jahn et al. 2017; kein Elternteil Akademiker/in: 26%; ein Elternteil: 38%; zwei Elternteile: 43%) – unabhängig davon, ob Prozentsatzdifferenzen oder Odds Ratios als Ungleichheitsmaße herangezogen werden.

⁴⁵ Im Zuge der Implementierung der Bologna-Reform hat sich – unter Kontrolle der Einführung von Studiengebühren und weiterer Periodeneffekte – der Erstakademikeranteil bei Absolvent/innen mittlerer Abschlussarten (Master und vergleichbare) verringert (Neugebauer et al. 2016).

⁴⁶ Bei gleicher Analysegruppe wie in Fußnote 44 sind in der NRW-Absolventenkohorte von 2011 ausgeprägtere Herkunftsunterschiede zwischen den Extremgruppen zu finden (2011: kein Elternteil Akademiker/in: 22,9%; ein Elternteil: 28,3%; zwei Elternteile: 33,5%) als im Jahrgang 2014 (Übergangsquoten siehe Fn. 44).

und Graduiertenschulen. Bisher zeichnet sich noch nicht eindeutig ab, ob strukturierte Promotionsformen sozial offener sind als traditionelle Zugangswege.⁴⁷

Die Herkunftsunterschiede in der Promotionsaufnahme können durch die vorliegend untersuchten Mechanismen größtenteils erklärt werden. In Übereinstimmung mit der Studie von Jaksztat (2014) erklären Unterschiede in den *Biographien* und in den *Leistungen* einen großen Teil der disparaten Promotionsquoten. Das Studium an einer Fachhochschule bietet erwartungsgemäß ungünstigere Gelegenheitsstrukturen zur Promotionsaufnahme als das Universitätsstudium. Angleichungsprozesse zwischen den beiden Hochschularten (z. B. im Forschungsbezug und im Promotionsrecht) sowie Kooperationen von Fachhochschulen und Universitäten könnten zu einer Öffnung der Promotion beitragen.

Im Vergleich zum Masterübergang ist der Übergang in ein Promotionsstudium in höherem Maße leistungsselektiv. Neben objektiven Leistungsunterschieden trägt die sozial disparate *Erfolgseinschätzung* dazu bei, dass Erstakademiker/innen vergleichsweise selten eine Promotion aufnehmen. Ein Teil der Unterschiede in der Erfolgseinschätzung kann durch Unterstützungen (durch die Familie und Kontakte an der Hochschule) erklärt werden. Neben Zugangsmöglichkeiten zu Qualifikationsstellen und allgemeinen Unterstützungen sind positive Einstellungen der Eltern relevant, da sie die Bereitschaft zu weiteren Unterstützungen signalisieren. Dieser Befund illustriert, wie bildungsbezogene Einstellungen der Eltern auch späte Bildungsübergänge beeinflussen. Kosten- und Nutzenerwartungen tragen in geringerem Maße zu Ungleichheiten in der Promotionsaufnahme bei als zu Ungleichheiten beim Masterübergang.

Die vorliegenden Ergebnisse unterliegen der Einschränkung, dass sie auf *retrospektiv* erhobenen Querschnittsdaten beruhen. Dies betrifft die Ergebnisse zu den Kosten-, Nutzen- und Erfolgserwartungen sowie zu den antizipierten Unterstützungen. Es könnte sein, dass Ex-Post-Rationalisierungen die Stärke dieser Einflüsse auf den Übergang in weitere Studienphasen tendenziell erhöhen – und somit auch ihre Erklärungskraft. Inwieweit dieser Verdacht zutrifft, ist bisher nicht geklärt. Zukünftige, auf prospektiv gemessenen Paneldaten beruhende Studien werden darüber Aufschluss geben. Weil die subjektiven Einschätzungen deutlich mit objektiven Merkmalen des abgeschlossenen Studiums (z. B. Examensnoten und Finanzierungsquellen) korrelieren, gehen wir davon aus, dass sie die Situation nach Studienabschluss gut wiedergeben und die hier berichteten Ergebnisse weitgehend unverzerrt sind.

⁴⁷ Beim Zugang zu strukturierten Promotionen und Stipendienprogrammen werden geringere Prozentsatzdifferenzen zwischen Erstakademiker/innen und Absolvent/innen mit promoviertem Elternteil berichtet als bei Promotionen in Mitarbeiterstellen (de Vogel 2017). Setzt man diese absolut gemessenen Herkunftsunterschiede in Bezug zu den stark differierenden Basishäufigkeiten der verschiedenen untersuchten Promotionsformen, z. B. anhand von *odds ratios* oder *relative risk ratios*, oder betrachtet die soziale Zusammensetzung in den verschiedenen Promotionsformen, so lässt sich die These, dass der Zugang zu strukturierten Promotionsprogrammen weniger selektiv ist als der Zugang zu Individualpromotionen, nicht bestätigen.

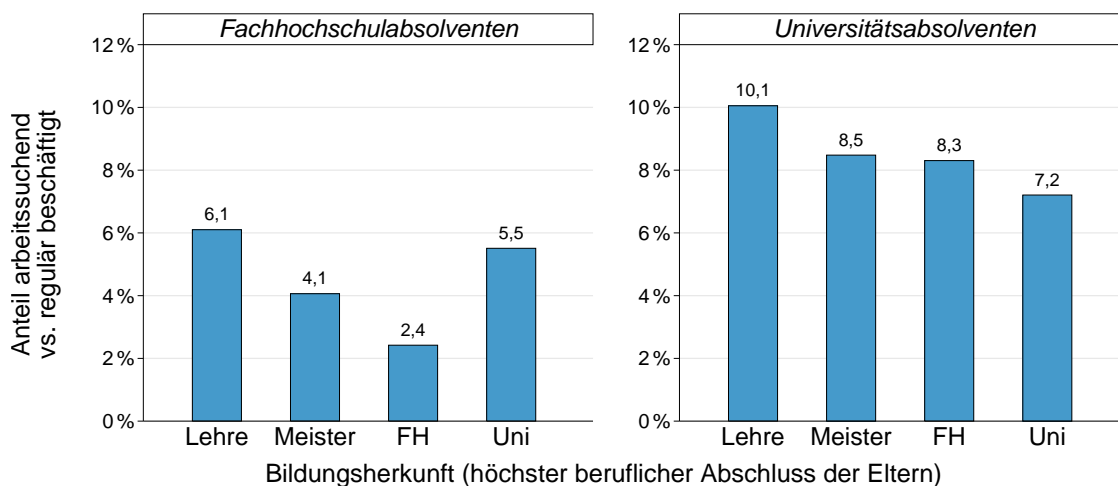
5 Berufserfolg

In den folgenden Abschnitten wird untersucht, ob herkunftsbezogene Disparitäten im Berufserfolg bestehen (5.1) und inwieweit Unterstützungen durch soziale Netzwerke herkunftsspezifisch variieren (5.2). Als weitere handlungstheoretisch fundierte Mechanismen kommen berufliche Motive, die berufliche Investitionsbereitschaft und die Einschätzung beruflicher Chancen in Betracht (5.3). Zuletzt werden Einflussfaktoren des erfolgreichen Berufseinstiegs (5.4) und Mechanismen sozialer Ungleichheiten geprüft (5.5).

5.1 Herkunftsbedingte Ungleichheiten im Berufserfolg

Arbeitssuche: Während das Arbeitslosigkeitsrisiko von Universitätsabsolvent/innen deutlich sozial ungleich verteilt ist, zeigt sich unter FH-Absolvent/innen kein eindeutiges Bild (siehe Abb. 17). Die Arbeitssuchendenquote sinkt zunächst von der niedrigsten Herkunftsgruppe (Kategorie *Lehre*: 6 %) bis zu den Absolvent/innen aus fachhochschulisch gebildetem Elternhaus (*FH*: 2 %), ist bei universitär gebildetem Elternhaus (*Uni*) jedoch fast genauso hoch wie in der niedrigsten Herkunftsgruppe. Dies könnte auf die Selektivität der Fachhochschulstudierenden, aber auch auf erhöhte Ansprüche bei Absolvent/innen universitär geprägter Bildungsherkunft zurückzuführen sein.

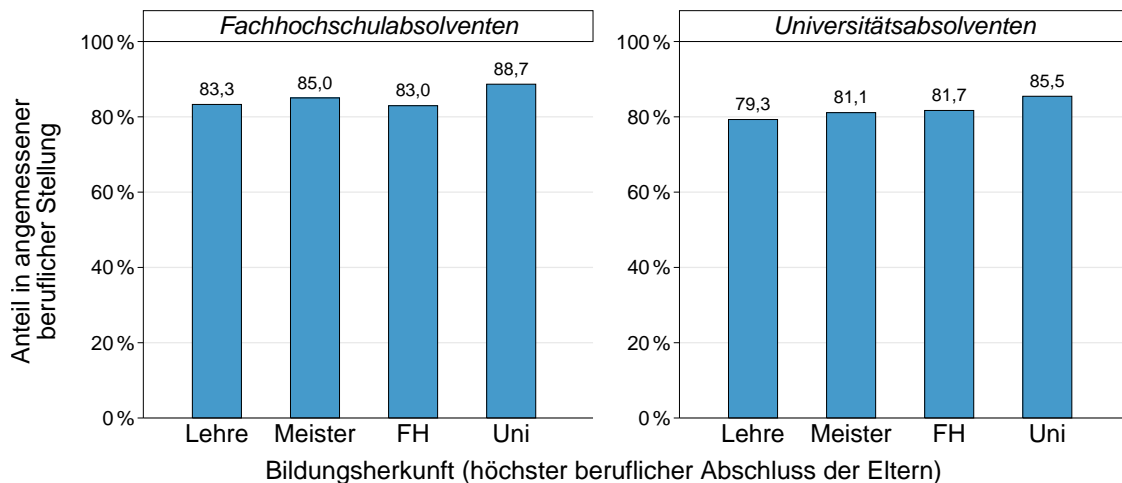
Abbildung 17: Ungleichheiten in der Arbeitssuchendenquote



KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW.

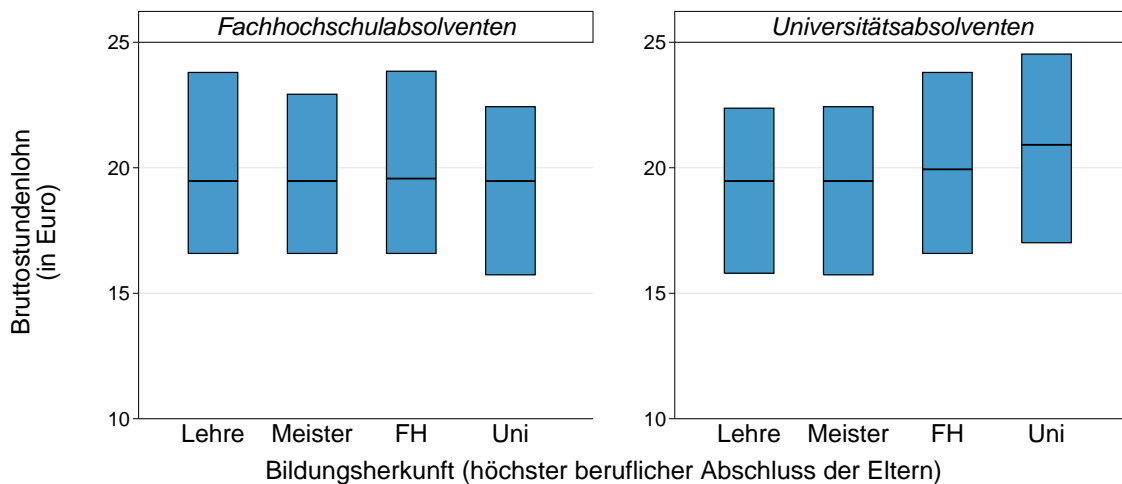
Angemessenheit der beruflichen Stellung: Der Anteil in objektiv adäquater beruflicher Stellung steigt bei Universitätsabsolvent/innen leicht mit der Bildungsherkunft an, von 79 % auf 85 % (siehe Abb. 18). Bei FH-Absolvent/innen schwanken die Werte zwischen den ersten drei Herkunftsgruppen und sind nur bei Absolvent/innen aus universitär gebildetem Elternhaus erhöht.

Abbildung 18: Ungleichheiten in der beruflichen Stellung



KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW.

Abbildung 19: Ungleichheiten in den Bruttostundenlöhnen

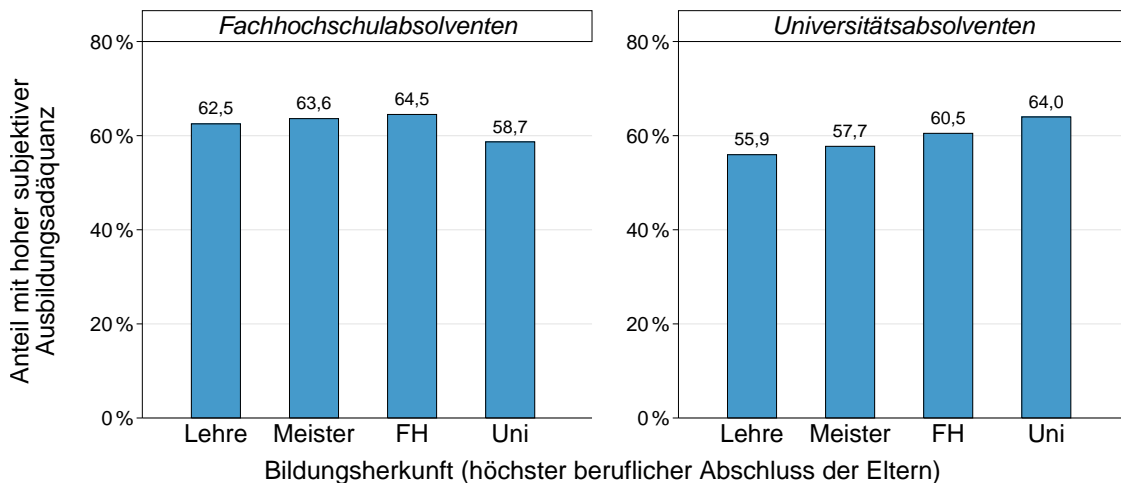


KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Jeweils ein Viertel der Absolventen liegt ober- bzw. unterhalb der dargestellten Bereiche. Jeweils die Hälfte der Absolventen liegt ober- bzw. unterhalb der mittleren Linie (Median).

Stundenlohn: Die Stundenlöhne von Universitätsabsolvent/innen sind ebenfalls umso höher, je höher der höchste erworbene Bildungsabschluss der Eltern ist (siehe Abb. 19). Die Medianstundenlöhne (dargestellt anhand der schwarzen Linien innerhalb der Balken), die jede Gruppe in zwei Hälften teilen, steigen von knapp 19,5 Euro auf 21,0 Euro. Auch die beiden Quartile der herkunftsspezifischen Einkommensverteilungen steigen bei den beiden akademisch gebildeten Herkunftsgruppen an (dargestellt im oberen und unteren Rand der Balken). Die Medianstundenlöhne von Fachhochschulabsolvent/innen variieren nicht mit der Bildungsherkunft.

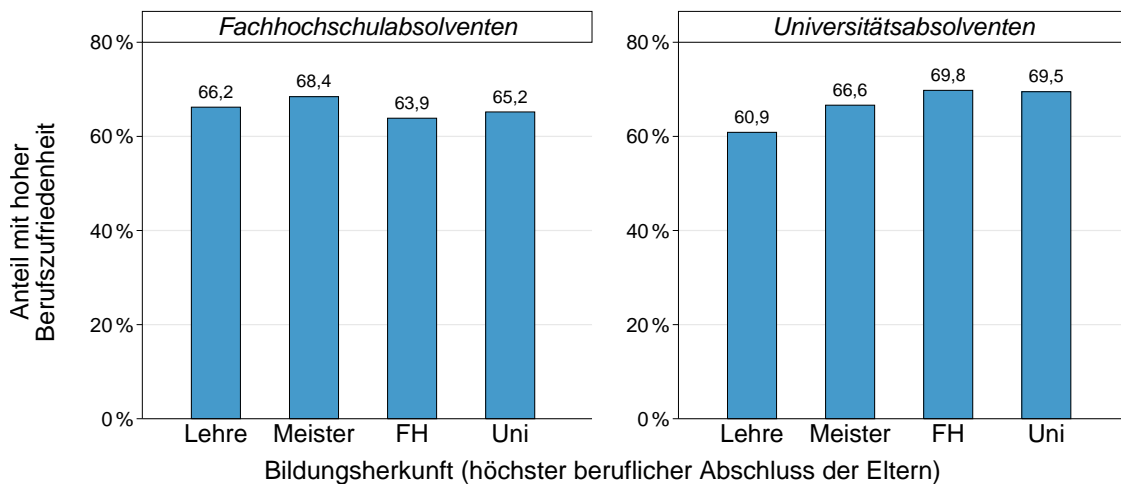
Ausbildungsadäquanz: Der Anteil subjektiv ausbildungsadäquat beschäftigter Universitätsabsolvent/innen steigt mit der Bildungsherkunft von 56 % auf 64 % an (siehe Abb. 20). FH-Absolvent/innen aus universitär gebildetem Elternhaus schätzen ihre Position seltener als adäquat ein als ihre ehemaligen Kommiliton/innen aus den niedrigeren Herkunftsgruppen. Dies liegt zum Teil daran, dass sie geringere monetäre Erträge erzie-

Abbildung 20: Ungleichheiten in der subjektiven Ausbildungsadäquanz



KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW.

Abbildung 21: Ungleichheiten in der beruflichen Zufriedenheit



KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW.

len. Darüber hinaus sollten herkunftsspezifische Vorstellungen und Referenzrahmen bei der Einschätzung der Adäquanz eine Rolle spielen.

Berufliche Zufriedenheit: Ähnlich wie bei der subjektiven Ausbildungsadäquanz hängen Herkunft und Berufszufriedenheit unter FH-Absolvent/innen nicht positiv zusammen. Erstakademiker/innen dieser Hochschulart sind tendenziell beruflich zufriedener als ihre ehemaligen Kommiliton/innen mit akademischem Hintergrund (siehe Abb. 21). Bei Universitätsabsolvent/innen korrelieren Herkunft und berufliche Zufriedenheit positiv.

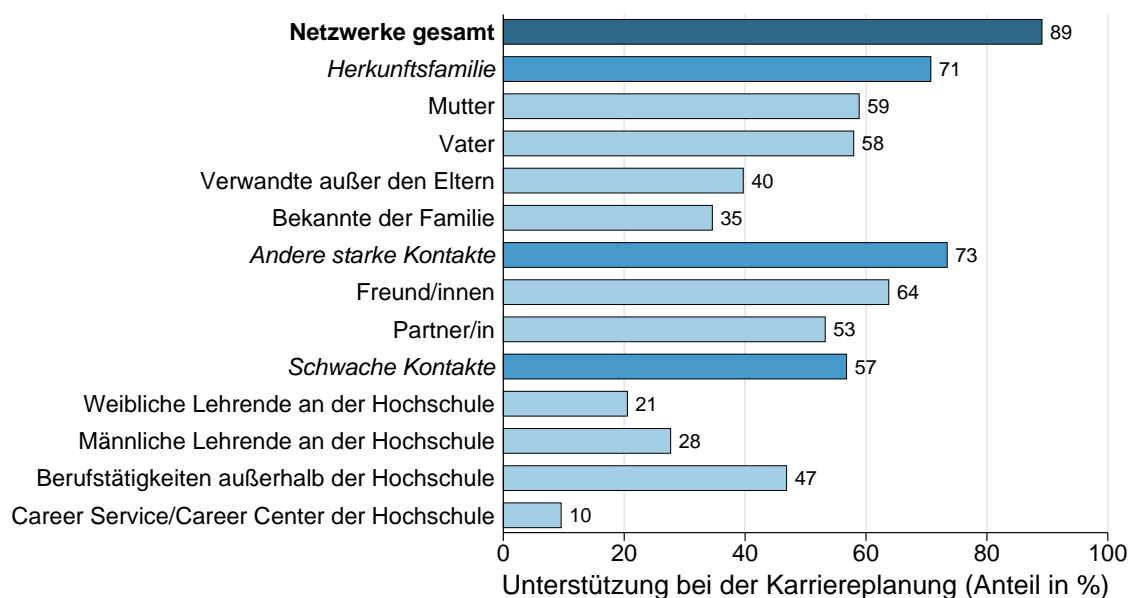
Zusammenfassend ist der Berufserfolg von Universitätsabsolvent/innen hinsichtlich aller fünf untersuchten Indikatoren ungleich verteilt, unter FH-Absolvent/innen lassen sich bivariat keine konsistenten Ungleichheiten feststellen. Soziale Disparitäten im Be-

rufserfolg 1,5 Jahre nach Studienabschluss erweisen sich insgesamt als deutlich geringer als Disparitäten in der Aufnahme eines Masterstudiums.⁴⁸

5.2 Unterstützungen beim Berufseinstieg

Häufigkeit der Unterstützungen: Fast alle Absolvent/innen erhielten Ratschläge für die *Planung des beruflichen Werdegangs* (89 %, siehe Abb. 22). Mit anderen über die Karriere zu sprechen und dabei wertvolle Hinweise zu erhalten, ist der statistische Normalfall. Überwiegend handelt es sich um Tipps von Personen, zu denen starke Kontakte bestehen: Jeweils fast drei Viertel der Absolvent/innen werden durch die Herkunftsfamilie oder eigens aufgebaute Beziehungen (Freunde und Partner/innen) unterstützt. Fast die Hälfte der Absolvent/innen wurde bei der Karriereplanung über Kontakte aus außerhochschulischen Berufstätigkeiten unterstützt. Hochschulen sind vor allem informell über Lehrende als Unterstützungsquellen relevant. Während fast ein Drittel der Absolvent/innen von (weiblichen oder männlichen) Lehrenden Tipps für den beruflichen Werdegang bekam (nicht abgebildet), nahm nur jede/r zehnte Absolvent/in Unterstützung durch Hochschuleinrichtungen wie z. B. Career Center in Anspruch.

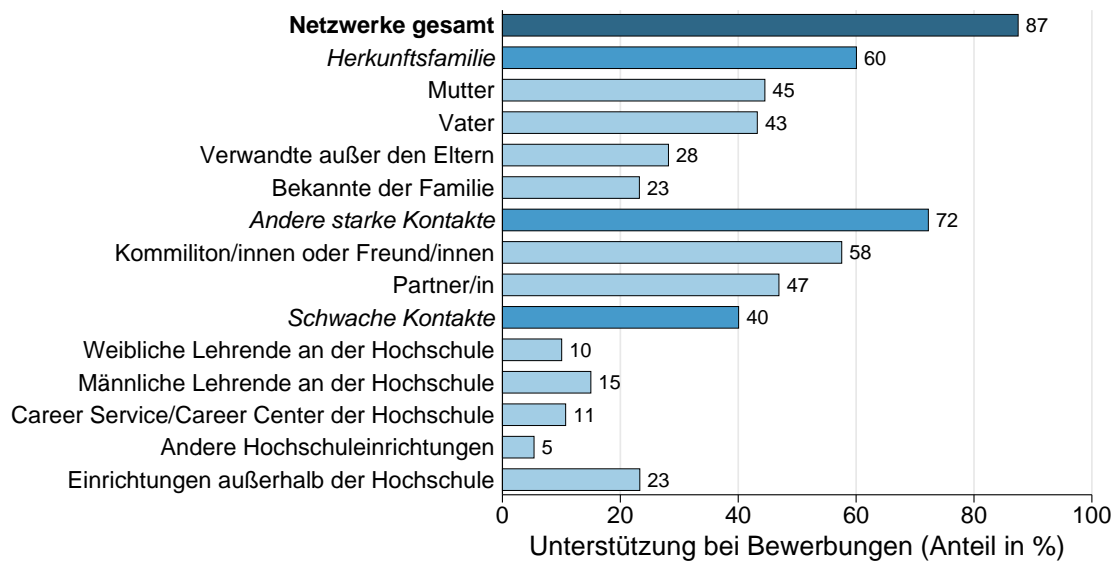
Abbildung 22: Quellen der Unterstützung bei der Karriereplanung



KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW.

⁴⁸ Betrachtet man als relatives Ungleichheitsmaß die Chancenverhältnisse (auch: Odds Ratios, OR), lassen sich die Ungleichheiten zwischen verschiedenen Erfolgsindikatoren mit ihren unterschiedlichen Basisraten besser vergleichen. Bei gemeinsamer Betrachtung von Absolvent/innen der beiden Hochschularten und Dichotomisierung der Herkunftsgruppen (akademisch vs. nichtakademisch, Verteilungen siehe Tab. 27) liegen die Chancenverhältnisse für die Aufnahme einer regulären Beschäftigung und für subjektive Erfolgsmerkmale unter 1,2. Die Chancen, eine angemessene berufliche Position zu bekleiden, sind etwas „ungleicher“ verteilt (OR = 1,3). Die Chancenverhältnisse liegen bei verschiedenen dichotomisierten Stundenlöhnen zwischen 1,2 (Bruttostundenlohn ≥ 15) und 1,7 (≥ 30). Im Vergleich dazu liegen die Chancenverhältnisse zwischen akademischen und nichtakademischen Herkunftsgruppen beim Masterübergang bei 1,8 und beim Promotionsübergang bei etwa 1,2.

Abbildung 23: Quellen der Unterstützung im Bewerbungsprozess



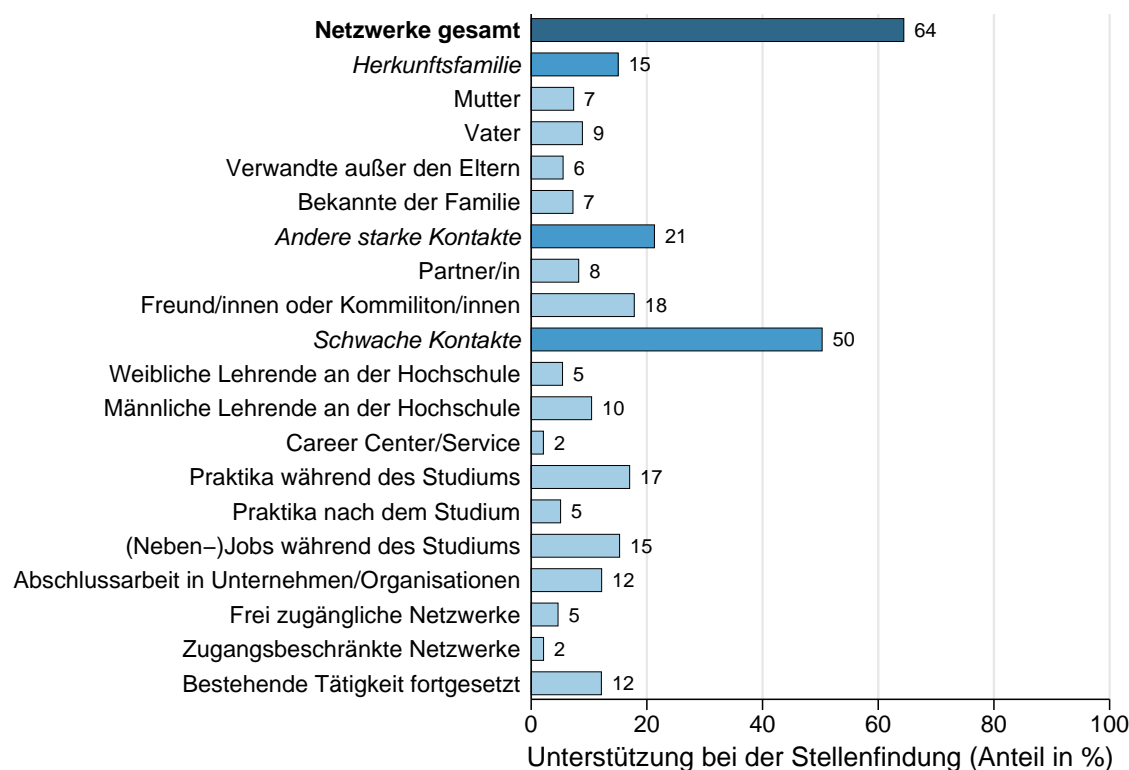
KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW.

Ebenfalls fast alle Absolvent/innen wurden im *Bewerbungsprozess* unterstützt, wiederum meistens von Freund/innen, Kommiliton/innen und Partner/innen (siehe Abb. 23). Drei von fünf Absolvent/innen erhielten Ratschläge aus (den Netzwerken) ihrer Herkunftsfamilie. Von den schwachen Kontakten sind Einrichtungen außerhalb der Hochschule (z. B. die Agentur für Arbeit) quantitativ am bedeutsamsten. Fast ein Viertel der Absolvent/innen wurde bei Bewerbungen von außerhochschulischen Institutionen unterstützt. Weitere 18 % erhielten im Bewerbungsprozess Tipps von männlichen oder weiblichen Lehrenden. Institutionen der Hochschulen (Career Center oder andere Einrichtungen) werden von 13 Prozent der Absolvent/innen als Unterstützungsquelle für Bewerbungen genutzt.

Etwa zwei Drittel der Absolvent/innen wurden bei der *Stellenfindung* unterstützt (64 %, siehe Abb. 24). Der ermittelte Anteil ist höher als in anderen Studien, die die Bedeutung sozialer Kontakte höherschwellig erheben (Franzen & Hangartner 2005; Weiss & Klein 2011). Etwa ein Drittel erreicht eine berufliche Position ohne Unterstützung durch Netzwerke. Während es statistisch normal ist, Tipps für einzelne Bewerbungen oder im Hinblick auf einzelne Karriereschritte zu erhalten, findet ein bedeutender Anteil ohne jeglichen Rückgriff auf soziale Netzwerke eine Stelle.

Kontakte der Herkunftsfamilie helfen nur etwa jedem/r siebten Absolventen/in, sind also – im Gegensatz zu Unterstützungen durch die Herkunftsfamilie bei der Karriereplanung und bei Bewerbungen – eher die Ausnahme als die Regel (siehe Abb. 24). Dies hat damit zu tun, dass sowohl die beruflichen Vorstellungen von Absolvent/innen hinsichtlich Tätigkeiten und Branchen als auch die beruflichen Netzwerke der Herkunftsfamilie zumeist relativ spezifisch sind und die Wahrscheinlichkeit gering ist, dass sich beide Mengen stark überschneiden (wie z. B. im Fall einer Berufsvererbung, wie sie bei Mediziner/innen und Jurist/innen üblicher ist, siehe Lörz 2012). Die Unterstützungsquoten durch Eltern einerseits und Verwandte oder Bekannte andererseits unterscheiden sich

Abbildung 24: Quellen der Unterstützung bei der Stellenfindung



KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW.

bezogen auf die Stellenfindung kaum, während familiäre Unterstützungen bei der Karriereplanung und im Bewerbungsprozess primär durch die Eltern realisiert werden.

Die Unterstützungen durch schwache Kontakte kommen überwiegend durch Berufs- oder Unternehmenserfahrungen zustande.⁴⁹ Die Bedeutung von Kommiliton/innen, Freund/innen und Partner/innen ist für die Stellenfindung wesentlich geringer als für die Karriereplanung und Bewerbungen. Ein kleiner Teil der Absolvent/innen wurde von Lehrenden bei der Stellenfindung unterstützt (männliche und weibliche Lehrende zusammen: 12%), wobei etwa die Hälfte dieser Gruppe gleichzeitig Praxiskontakte als Unterstützungsquellen nannte. Diese Kombination ist vermutlich auf die typische Situation studentischer Hilfskräfte zurückzuführen, die durch die institutionelle Einbindung mehr Kontakte zu Forschenden und Lehrenden haben. Hochschuleinrichtungen trugen nur bei wenigen Absolvent/innen zur Stellenfindung bei.

In der Gesamtschau der verschiedenen Unterstützungsarten lässt sich festhalten, dass fast alle Absolvent/innen auf irgendeine Weise unterstützt wurden (98%). Somit sind Unterstützungen beim Berufseinstieg für einen größeren Teil von Hochschulabsolvent/innen relevant, als durch bisherige Studien erfasst wurde. Deren Fokus liegt auf Unterstützungen, die entscheidend zur Stellenfindung beitragen und somit einerseits

⁴⁹ 85% der Absolvent/innen, die durch schwache Kontakte unterstützt wurden, fanden ihre Stelle mithilfe von Kontakten aus Praxiserfahrungen (Praktika, Nebenjobs, Abschlussarbeiten und die Fortsetzung bestehender Tätigkeiten).

einen relativ hohen Status der unterstützenden Kontakte erfordern, andererseits einen relativ hohen Wert für Absolvent/innen haben können. Daneben existieren weitere Möglichkeiten der Unterstützung, die zwar nicht unmittelbar zur Aufnahme einer Stelle führen, aber sich im Kleinen positiv auf die berufliche Orientierung und den Erfolg beim Berufseinstieg auswirken können: Tipps über Suchstrategien und offene Stellen, Gespräche über die Planung des beruflichen Werdegangs sowie konkrete Hilfen bei der Erstellung von Bewerbungsunterlagen und bei der Vorbereitung von Auswahlgesprächen. Im Folgenden wird geklärt, ob die Unterstützungen beim Berufseinstieg sozial ungleich verteilt sind.

Ungleichheiten in der Unterstützung beim Berufseinstieg – bivariate Analysen: Es wurde angenommen, dass soziale Disparitäten in der Unterstützung beim Berufseinstieg bestehen. In Abbildung 25 wird wiederum zwischen jeweils drei Arten (Karriereplanung, Bewerbung, Stellenfindung) und drei Quellen der Unterstützung (Herkunftsfamilie, andere starke Kontakte, schwache Kontakte) unterschieden.⁵⁰ Zudem wird für jede Unterstützungsart ein Gesamtwert berichtet.

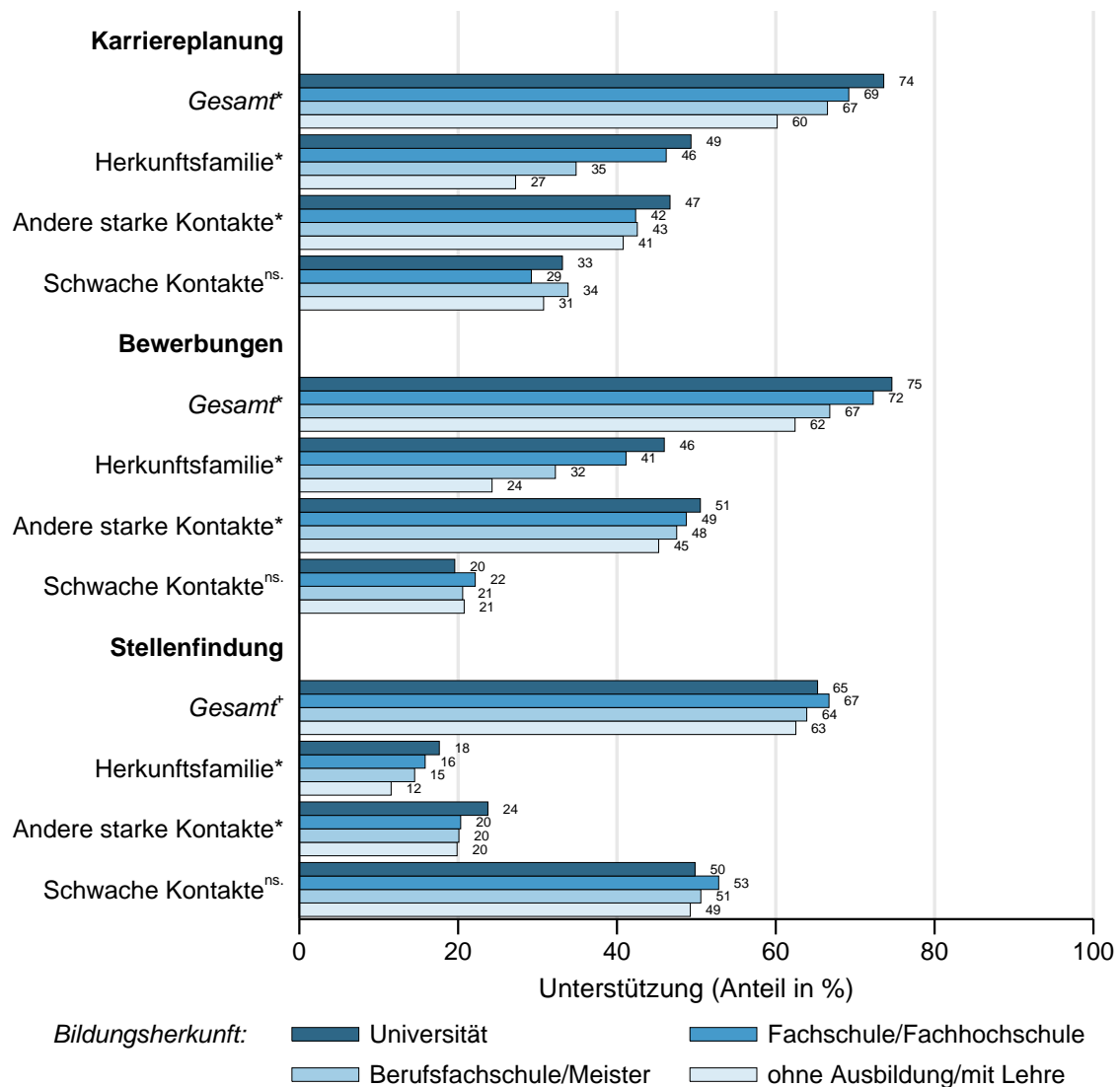
Mit höherer Bildungsherkunft steigt die Prävalenz fast aller untersuchten Kombinationen aus Unterstützungsarten und -quellen. Einzig hinsichtlich der Unterstützung durch Personen und Institutionen, zu denen schwache Bindungen bestehen (Kategorie: Schwache Kontakte), unterscheiden sich die Extremgruppen der Bildungsherkunft nicht signifikant voneinander. Insgesamt sind die Ungleichheiten im Hinblick auf Unterstützungen durch die Herkunftsfamilie erwartungsgemäß größer als im Hinblick auf Unterstützungen aus anderen Quellen. Interessant ist, dass auch die Unterstützungen durch starke Kontakte, die außerhalb der Herkunftsfamilie liegen (z. B. Freund/innen), sozial ungleich verteilt sind. Weil die soziale Schließung auch Freundschaften und Partnerschaften von Hochschulabsolvent/innen betrifft, variieren die Chancen, über derartige Netzwerke mit Ressourcen versorgt zu werden, die für den Zugang zu akademischen Berufen relevant sind.

Bei der differenzierten Betrachtung der verschiedenen *Kontaktpersonen* (wie in Abb. 22, 23 und 24) zeigt sich, dass Absolvent/innen aus der höchsten Herkunftsgruppe bei der Stellenfindung häufiger von Lehrenden sowie Personen, die sie über Praktika kennengelernt haben, unterstützt werden (detaillierte Ergebnisse nicht abgebildet). Die verschiedenen Herkunftsgruppen werden größtenteils aufgrund des disparaten Zugangs zu Hilfskraftstellen unterschiedlich häufig durch Lehrende unterstützt.

Ungleichheiten in der Unterstützung beim Berufseinstieg – multivariate Analysen: Im Folgenden werden Unterstützungen durch verschiedene Netzwerke multivariat anhand logistischer Regressionen untersucht. Dabei werden drei Ziele verfolgt. Erstens soll

⁵⁰ Da die überwiegende Mehrheit der Absolvent/innen Unterstützung bei der Karriereplanung sowie bei Bewerbungen erhielt, werden bezüglich dieser Arten nur hohe Unterstützungen einberechnet, um die Variation in den Daten zu erhöhen. Unterstützungen bei Karriereplanung und Bewerbung werden – im Gegensatz zu den Analysen in Abb. 22 und Abb. 23 – folglich erst ab einem Schwellenwert von 3 auf einer Skala von 0 *gar nicht* bis 4 *in sehr hohem Maße Tipps erhalten* einberechnet. Die beobachteten Ungleichheiten sind bei einem niedrigeren Schwellenwert von 1 zumeist sehr ähnlich (siehe Tab. 30).

Abbildung 25: Ungleichheiten in der Unterstützung beim Berufseinstieg



KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Angegeben sind Häufigkeiten von Kombinationen aus Unterstützungsarten (fettgedruckt) und Unterstützungsquellen. Signifikanzniveaus basierend auf bivariaten Vergleichen zwischen höchster und niedrigster Herkunftskategorie: * $p < 0,05$; + $p < 0,10$; ^{ns.} $p \geq 0,10$.

geprüft werden, ob die gefundenen bivariaten Ungleichheiten eigenständige Effekte darstellen oder ob sie auf Unterschiede in anderen Merkmalen zurückzuführen sind, die den Zugang zu Netzwerken oder den Bedarf nach Unterstützungen beeinflussen. Von zentralem Interesse ist dabei die Examensnote. Sie korreliert einerseits mit der Bildungsherkunft und beeinflusst andererseits die Suchdauer, das Einkommen sowie den Zugang zu Führungspositionen in inhaltlich positiver Weise (Alesi et al. 2014, S. 120; Jacob & Klein 2013). Die Auswahlkriterien des Arbeitsmarktes korrespondieren mit den Erwartungen von Studierenden: Etwa zwei Drittel finden es für ihr späteres Berufsleben sehr nützlich, eine möglichst gute Examensnote zu erreichen (Ramm et al. 2011, S. 73).

Insofern ist zweitens davon auszugehen, dass gute Examensnoten die antizipierten Erfolgchancen wie auch den realisierten Erfolg beim Berufseinstieg erhöhen sollten. Ähnliches ist, wenngleich in geringerem Maße, für weitere positiv konnotierte Arbeitsmarktsi-

gnale wie Auslandsaufenthalte, eine kurze Studiendauer, die allgemeine Hochschulreife als Zugangsberechtigung für das Studium und Schulnoten zu vermuten. Der Unterstützungsbedarf sollte mit sinkenden beruflichen Erfolgchancen steigen. Derartige kompensatorische Unterstützungen sind vor allem von Netzwerkkontakten zu erwarten, zu denen starke Bindungen bestehen.

Gleichzeitig sollten gute Examensleistungen mit häufigeren Unterstützungen durch schwache Kontakte einhergehen. In diesem Fall kumulieren Vorteile durch Leistungen im Studium, Zugangschancen zu beruflichen Netzwerken und Unterstützungsangebote. Dies sollte vor allem Unterstützungen bei der Stellenfindung durch schwache Kontakte betreffen, die sich überwiegend aus Praxiskontakten speisen (s. o.). Beide Effekte der Examensleistungen – negativ für (kompensatorisch angebotene und genutzte) Unterstützungen durch die Herkunftsfamilie und andere starke Kontakte, positiv für (kumulativ geleistete) Unterstützungen durch schwache Kontakte – wurden bisher nicht untersucht, sind jedoch für die Einordnung der Bedeutung verschiedener Netzwerkart bei der Stellenfindung wichtig.

Drittens soll überprüft werden, inwieweit kompensatorische Unterstützungen herkunftsspezifisch variieren. Es ist zu erwarten, dass akademisch gebildete Herkunftsfamilien mehr Möglichkeiten haben, ihre Kinder im Falle ungünstiger Studienleistungen bzw. Erwerbchancen bei der Stellenfindung zu unterstützen, als nichtakademische Herkunftsfamilien. Disparitäten in der Unterstützung sollten sich vor allem im niedrigen Leistungsbereich abzeichnen. Zur Überprüfung werden Interaktionseffekte zwischen der Bildungsherkunft und den Examensleistungen geschätzt. In die Modelle fließen weitere Arbeitsmarktsignale, Zugangsmöglichkeiten zu beruflichen Netzwerken, berufliche Motive sowie (bildungs-)biographische und soziodemographische Merkmale ein. Für jede der drei Unterstützungsarten sowie für jede der neun Kombinationen aus Art und Quelle der Unterstützung wird jeweils ein Modell ohne Interaktionseffekt und ein Modell mit Interaktionseffekt geschätzt. Berichtet werden average marginal effects (AME), die Effekte als Veränderung der Wahrscheinlichkeit einer Unterstützung bei Veränderung der unabhängigen Variable um eine Einheit angeben. Ein AME von 0,01 entspricht einem Anstieg der Wahrscheinlichkeit um einen Prozentpunkt. In Tabelle 10 werden nur die Koeffizienten der Bildungsherkunft sowie der standardisierten Examensnote dargestellt. Die vollständigen Ergebnisse sind im Anhang zu finden (siehe Tab. 31, Tab. 32 und Tab. 33).

Modelle ohne Interaktionseffekte: Die bivariaten Unterschiede nach Herkunftsgruppen (siehe Abb. 25) können in der multivariaten Betrachtung größtenteils bestätigt werden. Einzig die Unterschiede in Unterstützungen durch andere starke Kontakte bei Bewerbungen und der Karriereplanung sind im multivariaten Modell nicht signifikant. Ebenso treffen die Vermutungen über kumulative und kompensatorische Einflüsse der Examensnoten weitgehend zu: Gute Studienleistungen beeinflussen die Wahrscheinlichkeiten, durch schwache Kontakte unterstützt zu werden, für alle drei Unterstützungsarten positiv. Mit sinkenden Examensleistungen steigen die Wahrscheinlichkeiten, bei der Stellenfindung oder bei Bewerbungen durch Netzwerke der Herkunftsfamilie unterstützt zu werden.

Tabelle 10: Einflussfaktoren der Unterstützung beim Berufseinstieg

| Unterstützungsquellen: | Alle Kontakte | Herkunftsfamilie | Andere starke Kontakte | Schwache Kontakte |
|-------------------------|---------------|---------------------|------------------------|--------------------|
| <i>Karriereplanung:</i> | | | | |
| ohne Interaktionseffekt | | | | |
| Bildungsherkunft | 0,064** | 0,151** | 0,016 | -0,018 |
| Examensnote | 0,003 | -0,007 | 0,002 | 0,029** |
| mit Interaktionseffekt | | | | |
| Bildungsherkunft | 0,063** | 0,150** | 0,016 | -0,019 |
| Examensnote | 0,005 | -0,006 | -0,000 | 0,034** |
| Interaktion B.*E. | -0,004 | -0,002 | 0,004 | -0,011 |
| <i>Bewerbungen:</i> | | | | |
| ohne Interaktionseffekt | | | | |
| Bildungsherkunft | 0,077** | 0,166** | 0,008 | 0,011 |
| Examensnote | -0,008 | -0,033** | 0,003 | 0,012* |
| mit Interaktionseffekt | | | | |
| Bildungsherkunft | 0,078** | 0,166** | 0,007 | 0,010 |
| Examensnote | -0,009 | -0,035** | 0,004 | 0,016 ⁺ |
| Interaktion B.*E. | 0,002 | 0,002 | -0,003 | -0,008 |
| <i>Stellenfindung:</i> | | | | |
| ohne Interaktionseffekt | | | | |
| Bildungsherkunft | 0,029* | 0,051** | 0,032** | 0,009 |
| Examensnote | 0,013 | -0,016** | -0,008 | 0,023** |
| mit Interaktionseffekt | | | | |
| Bildungsherkunft | 0,032* | 0,046** | 0,030* | 0,013 |
| Examensnote | 0,004 | -0,005 | -0,003 | 0,009 |
| Interaktion B.*E. | 0,018 | -0,020 ⁺ | -0,010 | 0,030* |

KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Ergebnisse logistischer Regressionen; berichtet werden AME. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: ⁺ $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. Effekte unter Kontrolle von Zugangsmöglichkeiten zu beruflichen Netzwerken, Arbeitsmarktsignalen, biographischen Merkmalen, Geschlecht, Elternschaft, Migrationshintergrund und Berufsmotiven. Vollständige Modelle siehe Tab. 31 bis Tab. 33.

Familiale Unterstützungen bei der Karriereplanung hängen nicht von den Erfolgchancen beim Berufseinstieg ab, werden also nicht kompensatorisch geleistet.

Weitere Leistungen sowie Arbeitsmarktsignale (Art und Note der Hochschulzugangsberechtigung, Auslandsaufenthalte, SHK-Tätigkeiten, andere Erwerbstätigkeiten im Studium, Praktika, berufliche Abschlüsse) wirken sich insgesamt eher positiv auf Unterstützungen durch schwache Kontakte bei der Karriereplanung und bei der Stellenfindung aus (siehe Tab. 31, 32 und 33 im Anhang). Gleichzeitig senken sie die Wahrscheinlichkeit, beim Berufseinstieg auf familiäre Kontakte zurückzugreifen. Berufliche Abschlüsse wirken sich auf alle Unterstützungsarten negativ aus.

Darüber hinaus zeigen sich weitere ungleichheitsbezogene Effekte in den Kontrollvariablen: Absolvent/innen mit Migrationshintergrund (und deutscher Hochschulzugangsberechtigung)

berechtigung) werden – unabhängig von der Unterstützungsquelle – seltener bei der Karriereplanung unterstützt als Absolvent/innen ohne Migrationshintergrund. Denkbar ist, dass konkretere berufliche Vorstellungen und Ziele orientierende Unterstützungen beim Berufseinstieg obsolet machen. Möglich wäre aber auch, dass Diskriminierungsprozesse den Zugang zu Unterstützungen für spezifisch akademische Berufsfelder erschweren. Absolvent/innen mit Migrationshintergrund werden bei Bewerbungen seltener durch die Herkunftsfamilie unterstützt und bei der Stellenfindung häufiger durch andere starke Kontakte als Absolvent/innen ohne Migrationshintergrund. Für das migrationspezifische Sozialkapital bei Bewerbungen kommen zwei Erklärungen in Betracht: Zum einen geringere sprachliche Kenntnisse der familialen Kontakte, zum anderen eine höhere Distanz zu akademischen Berufsfeldern, die auch bei gleicher Bildungsherkunft aufgrund von Anerkennungsschwierigkeiten und Diskriminierungsprozessen gegeben sein kann.

In Übereinstimmung mit Groß und Tesch (2013) werden Frauen bei der Stellenfindung seltener unterstützt als Männer, und zwar sowohl über starke Kontakte außerhalb der Herkunftsfamilie als auch über schwache Kontakte. Bei den anderen Unterstützungsarten zeigen sich zum Teil gegenläufige Geschlechtseffekte: Absolventinnen aktivieren im Bewerbungsprozess häufiger andere starke Kontakte (Freunde, Partner/innen) als Absolventen. Bei der Karriereplanung werden sie ebenfalls häufiger durch andere starke Kontakte unterstützt, aber wiederum seltener durch schwache Kontakte.

Die Quellen der Unterstützung verschieben sich mit steigendem Lebensalter weg von der Herkunftsfamilie hin zu Kontakten, zu denen schwache Bindungen bestehen. Die Güte der berechneten Modelle ist eher gering: Pseudo- R^2 liegt zwischen 0,03 und 0,06. Wir gehen davon aus, dass Unterstützungen von weiteren, nicht beobachteten Merkmalen abhängen (z. B. angestrebte Zielberufe, regionale und branchenspezifische Arbeitsmärkte sowie Selbstwirksamkeitserwartungen).

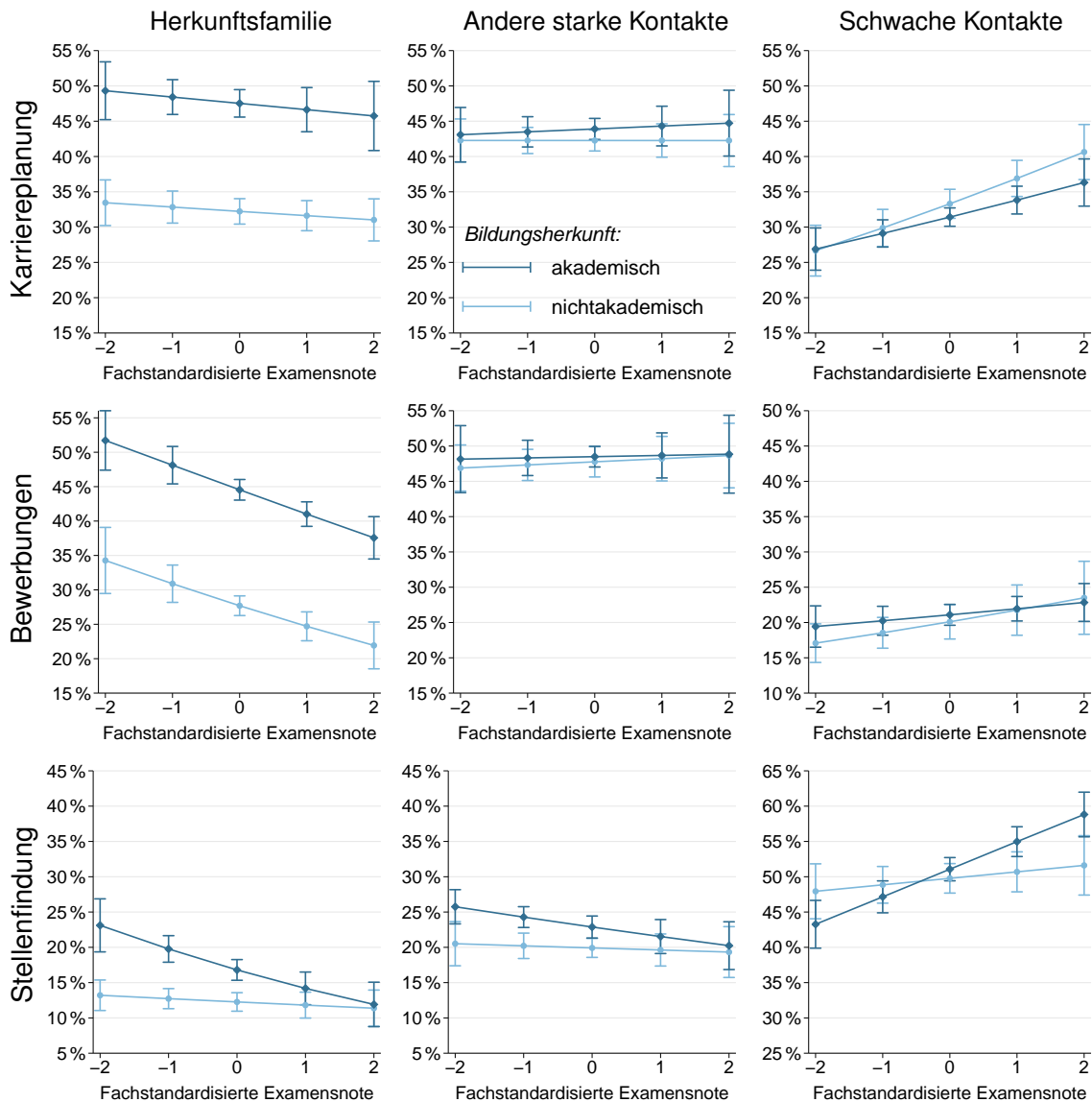
Modelle mit Interaktionseffekten: Anhand von Interaktionseffekten wird überprüft, ob die Einflüsse der Examensnoten herkunftsspezifisch variieren.⁵¹ Die Effekte der Examensnote auf Unterstützungen bei der Karriereplanung und bei Bewerbungen unterscheiden sich nicht signifikant zwischen den Herkunftsgruppen. Für Unterstützungen bei der Stellenfindung trifft die Vermutung zu, dass Akademikerkinder schlechte Studienleistungen durch Kontakte der Herkunftsfamilie in stärkerem Maße kompensieren als Erstakademiker/innen: Bei diesen ist der Einfluss nur minimal und nicht signifikant ($-0,005$). Bei akademischem Elternhaus ist der negative Effekt signifikant erhöht ($-0,005 + -0,020 = -0,025$).

Die akademische Herkunftsgruppe kann überdurchschnittliche Studienleistungen eher in Unterstützungen durch schwache Kontakte umsetzen ($0,009 + 0,030 = 0,039$) als die

⁵¹ Die Leistungseffekte für Erstakademiker/innen werden in Tabelle 10 jeweils durch den Koeffizienten *Examensnote* angezeigt, die Effekte der Examensnote für Absolvent/innen aus akademischem Elternhaus ergeben sich jeweils aus der Summe der Koeffizienten *Examensnote* und *Interaktion B*E*.

nichtakademische Herkunftsguppe (0,009). Folglich werden Absolvent/innen aus akademischem Elternhaus bei der Stellenfindung durch starke Kontakte stärker kompensatorisch und durch familiäre Kontakte stärker kumulativ unterstützt. Dies illustrieren auch die auf Basis der Regressionsmodelle vorhergesagten Wahrscheinlichkeiten für einzelne Gruppen, die durch Leistungsniveaus von -2 (Examensnote ist zwei Standardabweichungen schlechter als der fach- und abschlussartspezifische Durchschnitt) bis $+2$ sowie durch die beiden Herkunftsguppen bestimmt sind (siehe Abb. 26).

Abbildung 26: Wahrscheinlichkeiten sozialer Unterstützungen beim Berufseinstieg nach Bildungsherkunft und Examensnoten



KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Dargestellt werden vorhergesagte Wahrscheinlichkeiten und Konfidenzintervalle (90 %) basierend auf logistischen Regressionen (siehe Modelle mit Interaktionseffekten in Tab. 31, 32 und 33). Helle Markierungen zeigen die Unterstützung bei nichtakademischer Bildungsherkunft an, dunkle Markierungen die Unterstützung bei akademischer Bildungsherkunft. Positive Werte der fachstandardisierten Examensnote entsprechen überdurchschnittlichen Noten und negative Werte unterdurchschnittlichen Noten im Vergleich zu Absolvent/innen desselben Studienbereichs und derselben Abschlussart.

Knapp die Hälfte der Absolvent/innen aus akademischem Elternhaus, aber nur ein Drittel der Erstakademiker/innen wird bei der *Karriereplanung* durch Kontakte der Herkunftsfamilie unterstützt (Abb. 26, oben links). Die Unterstützungswahrscheinlichkeit nimmt in beiden Gruppen mit steigenden Studienleistungen nur leicht ab. Die Unterstützung durch schwache Kontakte steigt mit den Examensnoten an und unterscheidet sich nicht zwischen den Herkunftsgruppen (oben rechts).

Unterstützungen im *Bewerbungsprozess* sind in ähnlicher Weise ungleich verteilt wie Tipps für die *Karriereplanung*: Absolvent/innen aus akademischem Elternhaus erhalten bei Bewerbungen mehr Hilfen durch familiäre Netzwerke als Absolvent/innen aus nichtakademischem Elternhaus. Familiäre Kontakte werden im Bewerbungsprozess von beiden Herkunftsgruppen zur Kompensation ungünstiger Erfolgchancen herangezogen (Mitte links). Unterstützungen bei Bewerbungen durch andere starke Kontakte sowie schwache Kontakte variieren nicht in Abhängigkeit von der Bildungsherkunft und den Examensleistungen.

Familiäre Netzwerke werden bei überdurchschnittlichen Examensleistungen von beiden Herkunftsgruppen gleich häufig zur *Stellenfindung* aktiviert (Abb. 26, unten links). Bei mittleren und vor allem unterdurchschnittlichen, d. h. schlechten, Examensleistungen unterscheiden sich die Herkunftsgruppen in der erfahrenen Unterstützung um bis zu zehn Prozentpunkte. Für Unterstützungen durch andere starke Kontakte lässt sich ebenfalls – wenngleich schwächer ausgeprägt – ein herkunftsspezifischer Kompensationseffekt erkennen (unten Mitte). Für Unterstützungen bei der *Stellenfindung*, die über schwache Kontakte zustande kommen, zeichnet sich ein gegenteiliges Bild ab: Die akademische Herkunftsgruppe wird bei überdurchschnittlichen Studienleistungen häufiger durch schwache Kontakte unterstützt als Erstakademiker/innen (unten rechts).

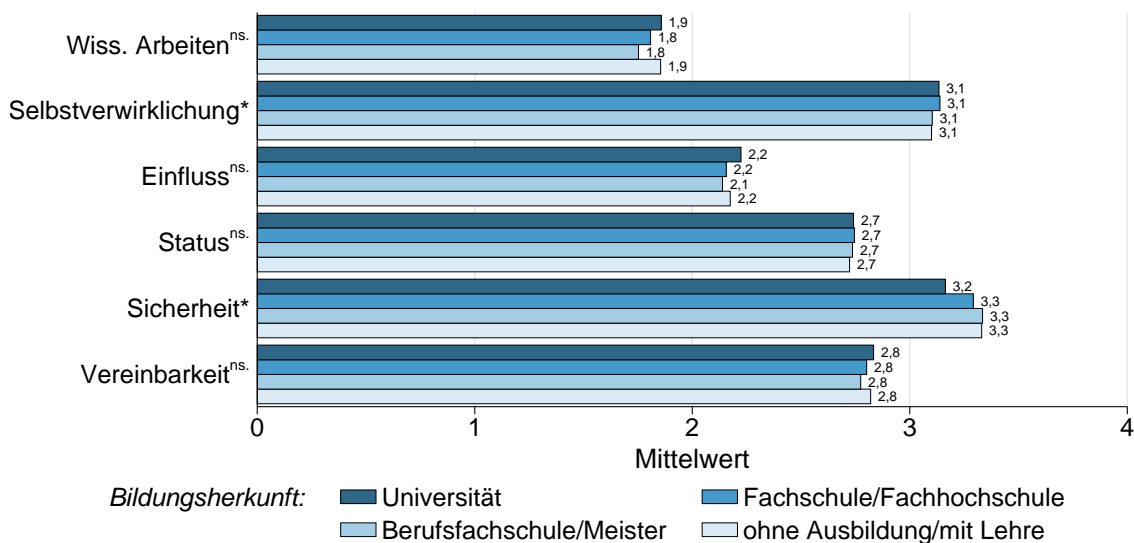
Es bleibt festzuhalten, dass Unterstützungen beim Berufseinstieg zugunsten von Absolvent/innen mit akademischer Bildungsherkunft sozial ungleich verteilt sind. Es ist möglich, dass diese Ungleichheiten sich in disparate Arbeitsmarkterträge übersetzen. Darüber hinaus ist zu erwarten, dass die Erträge von Unterstützungen durch Kontakte der Herkunftsfamilie herkunftsspezifisch variieren, da bei akademischer Bildungsherkunft auch die Anzahl verfügbarer Kontakte in akademischen Berufsfeldern erhöht sein sollte.

5.3 Handlungstheoretische Abwägungen

Berufliche Motive: Berufliche Motive sollten das Suchverhalten von Absolvent/innen beeinflussen. Je nachdem, welche Eigenschaften beruflicher Tätigkeiten den Absolvent/innen wichtig sind, werden Positionen in unterschiedlichen Branchen, Sektoren und mit unterschiedlichen Tätigkeitsprofilen angestrebt, von denen sich die Absolvent/innen die Realisierung ihrer Motive erhoffen. Daher sollten Absolvent/innen, denen Statusmerkmale wie hohe Einkommen oder Führungspositionen wichtig sind, eher eine entsprechende Stelle anstreben und erreichen. Es stellt sich die Frage, ob sich

die beruflichen Motivlagen der verschiedenen Herkunftgruppen unterscheiden. Hierüber gibt Abbildung 27 Aufschluss.

Abbildung 27: Ungleichheiten in den beruflichen Motiven



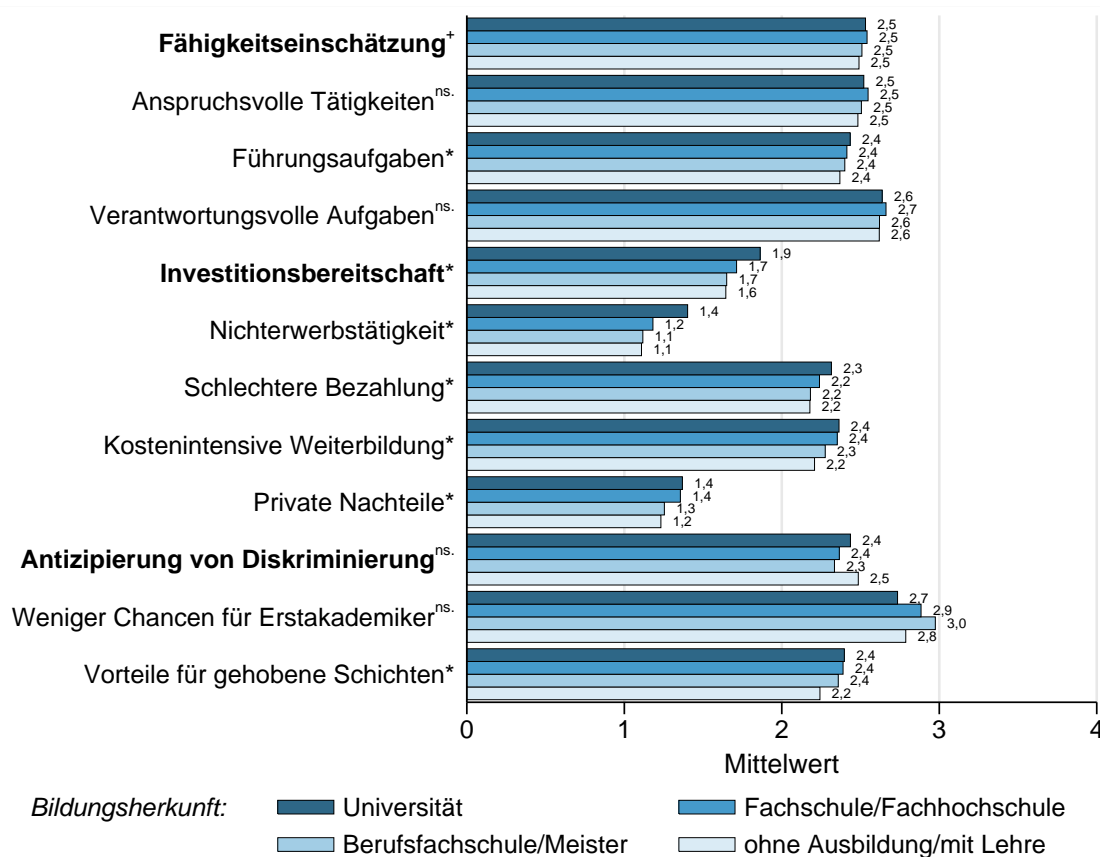
KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Signifikanzniveaus basierend auf bivariaten Vergleichen zwischen höchster und niedrigster Herkunftskategorie: * $p < 0,05$; + $p < 0,10$; ns. $p \geq 0,10$.

Die wichtigsten beruflichen Motive sind Selbstverwirklichung und Arbeitsplatzsicherheit. Die beruflichen Motive von Absolvent/innen aus akademischem und nichtakademischem Elternhaus unterscheiden sich insgesamt nur minimal.⁵² Die Sicherheit des Arbeitsplatzes ist Erstakademiker/innen wichtiger als Absolvent/innen aus universitär gebildetem Elternhaus. Das Selbstverwirklichungsmotiv ist bei akademischem Elternhaus stärker ausgeprägt als bei nichtakademischem Elternhaus. Die Wichtigkeiten gesellschaftlichen Einflusses, wissenschaftlichen Arbeitens und der Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben hängen tendenziell u-förmig mit der Bildungsherkunft zusammen und sind jeweils bei Absolvent/innen mit universitär gebildeten Eltern wie auch bei Absolvent/innen, deren Eltern eine Lehre oder keinen Abschluss absolvierten, minimal erhöht. Betrachtet man ausschließlich Universitätsabsolvent/innen, zeichnen sich darüber hinaus signifikante Ungleichheiten im Statusmotiv ab (nicht abgebildet), das bei Absolvent/innen aus universitär gebildetem Elternhaus minimal stärker ausgeprägt ist als in der niedrigsten Herkunftgruppe.

Investitionsbereitschaft und subjektive Erfolgchancen: Als weitere handlungstheoretisch angelegte Erklärungen für Ungleichheiten im Zugang zu hohen Arbeitsmarkterträgen werden die berufliche Investitionsbereitschaft, die Einschätzung beruflicher Fähigkeiten und die Antizipation von Diskriminierungen auf dem Arbeitsmarkt betrachtet. Wir erwarten, dass diese Einstellungen sich noch nicht beim Berufseinstieg, son-

⁵² Die beruflichen Motive sowie die darin zu beobachtenden Ungleichheiten unterscheiden sich bei der Betrachtung der Absolvent/innen, die dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, von denen aller Bachelorabsolvent/innen (siehe Abb. 7), weil die Aufnahme eines Masterstudiums von den beruflichen Motiven (als Teil der Ertragsabwägungen) abhängt. Folglich sind Berufseinsteiger/innen in ihren beruflichen Motiven vergleichsweise homogen.

Abbildung 28: Einstellungen zu beruflichen Chancen nach Bildungsherkunft



KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Signifikanzniveaus basierend auf bivariaten Vergleichen zwischen höchster und niedrigster Herkunftskategorie: * $p < 0,05$; + $p < 0,10$; ns. $p \geq 0,10$.

dem erst nach einigen Jahren in berufliche Ungleichheiten übersetzen sollten, wenn sich der Nutzen weiterer Ausbildungsabschnitte (z. B. Facharztausbildungen) abzeichnet und der Aufstieg in höhere Gehaltsklassen und berufliche Führungspositionen ansteht (vgl. Neumeyer & Meulemann 2017).

Die Fähigkeitseinschätzung – gemessen in Bezug auf anspruchsvolle, verantwortungsvolle und Führungstätigkeiten – sollten, ähnlich wie berufliche Motive, die Menge der für Absolvent/innen in Frage kommenden Zielpositionen vordefinieren. Im Schnitt schätzen die Absolvent/innen ihre Eignung für alle drei Arten von Aufgaben als leicht überdurchschnittlich (im Vergleich zu Absolvent/innen derselben Fächer und Abschlüsse) ein, wie Abbildung 28 zu entnehmen ist. Im Großen und Ganzen lassen sich keine Herkunftsunterschiede beobachten. Einzig die Einschätzung der Eignung für Führungsaufgaben hängt signifikant positiv mit der Bildungsherkunft zusammen, wenngleich auch dieser Unterschied vernachlässigbar ist (weniger als 0,1 Skalenpunkte Differenz).

Bildungs- und Berufskarrieren stellen Akteure vielfach vor die Wahl, auf kurzfristige Arbeitsmarkterträge zugunsten von langfristig höheren Erträgen zu verzichten. Ein einfaches Beispiel ist die Aufnahme eines Studiums, das gegenüber einem sofortigen Berufseinstieg mit kurzfristigen (Opportunitäts-)Kosten verbunden ist, sich langfristig jedoch in der Regel bezahlt macht. Die Investitionsbereitschaft wird als ein Faktor diskutiert,

der über die subjektiv wahrgenommenen Kosten und Erträge einzelner Alternativen hinaus die biographischen Entscheidungen beeinflussen sollte. Bei gegebenen Erträgen sollten Kosten eher in Kauf genommen werden, wenn die Investitionsbereitschaft hoch ist. Anderthalb Jahre nach Studienabschluss würden Absolvent/innen eher eine schlechtere Bezahlung oder eine teure Weiterbildung in Kauf nehmen als die Erwerbslosigkeit oder private Nachteile. In der Investitionsbereitschaft bestehen leichte herkunftsbezogene Ungleichheiten. Bezogen auf eine mögliche Erwerbslosigkeit sind die Unterschiede am größten.

Die Erwartung, im Berufsleben aufgrund verschiedener Merkmale benachteiligt zu werden, kann die weitere Karriere beeinflussen, indem sie Personengruppen in ihren beruflichen Orientierungen und Entscheidungen von vornherein von einzelnen Bereichen oder Positionen ablenkt oder sie veranlasst, die erwarteten Nachteile z. B. durch Bildungsinvestitionen auszugleichen. Absolvent/innen stimmen den Aussagen – weitgehend unabhängig von der Herkunftsgruppe – eher zu, dass Personen aus gehobenen Schichten bzw. akademischem Elternhaus qua Herkunft bessere Chancen haben, hohe berufliche Positionen zu erreichen. Von zentralem Interesse ist das Niveau der Wahrnehmung bei den nichtakademischen Herkunftsgruppen, da deren subjektive Erfolgchancen mit dem Ausmaß antizipierter Diskriminierung sinken sollten. Absolvent/innen aus nichtakademischen Herkunftsgruppen antizipieren im Durchschnitt in mittlerem bis eher hohem Maße Nachteile in der beruflichen Karriere.

Die Unterschiede zwischen den Herkunftsgruppen sind bei dieser Einstellung weniger relevant, geben aber Aufschluss darüber, ob herkunftsbedingte Vorstellungen zu beruflichen Ungleichheiten bestehen. Die Gesamtskala *Antizipierung von Diskriminierung* hängt nur in geringem Maß von der Bildungsherkunft ab und ist in den Extremgruppen tendenziell stärker ausgeprägt als in den mittleren Herkunftsgruppen. Bei differenzierter Betrachtung der Einzelitems finden sich gegenläufige Tendenzen: Erstakademiker/innen erwarten höhere Benachteiligungen für die Eigengruppe als akademische Herkunftsgruppen (*weniger Chancen für Erstakademiker*), aber etwas niedrigere Vorteile für Personen aus gehobenen Schichten (*Vorteile für gehobene Schichten*, jeweils $p < 0,05$ bei dichotomisierter Herkunftsvariable).

5.4 Einflussfaktoren des Berufserfolgs

Die Einflüsse sozialer Unterstützungen sowie weiterer Determinanten werden mithilfe von Regressionsanalysen untersucht. Der Erfolg beim Berufseinstieg wird mithilfe von fünf Indikatoren untersucht, die jeweils zum Befragungszeitpunkt etwa 1,5 Jahre nach Studienabschluss gemessen wurden: Reguläre Beschäftigung vs. Arbeitssuche; angemessene, also mindestens gehobene berufliche Stellung vs. einfache oder mittlere berufliche Stellung; Bruttostundenlohn; subjektive Ausbildungsadäquanz (eher hoch vs. niedrig/mittel); berufliche Zufriedenheit (eher hoch vs. niedrig/mittel). Die Stundenlöhne werden logarithmiert mithilfe von linearen Regressionen untersucht, für die anderen vier Indikatoren werden logistische Regressionen berechnet und AME berichtet (siehe 3.3).

Für die linearen Regressionen des Stundenlohns werden unstandardisierte Koeffizienten berechnet. Diese geben an, um wie viele Einheiten sich der logarithmierte Bruttostundenlohn bei Veränderung einer unabhängigen Variable um eine Einheit verändert. Bei logarithmierter abhängiger Variable lassen sich diese Koeffizienten näherungsweise als prozentuale Veränderung des nicht transformierten Stundenlohns interpretieren.

Für jeden Indikator des erfolgreichen Berufseinstiegs werden vier Modelle berechnet. In Modell 1 werden die Herkunftseffekte jeweils unter Kontrolle weiterer soziodemographischer Merkmale (Geschlecht, Migrationshintergrund) geschätzt. In Modell 2 werden biographische Merkmale (Hochschultyp, Abschlussart, Studienfach, Alter bei Abschluss, Elternschaft) als unabhängige Variablen eingeführt. Modell 3 untersucht zusätzlich berufliche Vorerfahrungen, Arbeitsmarktsignale (Art der Hochschulzugangsberechtigung, invertierte Note der Hochschulzugangsberechtigung, standardisierte Examensnote, Einhalten der Regelstudienzeit, Auslandsstudium, beruflicher Abschluss, Erwerbstätigkeit im Studium, Praktikum, Hilfskraftstelle) und die beruflichen Motive (Wissenschaftliches Arbeiten, Selbstverwirklichung, Einfluss, Status, Sicherheit, Vereinbarkeit). Im finalen Modell 4 werden Unterstützungen bei der Karriereplanung und der Stellenfindung eingeführt. Einflüsse der Unterstützungen durch die Herkunftsfamilie werden anhand von Interaktionseffekten herkunftsspezifisch geschätzt, da davon auszugehen ist, dass familiäre Kontakte bei akademischer Bildungsherkunft für akademische Zielberufe ein höheres Sozialkapital bereitstellen können als bei nichtakademischer Herkunft (Weiss & Klein 2011, S. 232f).⁵³ Die Verteilungen der untersuchten Variablen (Tab. 26 und 28) sowie alle Regressionsmodelle (Tab. 34 bis Tab. 38) sind im Anhang dokumentiert.

Reguläre Beschäftigung: Die Bildungsherkunft beeinflusst das Innehaben einer regulären Beschäftigung (bzw. die Arbeitssuche) 1,5 Jahre nach Abschluss nur schwach (siehe Tab. 34): Bei akademischem Elternhaus ist die Wahrscheinlichkeit, regulär beschäftigt zu sein, um einen Prozentpunkt erhöht. Absolvent/innen mit Migrationshintergrund sind seltener regulär beschäftigt und häufiger arbeitssuchend als Absolvent/innen ohne Migrationshintergrund (vgl. Alesi & Neumeyer 2017, S. 119). Das Gleiche gilt für Frauen gegenüber Männern. Der Gender Gap erhöht sich, wenn auch nicht signifikant, bei gleichzeitiger Elternschaft. Die Herkunftseffekte sinken bei Kontrolle der Arbeitsmarktsignale und Motive auf ein nichtsignifikantes Niveau (Modell 3). Ein Teil der Arbeitsmarktsignale wirkt sich positiv auf die Wahrscheinlichkeit der regulären Beschäftigung aus: Gute Examensnoten, das Einhalten der Regelstudienzeit, berufliche Abschlüsse vor dem Studium und Erwerbstätigkeiten während des Studiums. Der Herkunftunterschied verringert sich nochmals bei Kontrolle der Unterstützungen durch Netzwerke (Modell 4), was auf eine Vermittlung des herkunftsspezifischen Berufserfolgs durch soziale Netzwerke hinweist. Die Effekte von familialen Unterstützungen bei der Karriereplanung zeigen in die erwarteten Richtungen, sind jedoch nicht statistisch signifikant.

⁵³ Unterstützungen bei Bewerbungen werden nicht berücksichtigt, da diese teilweise hoch mit Unterstützungen bei der Karriereplanung korrelieren (Kontakte der Herkunftsfamilie: $r = 0,50$; andere starke Kontakte: $r = 0,41$; schwache Kontakte: $r = 0,23$) und daher nur einen eingeschränkten informationellen Mehrwert, jedoch auch Multikollinearität erzeugen. Zweitens spielen Unterstützungen im Bewerbungsprozess für Absolvent/innen, die sich niemals beworben haben (13%), keine Rolle.

Berufliche Stellung: Absolvent/innen aus akademischem Elternhaus befinden sich häufiger in angemessener beruflicher Stellung als Erstakademiker/innen (+3,4 Prozentpunkte; Modell 1 in Tab. 35). Der Herkunftseffekt sinkt jeweils, wenn biographische Merkmale, Arbeitsmarktsignale sowie Unterstützungen kontrolliert werden (Modelle 2 bis 4). Arbeitsmarktsignale und Leistungen wirken sich nicht auf die berufliche Positionierung aus. Unterstützungen bei der Karriereplanung durch familiäre Netzwerke beeinflussen die berufliche Stellung von Erstakademiker/innen negativ ($AME = -0,027$, $p < 0,05$). Bei akademischer Herkunft verringern sie die Wahrscheinlichkeit einer angemessenen beruflichen Stellung nicht ($AME = -0,027 + 0,024 = -0,003$), wenngleich der entsprechende Unterschied in der Unterstützungswirkung nicht signifikant ist. Entsprechende Unterstützungen durch Kontakte, zu denen schwache Bindungen bestehen, beeinflussen die Wahrscheinlichkeit einer angemessenen beruflichen Stellung positiv ($AME = 0,020$, $p < 0,05$).

Bruttostundenlohn: Absolvent/innen aus akademischem Elternhaus erzielen 1,5 Jahre nach Studienabschluss etwa vier Prozent höhere Bruttostundenlöhne als Erstakademiker/innen (Modell 1 in Tab. 36). Verglichen mit dem beobachtbaren *Gender Pay Gap* – Frauen erzielen 16 % niedrigere Stundenlöhne als Männer – ist der Herkunftsunterschied gering. Er verringert sich deutlich, wenn biographische Merkmale, Arbeitsmarktsignale sowie Unterstützungen kontrolliert werden (Modelle 2 bis 4). Schul- und Studienleistungen, Hilfskraftstellen und Auslandsaufenthalte gehen mit höheren Stundenlöhnen einher. Andere Berufserfahrungen (Ausbildungen, Jobs, Praktika) wirken sich nicht positiv auf das Einkommen aus.

Unterstützungen bei der Karriereplanung beeinflussen das Einkommen ebenfalls nicht. Unterstützungen bei der Stellenfindung durch Kontakte der Herkunftsfamilie verringern die Löhne von Erstakademiker/innen leicht ($AME = -0,030$, $p > 0,10$). Der Effekt unterscheidet sich signifikant zwischen den Herkunftsgruppen, wie der Koeffizient des Interaktionseffektes anzeigt. Bei akademischem Elternhaus steigen die Stundenlöhne tendenziell, wenn Kontaktpersonen der Herkunftsfamilie die Stellenfindung der Absolvent/innen unterstützen ($AME = -0,030 + 0,055 = 0,025$). Unterstützungen bei der Stellenfindung durch andere starke Kontakte wirken sich negativ auf monetäre Arbeitserträge aus ($AME = -0,041$, $p < 0,01$), schwache Kontakte hingegen positiv ($AME = 0,061$, $p < 0,01$).

Ausbildungsadäquanz: Absolvent/innen akademischer Bildungsherkunft schätzen ihre berufliche Situation in Relation zu ihrer Ausbildung häufiger als in hohem Maße angemessen ein als Absolvent/innen nichtakademischer Herkunft. Der Unterschied beträgt 3,3 Prozentpunkte (Modell 1 in Tab. 37). Der Effekt sinkt jeweils, wenn man die Bildungsbiographien, berufsrelevante Leistungsmerkmale sowie die Unterstützung durch soziale Netzwerke kontrolliert (Modelle 2 bis 4). Gute Schul- und Studienleistungen sowie Erwerbstätigkeiten, Praktika und SHK-Stellen erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass die berufliche Situation dem Hochschulabschluss entspricht. Absolvent/innen aus nichtakademischem Elternhaus profitieren nicht von karrierebezogenen Informationen ihrer Familienmitglieder ($AME = -0,004$, $p > 0,10$). Bei akademischem Elternhaus

ist der Effekt tendenziell positiv ($AME = -0,004 + 0,050 = 0,046$). Unterstützungen durch schwache Kontakte wirken sich ebenfalls positiv auf die subjektive Ausbildungsadäquanz aus, wobei der Effekt von Unterstützungen bei der Karriereplanung ($AME = 0,045, p < 0,01$) höher ist als der Effekt von Unterstützungen bei der Stellenfindung ($AME = 0,032, p < 0,05$).

Berufszufriedenheit: Über beide Hochschularten hinweg bestehen nur geringe herkunftsspezifische Ungleichheiten in der beruflichen Zufriedenheit. Die Quote der Absolvent/innen mit eher hoher oder sehr hoher Berufszufriedenheit ist bei akademischer Bildungsherkunft 2,6 Prozentpunkte höher als bei nichtakademischer Bildungsherkunft (Modell 1 in Tab. 38). Der Unterschied ist nicht signifikant und verringert sich jeweils bei Kontrolle der Biographien, Arbeitsmarktsignale, beruflichen Motive sowie Unterstützungen (Modelle 2 bis 4). Gute Schul- und Studienleistungen sowie die Anstellung als studentische Hilfskraft erhöhen die Wahrscheinlichkeit einer hohen beruflichen Zufriedenheit 1,5 Jahre nach Abschluss. Unterstützungen durch schwache Kontakte erhöhen die berufliche Zufriedenheit signifikant, und zwar sowohl Unterstützungen bei der Karriereplanung als auch Hilfen bei der Stellenfindung. Unterstützungen durch familiäre Netzwerke bei der Stellenfindung wirken sich bei Erstakademiker/innen positiv auf die berufliche Zufriedenheit aus ($AME = 0,058, p < 0,05$), bei akademischer Bildungsherkunft hingegen nur minimal ($AME = 0,058 + -0,045 = 0,013$). Dieser Befund widerspricht der Erwartung, dass gehobene Schichten in besonderem Maße von familialen Unterstützungen profitieren sollten. Absolvent/innen, die ihre Stelle mithilfe von Freunden oder Partner/innen gefunden haben, berichten seltener eine hohe berufliche Zufriedenheit.

Die herkunftsspezifischen Ungleichheiten im Berufserfolg sind insgesamt eher gering, ließen sich aber relativ konsistent über die verschiedenen Erfolgsindikatoren hinweg beobachten. Bei vier der fünf untersuchten Indikatoren sind sie statistisch signifikant. Weiterhin deuten die Vergleiche der schrittweise aufgebauten Modelle darauf hin, dass vor allem biographische Entscheidungen, die der letzten Studienphase vorgelagert sind, den vorteilhaften Berufseinstieg von Absolvent/innen aus akademischem Elternhaus erklären.

Unterstützungen durch schwache Kontakte beeinflussen die meisten untersuchten Merkmale positiv. Die Einflüsse familialer Unterstützungen sind schwächer und weniger konsistent. Die erwarteten herkunftsspezifischen Erträge familialer Unterstützungen lassen sich ebenso nur zum Teil bestätigen. Unterstützungen bei der Karriereplanung durch nichtakademische Herkunftsfamilien senken die Wahrscheinlichkeit einer angemessenen beruflichen Stellung. Akademische Herkunftsgruppen erzielen höhere monetäre Erträge aus familialen Unterstützungen bei der Stellenfindung, aber im Gegensatz zu Erstakademiker/innen keine erhöhte Berufszufriedenheit. Absolvent/innen, die ihre Stelle mit Unterstützung durch andere starke Kontakte gefunden haben, erzielen geringere Stundenlöhne und sind seltener beruflich zufrieden.

Das Einkommen wird nur durch Unterstützungen bei der Stellenfindung signifikant beeinflusst, die berufliche Stellung nur durch Unterstützungen bei der Karriereplanung.

Die Ausbildungsadäquanz und die berufliche Zufriedenheit werden von beiden Unterstützungsarten positiv beeinflusst. Die Karriereplanung ist vermutlich deshalb für subjektive Erfolgsmerkmale relevant, weil diese Einschätzungen nicht nur von objektiven Erfolgen, sondern auch von subjektiven Erwartungen, Kriterien und Ansprüchen abhängen. Wer bei der Karriereplanung durch andere unterstützt wird, sei es durch konkrete Hinweise oder allgemeine Gespräche, kann auf mehr Informationen bezüglich geeigneter Stellen zurückgreifen und kann die Suchbemühungen besser an eigene Motive anpassen oder wird veranlasst, kurzfristige Ansprüche gegenüber langfristigen Möglichkeiten zurückzustellen.

5.5 Erklärung der Ungleichheiten

Im Folgenden wird anhand von Dekompositionsverfahren quantifiziert, inwieweit Unterschiede in den Bildungsbiographien, Arbeitsmarktsignalen, Motiven und Unterstützungen zur Erklärung der herkunftsspezifischen Ungleichheiten im Berufserfolg beitragen. Einkommensungleichheiten werden anhand von vier Schwellenwerten untersucht: Bruttostundenlöhne ab 15, 20, 25 und 30 Euro.⁵⁴ Die Gesamtunterschiede zugunsten von Absolvent/innen aus akademischem Elternhaus sind für alle Indikatoren bis auf das Erreichen eines Stundenlohns von 15 Euro statistisch signifikant ($p < 0,10$).⁵⁵

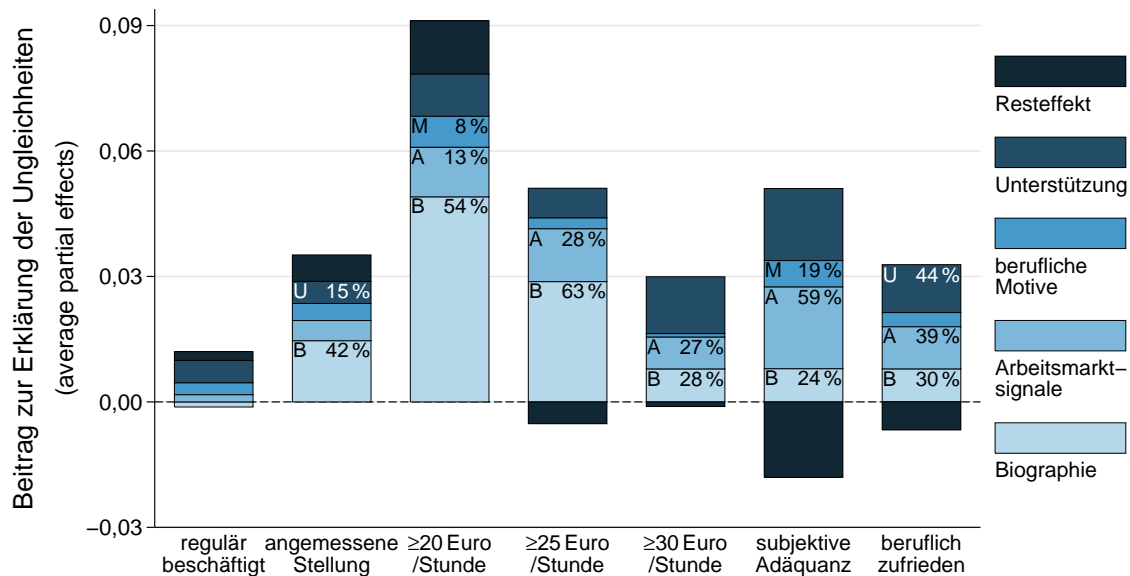
Die im vorliegenden Modell untersuchten Mechanismen erklären die Herkunftsunterschiede in allen Erfolgsmerkmalen weitgehend. Die verbleibenden Resteffekte sind wie in den Regressionsmodellen sehr niedrig, nicht statistisch signifikant und zum Teil negativ.

Biographische Unterschiede erklären einen Teil der Ungleichheiten in den objektiven Indikatoren (siehe Abb. 29). Das zentrale biographische Merkmal für die Erklärung herkunftsspezifischer Ungleichheiten in der beruflichen Stellung und in der Zugehörigkeit zu höheren Einkommensgruppen ist das Abschlussniveau (siehe Tab. 39 und Tab. 40 im Anhang): Erstakademiker/innen steigen häufiger mit einem Bachelorabschluss in den Arbeitsmarkt ein, woraus geringere Arbeitsmarkterträge resultieren. Dies unterstreicht, wie sich Ungleichheiten im Zugang zum Masterstudium in ungleiche Arbeitsmarkterträge übersetzen, wenngleich das vorliegende Studiendesign diesen Befund zum Teil relativiert – darauf wird im Fazit näher eingegangen.

⁵⁴ Die Untersuchung anhand der vier binären Schwellenwerte stellt eine Reduktion der Variation in den Einkommen dar, ermöglicht dagegen aber die Identifikation nichtlinearer Zusammenhänge zwischen Herkunft und Einkommen. Der Schwellenwert von 20 Euro entspricht in etwa dem durchschnittlichen Bruttostundenlohn. Zur Überprüfung der Robustheit der Ergebnisse wurden die Unterschiede in den logarithmierten Bruttostundenlöhnen linear anhand einer gepoolten Oaxaca-Blinder-Dekomposition zerlegt. Diese Analyse resultiert in einer sehr ähnlichen Komponentenstruktur wie der für Stundenlöhne ab 25 Euro berichteten.

⁵⁵ Weil der Unterschied in der beruflichen Zufriedenheit in der Dekompositionsanalyse minimal höher ist als in der Regressionsanalyse und daher das gesetzte Signifikanzkriterium ($p < 0,10$) erfüllt, werden die Ergebnisse der entsprechenden Dekompositionsanalyse berichtet.

Abbildung 29: Erklärung der herkunftsspezifischen Ungleichheiten im Berufserfolg



KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Die Höhe der Balkenabschnitte zeigt an, wie hoch der durch eine Komponente erklärte absolute Unterschied zwischen akademischer und nichtakademischer Herkunftsgruppe ist. Die Prozentwerte geben an, wie hoch der durch die jeweilige Komponente erklärte Anteil am Gesamtunterschied ist. Balkenabschnitte mit $APE \geq 0,005$ und mindestens einem signifikanten Dekompositionskoeffizienten ($p < 0,10$) sind beschriftet. Detaillierte Ergebnisse der khb-Dekompositionen siehe Tab. 39 und Tab. 40 im Anhang.

Die Studienfächer wirken sich teils positiv, teils negativ auf die herkunftsbezogenen Ungleichheiten aus: Vor allem die bei akademischem Elternhaus überproportional gewählten Studienfächer Medizin und Naturwissenschaften sind mit einem höheren Berufserfolg assoziiert. Die Studienwahl trägt daher zur Erklärung der Ungleichheiten bei. Das häufigere Studium ingenieurwissenschaftlicher Fächer von Erstakademiker/innen erhöht deren Berufserfolg. Daher ist die Erklärungskraft dieser fachlichen Präferenz für alle Erfolgsmerkmale negativ. Auf ähnliche Weise verdecken die höheren Erträge eines Fachhochschulstudiums einen Teil der Ungleichheiten in der Aufnahme einer regulären Beschäftigung und in der Angemessenheit der beruflichen Stellung. Disparitäten im subjektiven Berufserfolg (Ausbildungsadäquanz und Zufriedenheit) können nicht durch den ungleichen Zugang zum Masterstudium erklärt werden. Das ist nicht verwunderlich, da das Abschlussniveau ein Referenzpunkt der subjektiven Angemessenheit ist und soziale Vergleiche vermutlich eher innerhalb des eigenen Abschlussniveaus gezogen werden.

Arbeitsmarktsignale können einen Teil der Ungleichheiten in den Stundenlöhnen ab 20 Euro und in den subjektiven Erfolgsmerkmalen erklären. Interessanterweise erklären Unterschiede im Schulerfolg (Art und Note der Hochschulzugangsberechtigung) für die meisten Indikatoren einen höheren Anteil als die Studienleistungen. Bessere Examensnoten führen dazu, dass Absolvent/innen aus akademischem Elternhaus häufiger eine reguläre Stelle innehaben, höhere Einkommen erzielen und häufiger subjektiv adäquat beschäftigt sind.⁵⁶ Berufliche Qualifikationen und Vorerfahrungen von Erstakademi-

⁵⁶ Der Gesamtbeitrag der Arbeitsmarktsignale für das Erfolgsmerkmal *reguläre Beschäftigung* ist trotzdem verschwindend gering, da die ungleichheitserzeugende Wirkung schulischer und akademischer Leistun-

ker/innen gleichen einen Teil der Ungleichheiten im Zugang zu regulären Beschäftigungen und im Einkommen aus. Studienbezogene Auslandsaufenthalte tragen nur für höhere Löhne ab 25 Euro signifikant zur Erklärung der Ungleichheiten bei. Praktika, die ebenfalls sozial selektiv absolviert wurden (siehe Tab. 29), erfüllen eine Funktion beruflicher Orientierung und erklären daher einen kleinen Teil der Ungleichheiten in der subjektiven Adäquanz. Die herkunftsspezifische Rekrutierung in Hilfskraftstellen trägt ebenfalls in geringem Maße zu Ungleichheiten im subjektiven Berufserfolg und in der Vermeidung niedriger Löhne bei.

Berufliche Motive erklären einen kleinen Teil der herkunftsspezifischen Ungleichheiten in den Einkommen (≥ 20 Euro) und in der subjektiven Ausbildungsadäquanz. Absolvent/innen akademischer Bildungsherkunft streben etwas häufiger nach beruflicher Selbstverwirklichung, sind daher häufiger regulär beschäftigt und erreichen dabei häufiger Positionen, die sie ihrer Ausbildung entsprechend als angemessen einstufen. Absolvent/innen nichtakademischer Herkunft messen der Arbeitsplatzsicherheit eine erhöhte Bedeutung bei und nehmen daher häufiger Stellen mit unterdurchschnittlichen Stundenlöhnen (< 20 Euro) an.

Die herkunftsspezifischen Erträge familialer Unterstützungen bei der Karriereplanung (kein Effekt oder negativer Effekt bei nichtakademischer Herkunft, eher positiver Effekt bei akademischer Bildungsherkunft) steigern die Wahrscheinlichkeiten von Absolvent/innen aus akademischem Elternhaus, eine angemessene berufliche Stellung zu erreichen und beruflich in hohem Maße zufrieden zu sein. Für die anderen Merkmale des Berufserfolgs konnte die Erklärungskraft durch Unterstützungen nicht statistisch abgesichert werden, wenngleich sie für die Aufnahme einer regulären Beschäftigung, hohe Einkommen und die Ausbildungsadäquanz – vor allem aufgrund der höheren Erträge von familialen Unterstützungen bei der Karriereplanung – jeweils beträchtlich ist.

5.6 Fazit

Insgesamt bestehen nur *geringe soziale Ungleichheiten beim Berufseinstieg* von Hochschulabsolvent/innen. Bei akademischer Herkunft sind Absolvent/innen innerhalb der ersten eineinhalb Jahre nach Abschluss minimal häufiger regulär beschäftigt, erreichen etwas häufiger eine angemessene berufliche Stellung und erzielen etwas höhere Stundenlöhne. Weiterhin berichten sie etwas häufiger eine hohe Ausbildungsadäquanz und eine hohe Berufszufriedenheit als ihre ehemaligen Kommiliton/innen aus nichtakademischem Elternhaus. Die Chancenungleichheiten sind in den objektiven Merkmalen Bruttostundenlohn und angemessene Position etwas höher als in den subjektiven Indikatoren.

Die Disparitäten im Berufserfolg lassen sich größtenteils erklären, vor allem durch die Selektivität des Zugangs zu Master- und vergleichbaren Studiengängen sowie durch Leis-

gen größtenteils durch die ungleichheitsverringende Wirkung beruflicher Ausbildungen aufgehoben wird.

tungsunterschiede in Schule und Studium. Zusammengenommen erklären sie je nach Erfolgsindikator ein bis zwei Drittel der Unterschiede in den Arbeitsmarkterträgen.

Aus dem Studiendesign der Absolventenbefragung ergibt sich eine Einschränkung: Die befragten Bachelor- und Masterabsolventen rekrutieren sich aus unterschiedlichen Bachelor-Kohorten. Die Arbeitsmarktvorteile eines Masterabschlusses sollten geringer ausfallen, wenn sie in Relation zu Bachelorabsolvent/innen bestimmt werden, die – je nach Studiendauer – über eine etwa eineinhalb bis zwei Jahre höhere Berufserfahrung verfügen. Studien, die sich den abschlusspezifischen Arbeitsmarkterträgen innerhalb der ersten zwei bis sechs Erwerbsjahre mit anderen Forschungsdesigns annähern, kommen je nach Datenlage und Erfolgsindikatoren zu einer disparaten Befundlage.

Bei Bachelorabsolventen entsprechen die Zuwächse im Bruttomonatslohn durch einen Masterabschluss in etwa den Zuwächsen durch eineinhalb bis zwei Jahre Berufserfahrung (Briedis et al. 2016, S. 51), Unterschiede in der beruflichen Stellung und in der Beschäftigungsadäquanz sind fünf Jahre nach Bachelorabschluss jedoch noch deutlich (ebd., S. 268; 270). In einer weiteren Studie kann die Wirkung des Masterabschlusses auf die logarithmierten Bruttostundenlöhne von Universitätsabsolvent/innen nicht vollständig innerhalb von zwei Jahren aufgeholt werden (Neugebauer & Weiss 2017, S. 31). Unterschiede im Berufsprestige gleichen sich in diesem Zeitraum nur geringfügig an (ebd., S. 38). Folglich ist davon auszugehen, dass die vorliegend beobachteten Einkommensungleichheiten sowie das Ausmaß, in dem das Abschlussniveau zu diesen Ungleichheiten beiträgt, für den Zeitraum der ersten Jahre nach Abschluss überschätzt wurden. Die Ungleichheiten in der Angemessenheit der beruflichen Position und der subjektiven Adäquanz sowie der Befund, dass das Abschlussniveau zu positionalen Ungleichheiten beiträgt, sollten hingegen weitgehend Bestand haben.⁵⁷

Maßnahmen, die geeignet sind, Ungleichheiten im Bildungserfolg zu verringern, sollten folglich auch Ungleichheiten in der Arbeitsmarktplatzierung nivellieren. Solche Maßnahmen sollten sich jedoch nicht ausschließlich auf die dem Berufseinstieg vorgelagerte Bildungsetappe – in diesem Fall das Studium – beziehen, sondern bereits auf den Schulerfolg abzielen, der teils vermittelt über den Studienerfolg, teils direkt den erfolgreichen Übergang ins Erwerbsleben begünstigt.

Die durchgeführten Analysen haben gezeigt, dass Absolvent/innen mit akademischer Bildungsherkunft in höherem Maße beim Berufseinstieg unterstützt werden als Absolvent/innen aus nichtakademischen Herkunftsfamilien, und zwar vor allem durch Netzwerke der Herkunftsfamilie. Sie erhalten bei vergleichbaren Arbeitsmarktchancen und Motiven häufiger Unterstützungen bei der Karriereplanung, im Bewerbungsprozess und bei der Stellenfindung. Bei unterdurchschnittlichen Examensnoten können Absolvent/innen aus akademischem Elternhaus fast doppelt so häufig auf Kontakte der Herkunftsfamilie zurückgreifen, um eine Stelle zu finden.

⁵⁷ Über langfristige Entwicklungen der Einkommen und Positionen von Bachelor- und Masterabsolvent/innen lässt sich bisher nur spekulieren: Es ist denkbar, dass Bachelorabsolvent/innen zwar anfangs ähnliche Einkommenssprünge machen wie Masterabsolvent/innen, aber aufgrund relativ niedriger Einstiegsposition oder abschlussabhängiger Eingruppierungen in Laufbahnen, z. B. im öffentlichen Dienst, früher an die Grenzen ihrer beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten stoßen.

Es wurde vermutet, dass Unterstützungen durch Kontakte der Herkunftsfamilie bei akademischer Bildungsherkunft mit einem erfolgreicherem Berufseinstieg verbunden sind als bei nichtakademischer Herkunftsfamilie. Dies konnte nur zum Teil bestätigt werden. Unterstützungen bei der Karriereplanung durch eine nichtakademische Herkunftsfamilie gehen mit einer niedrigeren beruflichen Stellung einher. Familiäre Unterstützungen bei der Stellenfindung übersetzen sich bei akademischer Herkunft in höhere Löhne als bei nichtakademischer Herkunft. Neben den punktuellen Effekten familialer Unterstützungen zeigen sich konsistent über die meisten Erfolgsmerkmale signifikante Erträge der Unterstützung durch Personen, zu denen schwache Bindungen bestehen. Ungleiche Unterstützungsmöglichkeiten lassen sich nur schwer bildungspolitisch adressieren, zumal Lehrende und Hochschuleinrichtungen als Unterstützungsquellen nur eine untergeordnete Rolle spielen. Eine gezielte Umstrukturierung der Angebote mit Blick auf die Anforderungen von Erstakademiker/innen könnte zur Verringerung ungleicher Unterstützungsmöglichkeiten beitragen.

Die Ungleichheiten im initialen Berufserfolg – 1,5 Jahre nach Studienabschluss – sind insgesamt eher gering. Es ist unklar, inwieweit dieser Befund im weiteren Berufsleben von Hochschulabsolvent/innen Bestand hat. Während in der Gesamtbevölkerung herkunftsbezogene Ungleichheiten über den Lebensverlauf persistieren (Hillmert 2011), nehmen sie unter Hochschulabsolvent/innen in den ersten Berufsjahren leicht ab (Jacob et al. 2015), da Berufserfahrungen gegenüber anderen Arbeitssignalen (Studienabschlüsse, Noten) im Karriereverlauf an relativer Bedeutung gewinnen sollten. Gleichzeitig ist zu erwarten, dass sich die Komposition der Ungleichheiten verändert: Erst nach mehreren Berufsjahren zeichnen sich hinsichtlich objektiver Arbeitserträge Vorteile eines Universitätsstudiums gegenüber einem Fachhochschulstudium ab (vgl. Fabian & Briedis 2009, S. 61). Folglich könnte sich die relative Arbeitsmarktplatzierung der Absolvent/innen mit akademischer Bildungsherkunft in der Phase der beruflichen Etablierung weiter verbessern.

Vorliegend wurden herkunftsspezifische Einstellungen zu beruflichen Chancen untersucht, die ebenfalls zu Ungleichheiten im weiteren Berufsleben beitragen *können*: die Einschätzung beruflicher Fähigkeiten, die Antizipierung von Diskriminierungen und die berufliche Investitionsbereitschaft. Absolvent/innen aus akademischem Elternhaus schätzen ihre beruflichen Fähigkeiten nur in Bezug auf Führungsaufgaben minimal höher ein als Erstakademiker/innen, nicht aber in Bezug auf anspruchsvolle oder verantwortungsvolle Aufgaben. Soziale Ungleichheiten beim Zugang zu höheren Positionen werden von Hochschulabsolvent/innen insgesamt vermutet – wiederum nur mit geringen Herkunftsunterschieden. Für Erstakademiker/innen könnte sich diese Antizipierung von Diskriminierungen mittelfristig in geringere Karriereaspirationen übersetzen. Weiterhin wurde gezeigt, dass Absolvent/innen aus akademischem Elternhaus investitionsbereiter sind als Erstakademiker/innen, also eher kurzfristige Nachteile zugunsten mittel- bis langfristiger beruflicher Vorteile in Kauf nehmen würden. Zukünftige Untersuchungen können sich der Frage annehmen, inwieweit die Antizipierung von Diskriminierungen sowie die sozial ungleich ausgeprägte Investitionsbereitschaft zur Erklärung sozialer Ungleichheiten im weiteren Berufsverlauf beitragen.

Literatur

- Alesi, B.; Neumeyer, S. (2017): *Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen. Studienerfolg und Berufseinstieg der Absolventinnen und Absolventen des Abschlussjahrgangs 2014 von Fachhochschulen und Universitäten*. Kassel: INCHER-Kassel.
- Alesi, B.; Neumeyer, S.; Flöther, C. (2014): *Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen. Analysen der Befragung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen des Abschlussjahrgangs 2011*. Kassel: INCHER-Kassel.
- Alesi, B.; Schomburg, H.; Teichler, U. (2010): Humankapitalpotenziale der gestuften Hochschulabschlüsse: Weiteres Studium, Übergang in das Beschäftigungssystem und beruflicher Erfolg von Bachelor- und Master-Absolventen in Deutschland. In: Alesi, B.; Merkator, N. (Hrsg.): *Aktuelle hochschulpolitische Trends im Spiegel von Expertisen. Internationalisierung, Strukturwandel, Berufseinstieg für Absolventen*. Werkstattbericht 72. Kassel: INCHER-Kassel, S. 129–195.
- Auspurg, K.; Hinz, T. (2011): Master für Alle? Der Einfluss sozialer Herkunft auf den Studienverlauf und das Übertrittsverhalten von Bachelorstudierenden. In: *Soziale Welt* 62(1), S. 75–99.
- Bargel, H.; Bargel, T. (2010): *Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden*. Demokratische und Soziale Hochschule Arbeitspapier 202. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Becker, R. (2000): Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52(3), S. 450–474.
- Becker, R.; Hadjar, A. (2011): Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In: Becker, R. (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 37–62.
- Becker, R.; Hecken, A. E. (2007): Studium oder Berufsausbildung? Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie von Breen und Goldthorpe. In: *Zeitschrift für Soziologie* 36(2), S. 100–117.
- Becker, R.; Hecken, A. E. (2008a): Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 60(1), S. 3–29.
- Becker, R.; Hecken, A. E. (2008b): Berufliche Weiterbildung – arbeitsmarktsoziologische Perspektiven und empirische Befunde. In: Abraham, M.; Hinz, T. (Hrsg.): *Arbeitsmarktsoziologie: Probleme, Theorien, empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 133–168.
- Benderoth, K.; Müller, L. (2016): Herkunft als Studienhandicap? Das Potential des Peer-Netzwerkes ArbeiterKind.de für Studieninteressierte und Hochschulen. In: *Das Hochschulwesen* 64(1/2), S. 37–41.
- Birkelbach, K. (1998): *Berufserfolg und Familiengründung. Lebensläufe zwischen institutionellen Bedingungen und individueller Konstruktion*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Birkelbach, K.; Dobischat, R.; Dobischat, B. (2017): *Außerschulische Nachhilfe: Ein prosperierender Bildungsmarkt im Spannungsfeld zwischen kommerziellen und öffentlichen Interessen*. Study der Hans-Böckler-Stiftung, No. 348. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

- Birkelbach, K.; Hellwig, J. O.; Hemsing, W.; Meulemann, H. (2000): Success and Satisfaction in the Occupational Career from Youth to Middle Age in a Cohort of German Gymnasium Students, 1969, 1984, 1997. In: Birkelbach, K.; Hellwig, J. O.; Hemsing, W.; Meulemann, H. (Hrsg.): *Lebenserfolg und Erfolgsdeutung im frühen Erwachsenenalter. Eine Wiederbefragung ehemaliger Gymnasiasten im 43. Lebensjahr. Teil 2: Ergebnisbericht*. Köln: Projektbericht zur Vorlage bei der DFG, S. 87–111.
- Blinder, A. (1973): Wage Discrimination: Reduced Form and Structural Estimates. In: *Journal of Human Resources* 8(4), S. 436–455.
- Blossfeld, H.; Shavit, Y. (1993): Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39(1), S. 25–52.
- Boudon, R. (1974): *Education Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit. Soziale Welt, Sonderband 2*, S. 183–198.
- Brandstätter, H.; Farthofer, A. (2003): Einfluss von Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 47(3), S. 134–145.
- Breen, R.; Goldthorpe, J. H., (1997): Explaining Educational Differentials. Towards A Formal Rational Action Theory. In: *Rationality and Society* 9(3), S. 275–305.
- Breen, R.; Luijckx, R.; Müller, W.; Pollak, R. (2012): Bildungsdisparitäten nach sozialer Herkunft und Geschlecht im Wandel – Deutschland im internationalen Vergleich. In: Becker, R.; Solga, H. (Hrsg.): *Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52*, S. 346–373.
- Briedis, K.; Klüver, S.; Trommer, M. (2016): *Zwischen Etablierung, Stabilisierung und Aufstieg: Berufliche Entwicklung der Hochschulabsolvent(inn)en 2009*. Forum Hochschule 4 | 2016. Hannover: DZHW.
- Briedis, K.; Rehn, T. (2011): Welchen Einfluss hat Weiterbildung auf den beruflichen Aufstieg von Hochschulabsolventen? In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 33(4), S. 58–83.
- Cohen, S.; Syme, S. L. (1985): Issues in the study and application of social support. In: Cohen, S.; Syme, S. L. (Hrsg.): *Social support and health*. San Francisco: Academic Press, S. 3–22.
- Daniel, A.; Watermann, R.; Maaz, K. (2017): Sind studienbezogene Kosten-Nutzen-Abwägungen veränderbar? Die Effektivität einer schulischen Intervention zur Verringerung sozialer Ungleichheiten beim Hochschulzugang. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
- de Vogel, S. (2017): Wie beeinflussen Geschlecht und Bildungsherkunft den Übergang in individuelle und strukturierte Promotionsformen? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 69(3), S. 437–471.
- Diener, E.; Suh, E.; Lucas, R.; Smith, H. (1999): Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. In: *Psychological bulletin* 125(2), S. 276–302.
- Diewald, M. (1991): *Soziale Beziehungen: Verlust oder Liberalisierung? Soziale Unterstützung in informellen Netzwerken*. Berlin: Ed. Sigma.
- Ebert, A.; Stammen, K.-H. (2014): Der Übergang vom Bachelor zum Master. Eine neue Schwelle der Bildungsbenachteiligung? In: *die hochschule* 2014(2), S. 172–189.
- Enders, J. (2002): Serving Many Masters: The PhD on the Labour Market, the Everlasting Need of Inequality, and the Premature Death of Humboldt. In: *Higher Education* 44(3/4), S. 493–517.

- Enders, J.; Bornmann, L. (2001): *Karriere mit Dokortitel?* Frankfurt am Main: Campus.
- Engelage, S.; Hadjar A. (2008): Promotion und Karriere – Lohnt es sich zu promovieren? Eine Analyse der Schweizerischen Absolventenstudie. In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 34(1), S. 71–93.
- Erdsieck, D. (2016): Overqualification of Graduates: Assessing the Role of Family Background. In: *Journal for Labour Market Research* 49(3), S. 253–268.
- Erikson, R.; Goldthorpe, J. H.; Portocarero, L. (1979): Intergenerational Class Mobility in Three Western European Societies: England, France and Sweden. In: *British Journal of Sociology* 30(4), S. 415–441.
- Erikson, R.; Jonsson J. O. (1996): Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. In: Erikson, R.; Jonsson, J. O. (Hrsg.): *Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder: Westview Press, S. 1–63.
- Esser, H. (1999): *Soziologie. Spezielle Grundlagen: Bd. 1. Situationslogik und Handeln*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Fabian, G.; Briedis, K. (2009). *Aufgestiegen und erfolgreich. Ergebnisse der dritten HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 1997*. Forum Hochschule 2 | 2009. Hannover: DZHW.
- Fabian, G.; Hillmann, J.; Trennt, F.; Briedis, K. (2016): *Hochschulabschlüsse nach Bologna. Werdegänge der Bachelor- und Masterabsolvent(inn)en des Prüfungsjahrgangs 2013*. Forum Hochschule 1 | 2016. Hannover: DZHW.
- Fairlie, R. W. (2005): An Extension of the Blinder-Oaxaca Decomposition Technique to Logit and Probit Models. In: *Journal of Economic and Social Measurement* 30(4), S. 305–316.
- Falk, S.; Huyer-May, B. (2011): *Erfolgreich im Beruf. Bayerische Hochschulabsolventen fünf Jahre nach dem Studium*. Studien zur Hochschulforschung 81. München: IHF.
- Falk, S.; Küpper, H.-U. (2013): Verbessert der Dokortitel die Karrierechancen von Hochschulabsolventen?. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 35(1), S. 58–77.
- Fehse, S.; Kerst, C. (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.
- Flöther, C. (2015): At the Top? Die berufliche Situation promovierter Absolventinnen und Absolventen. In: Flöther, C.; Krücken, G. (Hrsg.): *Generation Hochschulabschluss: Vielfältige Perspektiven auf Studium und Berufseinstieg. Analysen aus der Absolventenforschung*. Münster: Waxmann, S. 107–130.
- Franzen, A.; Hangartner, D. (2005): Soziale Netzwerke und beruflicher Erfolg. Eine Analyse des Arbeitsmarkteintritts von Hochschulabsolventen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 57(3), S. 443–465.
- Georg, W.; Bargel, T. (2016): Soziale Determinanten der Studienaufnahme und Fachwahl. In: Großmann, D.; Wolbring, T. (Hrsg.): *Evaluation von Studium und Lehre. Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze*. Wiesbaden: Springer VS, S. 93–121.
- Granovetter, M. (1974): *Getting a Job*. Chicago: University of Chicago Press.
- Groß, M.; Tesch, J. (2013): Jeder und jede für sich? Geschlechtsspezifische Einkommenseffekte sozialer Kontakte beim Berufseinstieg von Hochschulabsolventen. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 35(4), S. 8–32.
- Hartmann, M. (2002): *Der Mythos von den Leistungseliten: Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft*. Frankfurt a. M.: Campus.

- Hartmann, M.; Kopp, J. (2001): Elitenselektion durch Bildung oder durch Herkunft? Promotion, soziale Herkunft und der Zugang zu Führungspositionen in der deutschen Wirtschaft. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 53(3), S. 436–466.
- Haug, S.; Kropp, P. (2002): *Soziale Netzwerke und der Berufseinstieg von Akademikern. Eine Untersuchung ehemaliger Studierender an der Fakultät für Sozialwissenschaften und Philosophie in Leipzig*. Leipzig: Universität Leipzig.
- Heidemann, L.; Janson, K. (2009): Gemeinsamkeit in der Vielfalt – Das Kooperationsprojekt Absolventenstudien (KOAB). In: *Kölner Zeitschrift für Wirtschaftspädagogik* 24(46), S. 63–73.
- Heine, C. (2010): *Soziale Ungleichheiten im Zugang zu Hochschule und Studium: Expertise für die Hans-Böckler-Stiftung*. Demokratische und Soziale Hochschule Arbeitspapier 213. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Heineck, G.; Matthes, B. (2012): Zahlt sich der Dokortitel aus? * eine Analyse zu monetären und nicht-monetären Renditen der Promotion. In: Huber, N.; Schelling, A.; Hornbostel, S. (Hrsg.): *Der Dokortitel zwischen Status und Qualifikation* (IFQ working paper 12). Berlin: IFQ, S. 85–99.
- Hillmert, S. (2011): Occupational Mobility and Developments of Inequality along the Life Course. The German Case. In: *European Societies* 13(3), S. 401–423.
- Hinz, T.; Abraham, M. (2008): Theorien des Arbeitsmarktes: Ein Überblick. In: Abraham, M.; Hinz, T. (Hrsg.): *Arbeitsmarktsoziologie: Probleme, Theorien, empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 17–68.
- Hoffmeyer-Zlotnik, J. (1993): Operationalisierung von „Beruf“ als zentrale Variable zur Messung von sozio-ökonomischem Status. In: *ZUMA Nachrichten* 17(32), S. 135–141.
- HRK (2013): *Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland. Studiengänge, Studierende, Absolventen*. Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2013. Bonn: HRK.
- Hüther, O.; Krücken, G. (2016): *Hochschulen: Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Inglehart, R. (1977): *The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles among Western Publics*. Princeton: Princeton University Press.
- Jacob, M.; Klein, M. (2013): Der Einfluss der Bildungsherkunft auf den Berufseinstieg und die ersten Erwerbsjahre von Universitätsabsolventen. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 35(1), S. 8–36.
- Jacob, M.; Klein, M.; Iannelli, C. (2015): The Impact of Social Origin on Graduates' Early Occupational Destinations – An Anglo-German Comparison. In: *European Sociological Review* 31(4), S. 460–476.
- Jahn, K.; Jaksztat, S.; Reimer, M. (2017): *Entscheidungen und Übergänge zur Promotion*. Studien im Rahmen des Bundesberichts Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN 2017). Hannover: DZHW.
- Jaksztat, S. (2014): Bildungsherkunft und Promotionen: Wie beeinflusst das elterliche Bildungsniveau den Übergang in die Promotionsphase? In: *Zeitschrift für Soziologie* 43(4), S. 286–301.
- Jann, B. (2008): The Blinder–Oaxaca Decomposition for Linear Regression Models. In: *Stata Journal* 8(4), S. 453–479.
- Karlson, K.; Holm, A. (2011): Decomposing Primary and Secondary Effects: A New Decomposition Method. In: *Research in Social Stratification and Mobility* 29(2), S. 221–237.
- Kaufmann, K.; Widany, S. (2013): Berufliche Weiterbildung – Gelegenheits- und Teilnahmestrukturen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16(1), S. 29–54.

- Keller, S.; Zavalloni, M. (1964): Ambition and social class: A respecification. In: *Social Forces* 43(1), S. 58–70.
- Klink, J. (2015): *Berufliche Weiterbildung von Hochschulabsolventen: Determinanten und Effekte beruflicher Weiterbildung in den ersten Berufsjahren*. Dissertation, Konstanz: Universität Konstanz.
- KMK (2017): *Situation im Masterbereich im Wintersemester 2016/2017*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.05.2017). Berlin/Bonn: KMK.
- Kohler, U.; Karlson, K.; Holm, A. (2011): Comparing Coefficients of Nested Nonlinear Probability Models. In: *Stata Journal* 11(3), S. 420–438.
- Kracke, N. (2016): Unterwertige Beschäftigung von AkademikerInnen in Deutschland. Die Einflussfaktoren Geschlecht, Migrationsstatus und Bildungsherkunft und deren Wechselwirkungen. In: *Soziale Welt* 67(2), S. 177–204.
- Kreckel, R. (2015): Struktur der Studierendenauswahl im expandierenden Hochschulsystem der Bundesrepublik Deutschland. In: Helsper, W.; Krüger, H.-H. (Hrsg.): *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven“ Bildungsinstitutionen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 405–419.
- Kremer, H.-H.; Rüschen, E. (2014): Übergangshandeln: der Übergang vom Bachelor zum Master aus Sicht von Studierenden. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 9(2), S. 127–138.
- Krempkow, R. (2009). (Selbst-)Selektionen zur Promotion. Ansätze zur Schätzung von Selektivität bei Zugang und Verlauf mit Hilfe von Absolventenbefragungen und Hochschulstatistiken. Bülow-Schramm, Margret (Hg.): *Hochschulzugang und Übergänge in der Hochschule: Selektionsprozesse und Ungleichheiten*. Frankfurt: Peter Lang Verlag, S. 197–213.
- Krempkow, R. (2017): *Heterogenität, Studienzufriedenheit und Studiendauer als Einflussfaktoren auf Übergänge nach dem Bachelor – Sonderauswertung zu den HU-Absolvent(inn)enbefragungen 2016 und 2013*. Schriftenreihe zum Qualitätsmanagement an Hochschulen, Bd. 9. Humboldt-Universität zu Berlin.
- Kristen, C. (1999): *Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand*. MZES-Arbeitspapier Nr. 5. Mannheim: MZES.
- Leemann, R. J. (2002): Chancenungleichheiten beim Übergang in eine wissenschaftliche Laufbahn. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 24(2), S. 197–222.
- Leuze, K.; Strauß, S. (2009): Lohnungleichheiten zwischen Akademikerinnen und Akademikern: Der Einfluss von fachlicher Spezialisierung, frauendominierten Fächern und beruflicher Segregation. In: *Zeitschrift für Soziologie* 38(4), S. 262–281.
- Lin, N. (1999a): Social Networks and Status Attainment. In: *Annual Reviews of Sociology* 25(1), S. 467–487.
- Lin, N. (1999b): Building a network theory of social capital. In: *Connections* 22(1), S. 28–51.
- Lindemann, B. (2015): Die Relevanz von sozialen Kontakten beim Übergang vom Studium in das Erwerbsleben. Ergebnisse aus einer Befragung der Münchner Magisterpädagoginnen und Magisterpädagogen. In: Schmidt-Lauff, S.; von Felden, H.; Pätzold, H. (Hrsg.): *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge*. Opladen: Budrich, S. 127–138.
- Lörz, M. (2012): Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Übergang ins Studium: Prozesse der Status- und Kulturreproduktion. In: Becker, R.; Solga, H. (Hrsg.): *Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft* 52, S. 302–324.

- Lörz, M. (2013): Differenzierung des Bildungssystems und soziale Ungleichheit: Haben sich mit dem Ausbau der beruflichen Bildungswege die Ungleichheitsmechanismen verändert? In: *Zeitschrift für Soziologie* 42(2), S. 118–137.
- Lörz, M.; Krawietz, M. (2011): Internationale Mobilität und soziale Selektivität: Ausmaß, Mechanismen und Entwicklung herkunftsspezifischer Unterschiede zwischen 1990 und 2005. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 63(2), S. 185–205.
- Lörz, M.; Quast, H.; Roloff, J. (2015): Konsequenzen der Bologna-Reform: Warum bestehen auch am Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium soziale Ungleichheiten. In: *Zeitschrift für Soziologie* 44(2), S. 137–155.
- Löther, A. (2014): Geschlechterspezifische Unterschiede beim Übergang vom Bachelor zum Masterstudium. In: Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) (Hrsg.): Chancengleichheit in Wissenschaft und Forschung: 18. Fortschreibung des Datenmaterials (2012/2013) zu Frauen in Hochschulen und außerhochschulischen Forschungseinrichtungen. Bonn.
- Lucas, S. (2001): Effectively Maintained Inequality: Education transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. In: *American Journal of Sociology* 106(6), S. 1642–1690.
- Maaz, K.; Hausen, C.; McElvany, N.; Baumert, J. (2006): Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9(3), S. 299–327.
- Merton, R. K. (1985): Der Matthäus-Effekt in der Wissenschaft. Entwicklung und Wandel von Forschungsinteressen. In: Merton, R. K. (Hrsg.): Entwicklung und Wandel von Forschungsinteressen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 100–116.
- Meulemann, H. (1991): Studienwahl zwischen Interesse und Herkunft: Ergebnisse eines Längsschnitts ehemaliger Gymnasiasten vom 16. bis zum 30. Lebensjahr. In: *Unterrichtswissenschaft* 19(4), S. 292–312.
- Möller, C. (2013): Wie offen ist die Universitätsprofessur für soziale Aufsteigerinnen und Aufsteiger? Explorative Analysen zur sozialen Herkunft der Professorinnen und Professoren an den nordrhein-westfälischen Universitäten. In: *Soziale Welt* 64(4), S. 341–360.
- Müller-Benedict, V. (2007): Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 59(4), S. 615–639.
- Netz, N.; Finger, C. (2016): New Horizontal Inequalities in German Higher Education? Social Selectivity of Studying Abroad between 1991 and 2012. In: *Sociology of Education* 89(2), S. 79–98.
- Neugebauer, M. (2010): Bildungsungleichheit und Grundschulempfehlung beim Übergang auf das Gymnasium: Eine Dekomposition primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In: *Zeitschrift für Soziologie* 39(3), S. 202–214.
- Neugebauer, M.; Neumeyer, S.; Alesi, B. (2016): More Diversion than Inclusion? Social Stratification in the Bologna System. In: *Research in Social Stratification and Mobility* 45, S. 51–62.
- Neugebauer, M.; Weiss, F. (2017): *Does a Bachelor's Degree pay off? Labor Market Outcomes of Academic versus Vocational Education after Bologna*. School of Business & Economics Discussion Paper 2017/11. Berlin: FU Berlin.
- Neumeyer, S.; Meulemann, H. (2017): Wer kommt nach ganz oben? Leistung und askriptive Merkmale beim Eintritt in Führungspositionen. In: Birkelbach, K.; Meulemann,

- H. (Hrsg.): *Lebensdeutung und Lebensplanung in der Lebensmitte: Vom Gymnasium bis zur Planung des Ruhestands*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 285–317.
- Neumeyer, S.; Pietrzyk, I. (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* 38(4), S. 108–127.
- Oaxaca, R. (1973): Male-Female Wage Differentials in Urban Labor Markets. In: *International Economic Review* 14(3), S. 693–709.
- OECD (2015): *Bildung auf einen Blick 2015. OECD-Indikatoren*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Offerhaus, J.; Leschke, J.; Schömann, K. (2016): Soziale Ungleichheit im Zugang zu beruflicher Weiterbildung. In: Becker, R.; Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 387–420.
- Parsons, T. (1951): *The Social System*. London: Routledge.
- Peter, F.; Zambre, V. (2016): Intended College Enrollment and Educational Inequality: Do Students Lack Information? In: *Economics of Education Review* 60, S. 125–141.
- Pietrzyk, I.; Graser, A. (2017): *Gütekriterien des Fragebogens des Kooperationsprojekts Absolventenstudien*. INCHER Working Paper Nr. 6. Kassel: INCHER-Kassel.
- Preisendörfer, P.; Voss, T. (1988): Arbeitsmarkt und soziale Netzwerke: Die Bedeutung sozialer Kontakte beim Zugang zu Arbeitsplätzen. In: *Soziale Welt* 39(1), S. 104–120.
- Quast, H.; Scheller, P.; Lörz, M. (2014): *Bildungsentscheidungen im nachschulischen Verlauf. Dritte Befragung der Studienberechtigten 2008 viereinhalb Jahre nach Schulabschluss*. Forum Hochschule 9 | 2014. Hannover: DZHW.
- Radmann, S.; Neumann, M.; Becker, M.; Maaz, K. (2017): Leistungs- und lernerfahrungsbezogene Unterschiede zwischen promovierenden und nicht-promovierenden Hochschulabsolventen aus fachrichtungsübergreifender und fachrichtungsspezifischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20(1), S. 113–138.
- Ramm, M.; Multrus, F.; Bargel, T. (2011): *Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Bonn, Berlin: BMBF.
- Rehn, T.; Brandt, G.; Fabian, G.; Briedis, K. (2011): *Hochschulabschlüsse im Umbruch. Studium und Übergang von Absolventinnen und Absolventen reformierter und traditioneller Studiengänge des Jahrgangs 2009*. HIS:Forum Hochschule 17 | 2011. Hannover: DZHW.
- Reimer, D.; Schindler, S. (2010): Soziale Ungleichheit und differenzierte Ausbildungsentscheidungen beim Übergang zur Hochschule. In: Becker, B.; Reimer, D. (Hrsg.): *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 251–283.
- Sarcelletti, A. (2007): Der Nutzen von Kontakten aus Praktika und studentischer Erwerbstätigkeit für den Berufseinstieg von Hochschulabsolventen. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 29(4), S. 52–80.
- Scheller, P.; Isleib, S.; Hauschildt, K.; Hutzsch, C.; Braun, E. (2013): *Das Masterstudium als 2. Phase der gestuften Studienstruktur. Motive, Zeitpunkt und Zugang zum Masterstudium. Ergebnisse der Befragung der Masteranfängerinnen und -anfänger*. HIS:Forum Hochschule 9 | 2013. Hannover: DZHW.
- Schindler, S.; Reimer, D. (2010): Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang in die Hochschulbildung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62(4), S. 623–653.

- Schirmer, H. (2017): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Nordrhein-Westfalen 2016. Regionalauswertung der 21. Sozialerhebung des DSW durchgeführt vom DZHW für die Arbeitsgemeinschaft Studierendenwerke NRW*. Bochum: Arbeitsgemeinschaft Studierendenwerke Nordrhein-Westfalen.
- Schneickert, C.; Lenger, A. (2010): Studentische Hilfskräfte im deutschen Bildungswesen. In: *Berliner Journal für Soziologie* 20(2), S. 203–224.
- Solga, H.; Menze, L. (2013): Der Zugang zur Ausbildung. Wie integrationsfähig ist das deutsche Berufsbildungssystem? In: Kohlrausch, B. (Hrsg.): *Von Insidern und Outsiders. Zur Integrationsfähigkeit des Berufsbildungssystems*. WSI-Mitteilungen Schwerpunkttheft 66(1), S. 5–14.
- Statistisches Bundesamt (2016): *Bildung und Kultur. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Steinhardt, I. (2011): Studierbarkeit: eine erweiterte Begriffsbestimmung, oder wie Studierbarkeit im weiten Sinne ein Qualitätsmerkmal sein kann. In: Steinhardt, I. (Hrsg.): *Studierbarkeit nach Bologna*. Mainz: Johannes Gutenberg-Universitätsverlag, S. 15–34.
- Stocké, V. (2007): *Strength, Sources, and Temporal Development of Primary Effects of Families' Social Status on Secondary School Choice*. SFB 504 discussion paper Nr. 07-60. Sonderforschungsbereich 504, Universität Mannheim.
- Striebing, C. (2017): Fürsorge durch Wandel: Stiftungen im deutschen Schulwesen. In: Anheier, H. K.; Förster, S.; Mangold, J.; Striebing, C. (Hrsg.): *Stiftungen in Deutschland 2: Wirkungsfelder*. Wiesbaden: Springer VS, S. 23–118.
- Trapmann, S.; Hell, B.; Weigand, S.; Schuler, H. (2007): Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* 21(1), S. 11–27.
- Triventi, M. (2013): The Role of Higher Education Stratification in the Reproduction of Social Inequality in the Labor Market. In: *Research in Social Stratification and Mobility* 32, S. 45–63.
- Watermann, R.; Daniel, A.; Maaz, K. (2014): Primäre und sekundäre Disparitäten des Hochschulzugangs: Erklärungsmodelle, Datengrundlagen und Entwicklungen. In: Maaz, K.; Neumann, M.; Baumert, J. (Hrsg.): *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 24*, S. 233–261.
- Weber, A. (2014): *Berufserfolg und Lebenszufriedenheit*. Dissertation. Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Wegener, B. (1985): Gibt es Sozialprestige? In: *Zeitschrift für Soziologie* 14(3), S. 209–235.
- Weiss, F.; Klein, M. (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.
- Wieschke, J. (2016): Berufseinstieg von Hochschulabsolventen: Ortswechsel und die Art der Stellenfindung. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 38(4), S. 62–81.
- Winter, M.; Rathmann, A.; Trümpler, D.; Falkenhagen, T. (2012): *Entwicklungen im deutschen Studiensystem. Analysen zu Studienangebot, Studienplatzvergabe, Studienwerbung und Studienkapazität*. HoF-Arbeitsberichte, 7. Halle-Wittenberg: HoF.

Anhang

Tabelle 11: Anzahl der Prüfungen im Prüfungsjahrgang 2014 an den untersuchten Hochschulen in Nordrhein-Westfalen

| Hochschulart | Hochschule | Anzahl |
|---------------------------------|---|--------|
| Fachhochschulen: | Fachhochschule Aachen University of Applied Sciences | 1824 |
| | Fachhochschule Bielefeld University of Applied Sciences | 1393 |
| | Hochschule Bochum University of Applied Sciences | 739 |
| | Hochschule Bonn-Rhein-Sieg University of Applied Sciences | 1022 |
| | Fachhochschule Dortmund University of Applied Sciences and Arts | 1477 |
| | Hochschule Düsseldorf University of Applied Sciences | 1153 |
| | Hochschule für Gesundheit Bochum | 118 |
| | Westfälische Hochschule | 997 |
| | Hochschule Hamm-Lippstadt | 134 |
| | Technische Hochschule Köln | 2944 |
| | Fachhochschule Münster University of Applied Sciences | 2183 |
| | Hochschule Niederrhein University of Applied Sciences | 1785 |
| | Hochschule Ostwestfalen-Lippe University of Applied Sciences | 1044 |
| | Fachhochschule Südwestfalen University of Applied Sciences | 2141 |
| | Hochschule Ruhr West | 78 |
| <i>Fachhochschulen (gesamt)</i> | <i>19 032</i> | |
| Universitäten: | Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen | 7548 |
| | Universität Bielefeld | 3562 |
| | Ruhr-Universität Bochum | 6221 |
| | Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn | 4880 |
| | Technische Universität Dortmund | 4659 |
| | Universität Duisburg-Essen | 5369 |
| | Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf | 3040 |
| | Universität zu Köln | 7282 |
| | Deutsche Sporthochschule Köln | 668 |
| | Westfälische Wilhelms- Universität Münster | 7460 |
| | Universität Paderborn | 2929 |
| | Universität Siegen | 2626 |
| | Bergische Universität Wuppertal | 2912 |
| <i>Universitäten (gesamt)</i> | <i>59 156</i> | |

Quelle: Statistisches Bundesamt: GENESIS Tabelle 21321-0002: Prüfungen an Hochschulen 2014.

Tabelle 12: Operationalisierung der Unterstützungen bei Übergängen in weitere Studienphasen

| Art | Quelle | Einzelitems |
|--------------------------------------|-----------------------------|---|
| finanzielle Unterstützung (Master) | Familie | • Mutter • Vater • Verwandte außer den Eltern |
| | andere Personen | • Partner/in • Freund/innen oder Bekannte |
| | Institutionen | • BAföG oder andere staatliche Unterstützungszahlungen • Stipendium von z.B. Begabtenförderungswerken • Unternehmen |
| | Sonstige | • Sonstige |
| allgemeine Unterstützung (Master) | Familie | • Mutter • Vater • Verwandte außer den Eltern |
| | andere Personen | • Partner/in • Freund/innen oder Bekannte oder Kommiliton/innen |
| | Institutionen | • Einrichtungen an der Hochschule (z.B. Schreibwerkstätten) |
| | Sonstige | • Sonstige Personen/Institutionen |
| Finanzierung (Promotion) | Stipendium | • Stipendium von z.B. Begabtenförderungswerken |
| | Qualifikationsstelle | • Qualifikationsstellen an Hochschulen oder außeruniversitären Forschungseinrichtungen |
| | andere berufliche Tätigkeit | • Berufstätigkeit ohne Bezug zur Promotion |
| finanzielle Unt. (Promotion) | Familie | • Mutter • Vater • Verwandte außer den Eltern |
| | Freunde, Partner | • Partner/in • Freund/innen |
| allgemeine Unterstützung (Promotion) | Familie | • Mutter • Vater • Verwandte außer den Eltern |
| | hochschulische Kontakte | • Betreuer/in der Promotion • Sonstige Lehrpersonen (z.B. im Rahmen von Workshops) • Kolleg/innen (am Fachbereich/ am Promotionskolleg etc.) • (ehemalige) Kommiliton/innen |
| | Freunde, Partner | • Partner/in • Freund/innen oder Bekannte |

KOAB-Frage Z245: *Welches Ausmaß einer finanziellen Unterstützung während eines eventuellen Master-Studiums haben Sie am Ende Ihres Bachelor-Studiums von folgenden Personen/Institutionen erwartet?* Antworten auf einer fünfstufigen Skala von *gar keine finanzielle Unterstützung* bis *sehr hohe finanzielle Unterstützung*.

Z246: *In welchem Maße gingen Sie am Ende Ihres Bachelor-Studiums davon aus, dass Sie sich während eines eventuellen Master-Studiums bei Problemen nicht finanzieller Art an folgende Personen/Institutionen wenden könnten?* Antworten auf einer fünfstufigen Skala von *gar nicht* bis *in sehr hohem Maße*.

Z258: *Für wie wahrscheinlich hielten Sie es am Ende Ihres Master-Studiums (oder äquivalent), dass Sie sich während einer eventuellen Promotion durch folgende Quellen finanzieren würden?* Antworten auf einer fünfstufigen Skala von *sehr unwahrscheinlich* bis *sehr wahrscheinlich*.

Z259: *Für wie wahrscheinlich hielten Sie es am Ende Ihres Master-Studiums (oder äquivalent), dass Sie während einer eventuellen Promotion bei finanziellen Engpässen von folgenden Personen unterstützt werden würden?* Antworten auf einer fünfstufigen Skala von *sehr unwahrscheinlich* bis *sehr wahrscheinlich*.

Z260: *In welchem Maße gingen Sie am Ende Ihres Master-Studiums (oder äquivalent) davon aus, dass Sie sich während einer eventuellen Promotion bei Problemen nicht finanzieller Art an folgende Personen wenden könnten?* Antworten auf einer fünfstufigen Skala von *gar nicht* bis *in sehr hohem Maße*.

Tabelle 13: Operationalisierung der Unterstützungen beim Berufseinstieg

| Unterstützungsquellen | | U.-Arten | | |
|-------------------------------|---|----------|----|----|
| Kategorien | Einzelitems | KP | BP | SF |
| Kontakte der Herkunftsfamilie | Mutter | x | x | x |
| | Vater | x | x | x |
| | Verwandte außer den Eltern | x | x | x |
| | Bekannte der Familie | x | x | x |
| and. starke Kontakte | Partner/in | x | x | x |
| | Freund/innen oder Kommiliton/innen | x | x | x |
| schwache Kontakte | Weibliche Lehrende an der Hochschule | x | x | x |
| | Männliche Lehrende an der Hochschule | x | x | x |
| | Personen, die Sie im Rahmen Ihrer Berufstätigkeit (außerhalb der Hochschule) kennengelernt haben | x | | |
| | (Mitarbeiter/innen des) Career Service/Center | x | x | x |
| | Andere Einrichtungen an der Hochschule (ausgenommen Career Service/Center) | | x | |
| | Einrichtungen außerhalb der Hochschule (z.B. Agentur für Arbeit) | | x | |
| | Personen, die ich über Praktika während des Studiums kennengelernt habe | | | x |
| | Personen, die ich über (Neben-)Jobs während des Studiums kennengelernt habe | | | x |
| | Personen, die ich im Zusammenhang mit meiner Abschlussarbeit in einem Unternehmen oder einer anderen Organisation außerhalb der Hochschule kennengelernt habe | | | x |
| | Personen aus frei zugänglichen Netzwerken (z.B. gesellschaftspolitisches, gewerkschaftliches oder ehrenamtliches Engagement; webbasierte Netzwerke) | | | x |
| | Personen aus Netzwerken, zu denen der Zugang beschränkt ist (z.B. Stipendiaten-Netzwerke, studentische Verbindungen, Alumni-Verbindungen) | | | x |
| | Fortsetzung einer bestehenden Tätigkeit [Erhoben in Z53: Nicht zutreffend, ich habe keine Beschäftigung gesucht, weil ich eine bestehende Beschäftigung fortgesetzt habe] | | | x |

x: Unterstützungsquelle wurde für die jeweilige Unterstützungsart abgefragt.

KP: Karriereplanung, KOAB-Frage Z251: *In welchem Ausmaß erhielten Sie von den folgenden Personen / Institutionen Tipps zur Planung Ihres beruflichen Werdegangs?* (Hinweis: Die Planung des beruflichen Werdegangs umfasst strategisches Wissen darüber, welche beruflichen Schritte notwendig sind, um Ihre längerfristigen beruflichen Ziele zu verwirklichen.)

BP: Bewerbungsprozess, Z250: *In welchem Ausmaß erhielten Sie von den folgenden Personen/ Institutionen Tipps beim Bewerbungsprozess?* (Hinweis: Der Bewerbungsprozess umfasst die Zusammenstellung überzeugender Bewerbungsunterlagen und die Vorbereitung auf Auswahlgespräche.)

SF: Stellenfindung, Z249: *Bei der Stellenfindung ist es manchmal von Bedeutung, dass direkte oder indirekte Kontakte zum zukünftigen Arbeitgeber bestehen. In welchem Maße waren die folgenden Personen bei der Stellenfindung Ihrer ersten Beschäftigung nach dem Studium aufgrund bestehender Kontakte von Bedeutung?* Antworten jeweils auf einer fünfstufigen Skala von *gar nicht* bis *in sehr hohem Maße*.

Z53: *Wie haben Sie nach Studienabschluss versucht, eine Beschäftigung zu finden?*

Tabelle 14: Zusammenfassung der Fächergruppen

| Studienbereiche | Zusammenfassungen | | |
|---|--------------------------------|--|---------------------------|
| | Berufserfolg | Promotion | Master |
| <ul style="list-style-type: none"> • Sprach- und Kulturwissenschaften allgemein • Evang. Theologie, Religionslehre • Kath. Theologie, Religionslehre • Philosophie • Geschichte • Bibliothekswissenschaft, Dokumentation • Allgemeine und vergleichende Literatur- und Sprachwissenschaft • Altphilologie (klass. Philologie), Neugriechisch • Germanistik (Deutsch, germanische Sprachen ohne Anglistik) • Anglistik, Amerikanistik • Romanistik • Slawistik, Baltistik, Finno-Ugristik • Außereuropäische Sprach- und Kulturwissenschaften • Kulturwissenschaften i.e.S. • Kunst, Kunstwissenschaft allgemein • Bildende Kunst • Gestaltung • Darstellende Kunst, Film und Fernsehen, Theaterwissenschaft • Musik, Musikwissenschaft | Geisteswissenschaften/Kunst | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Psychologie | Psychologie | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften allgemein • Regionalwissenschaften • Politikwissenschaften • Sozialwissenschaften | Sozial-/ Politikwiss. | Sozialwissenschaften | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Rechtswissenschaften • Verwaltungswissenschaften | Rechtswiss. | | Wirtschafts-/ Rechtsw. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Wirtschaftswissenschaften • Wirtschaftsingenieurwesen mit wirtschaftswiss. Schwerpunkt | Wirtschafts- wissenschaften | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Mathematik, Naturwissenschaften allgemein • Mathematik • Physik, Astronomie • Chemie • Pharmazie • Biologie • Geowissenschaften (ohne Geographie) • Geographie | Naturwissenschaften | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Informatik | Informatik | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Ingenieurwesen allgemein • Bergbau, Hüttenwesen • Maschinenbau / Verfahrenstechnik • Elektrotechnik • Verkehrstechnik, Nautik • Raumplanung • Bauingenieurwesen • Vermessungswesen • Wirtschaftsingenieurwesen mit ingenieurwiss. Schwerpunkt | Ingenieurwesen | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Architektur, Innenarchitektur | Architektur | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Landespflanze, Umweltgestaltung • Agrarwissenschaften, Lebensmittel- und Getränketechnologie • Forstwissenschaft, Holzwirtschaft • Ernährungs- und Haushaltswissenschaften | Agrar-/ Ernähr. | Sonstige technische Studienbereiche | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Erziehungswissenschaften | Erziehungsw. | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Sonderpädagogik • Sport, Sportwissenschaft • Sozialwesen | Soziale Arbeit/Sport | Erziehungs-/ Gesundheits- wissenschaften | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Gesundheitswissenschaften allgemein • Humanmedizin (ohne Zahnmedizin) • Zahnmedizin • Veterinärmedizin | Medizin/ Gesundheitsw. | | |
| <i>Abschlussart:</i> Lehramt (Bachelor/Master/Staatsexamen) | / | Lehramt | |

Studienbereiche nach der Systematik des Statistischen Bundesamtes. Lehramtsabsolvent/innen wurden für die Untersuchung des Berufserfolgs nicht separat analysiert.

Tabelle 15: Aufnahme eines Masterstudiums: Verteilungen der untersuchten Variablen

| | MW | (St.Abw.) | Min. | Max. |
|--|-------|-----------|-------|-------|
| Kein weiteres Studium aufgenommen | 0,25 | | | |
| Aufnahme eines weiteren Studiums | 0,75 | | | |
| Kein weiteres Studium intendiert | 0,18 | | | |
| Aufnahme oder Intention | 0,82 | | | |
| Intention, aber keine Aufnahme | 0,09 | | | |
| Aufnahme eines weiteren Studiums | 0,91 | | | |
| ohne Ausbildung/mit Lehre | 0,24 | | | |
| Berufsfachschule/Meister | 0,29 | | | |
| Fachschule/Fachhochschule | 0,15 | | | |
| Universität | 0,26 | | | |
| Promotion | 0,06 | | | |
| ohne Migrationshintergrund | 0,80 | | | |
| mit MH, deutsche HZB | 0,19 | | | |
| mit MH, ausländische HZB | 0,01 | | | |
| männlich | 0,50 | | | |
| weiblich | 0,50 | | | |
| Fachhochschule | 0,36 | | | |
| Universität | 0,64 | | | |
| Geisteswissenschaften/Kunst | 0,14 | | | |
| Erziehungs-/Gesundheitswissenschaften | 0,11 | | | |
| Sozialwissenschaften | 0,06 | | | |
| Wirtschafts-/Rechtswissenschaften | 0,18 | | | |
| Naturwissenschaften | 0,15 | | | |
| Informatik | 0,05 | | | |
| Ingenieurwesen | 0,23 | | | |
| Sonstige technische Studienbereiche | 0,04 | | | |
| Lehramt | 0,04 | | | |
| Alter bei Studienabschluss | 25,56 | (3,76) | 21,00 | 64,00 |
| ohne Ausbildung | 0,75 | | | |
| mit Ausbildung | 0,25 | | | |
| bei Studienabschluss ohne Kind | 0,96 | | | |
| mit Kind(ern) | 0,04 | | | |
| andere Hochschulzugangsberechtigung | 0,16 | | | |
| Abitur | 0,84 | | | |
| Note der Hochschulzugangsberechtigung | 2,70 | (0,63) | 1,00 | 4,00 |
| Fachstandardisierte Examensnote | -0,01 | (1,01) | -3,96 | 2,69 |
| Regelstudienzeit überschritten | 0,53 | | | |
| Regelstudienzeit eingehalten | 0,47 | | | |
| Finanzielle Unterstützung: Familie | 2,17 | (1,55) | 0,00 | 4,00 |
| Finanzielle Unterstützung: andere Personen | 0,29 | (0,82) | 0,00 | 4,00 |
| Finanzielle Unterstützung: Institutionen | 1,58 | (1,63) | 0,00 | 4,00 |
| Allgemeine Unterstützung: Familie | 3,03 | (1,40) | 0,00 | 4,00 |
| Allgemeine Unterstützung: andere Personen | 2,88 | (1,49) | 0,00 | 4,00 |
| Allgemeine Unterstützung: Institutionen | 1,21 | (1,31) | 0,00 | 4,00 |
| Kostenerwartung | 1,81 | (1,23) | 0,00 | 4,00 |
| Erfolgserwartung | 3,42 | (0,83) | 0,00 | 4,00 |
| Nutzen: Vereinbarkeit | 0,10 | (0,39) | 0,00 | 2,67 |
| Nutzen: Sicherheit | 1,60 | (1,79) | 0,00 | 4,00 |
| Nutzen: Status | 1,93 | (0,98) | 0,00 | 4,00 |
| Nutzen: Einfluss | 0,42 | (0,88) | 0,00 | 4,00 |
| Nutzen: Selbstverwirklichung | 1,07 | (0,94) | 0,00 | 3,33 |
| Nutzen: Wiss. Arbeiten | 1,42 | (1,42) | 0,00 | 4,00 |
| N | 7742 | | | |

KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Erläuterungen: MW: Mittelwert bzw. Anteil (1,00 $\hat{=}$ 100%); St.Abw.: Standardabweichung; Min: Minimum; Max: Maximum. Note der HZB invertiert: 1 = ausreichend, 4 = sehr gut.

Tabelle 16: Aufnahme eines Masterstudiums: Verteilungen der untersuchten Variablen nach Bildungsherkunft

| | nichtakademisch | | akademisch | | Differenz $d_{\%}/d_{\bar{x}}$ |
|--|-----------------|-----------|------------|-----------|-----------------------------------|
| | MW | (St.Abw.) | MW | (St.Abw.) | |
| Kein weiteres Studium aufgenommen | 0,31 | | 0,20 | | |
| Aufnahme eines weiteren Studiums | 0,69 | | 0,80 | | 0,11** |
| Kein weiteres Studium intendiert | 0,22 | | 0,13 | | |
| Aufnahme oder Intention | 0,78 | | 0,87 | | 0,09** |
| Intention, aber keine Aufnahme | 0,11 | | 0,07 | | |
| Aufnahme eines weiteren Studiums | 0,89 | | 0,93 | | 0,04** |
| ohne Migrationshintergrund | 0,77 | | 0,83 | | 0,05** |
| mit MH, deutsche HZB | 0,22 | | 0,15 | | -0,06** |
| mit MH, ausländische HZB | 0,01 | | 0,02 | | 0,01** |
| männlich | 0,50 | | 0,49 | | |
| weiblich | 0,50 | | 0,51 | | 0,01 |
| Fachhochschule | 0,42 | | 0,30 | | |
| Universität | 0,58 | | 0,70 | | 0,12** |
| Geisteswissenschaften/Kunst | 0,14 | | 0,14 | | -0,01 |
| Erziehungs-/Gesundheitswissenschaften | 0,12 | | 0,10 | | -0,02* |
| Sozialwissenschaften | 0,05 | | 0,07 | | 0,02** |
| Wirtschafts-/Rechtswissenschaften | 0,18 | | 0,18 | | -0,00 |
| Naturwissenschaften | 0,15 | | 0,16 | | 0,02 ⁺ |
| Informatik | 0,05 | | 0,05 | | 0,00 |
| Ingenieurwesen | 0,24 | | 0,22 | | -0,01 |
| Sonstige technische Studienbereiche | 0,04 | | 0,04 | | 0,00 |
| Lehramt | 0,04 | | 0,04 | | -0,00 |
| Alter bei Studienabschluss | 25,95 | (4,06) | 25,13 | (3,33) | -0,82** |
| ohne Ausbildung | 0,68 | | 0,83 | | |
| mit Ausbildung | 0,32 | | 0,17 | | -0,15** |
| bei Studienabschluss ohne Kind | 0,96 | | 0,97 | | |
| mit Kind(ern) | 0,04 | | 0,03 | | -0,01** |
| andere Hochschulzugangsberechtigung | 0,21 | | 0,11 | | |
| Abitur | 0,79 | | 0,89 | | 0,11** |
| Note der Hochschulzugangsberechtigung | 2,62 | (0,61) | 2,78 | (0,64) | 0,17** |
| Fachstandardisierte Examensnote | -0,05 | (1,01) | 0,05 | (1,00) | 0,10** |
| Regelstudienzeit überschritten | 0,53 | | 0,52 | | |
| Regelstudienzeit eingehalten | 0,47 | | 0,48 | | 0,01 |
| Finanzielle Unterstützung: Familie | 1,81 | (1,53) | 2,57 | (1,46) | 0,77** |
| Finanzielle Unterstützung: andere Personen | 0,33 | (0,88) | 0,24 | (0,75) | -0,09** |
| Finanzielle Unterstützung: Institutionen | 1,84 | (1,65) | 1,28 | (1,55) | -0,56** |
| Allgemeine Unterstützung: Familie | 2,82 | (1,50) | 3,27 | (1,24) | 0,44** |
| Allgemeine Unterstützung: andere Personen | 2,81 | (1,52) | 2,95 | (1,45) | 0,14** |
| Allgemeine Unterstützung: Institutionen | 1,22 | (1,32) | 1,19 | (1,29) | -0,03 |
| Kostenerwartung | 1,98 | (1,23) | 1,62 | (1,19) | -0,36** |
| Erfolgserwartung | 3,35 | (0,88) | 3,51 | (0,77) | 0,16** |
| Nutzen: Vereinbarkeit | 0,10 | (0,38) | 0,11 | (0,40) | 0,01 |
| Nutzen: Sicherheit | 1,54 | (1,80) | 1,66 | (1,77) | 0,12** |
| Nutzen: Status | 1,89 | (0,98) | 1,99 | (0,98) | 0,10** |
| Nutzen: Einfluss | 0,38 | (0,84) | 0,46 | (0,91) | 0,07** |
| Nutzen: Selbstverwirklichung | 1,00 | (0,92) | 1,15 | (0,95) | 0,14** |
| Nutzen: Wiss. Arbeiten | 1,37 | (1,41) | 1,48 | (1,43) | 0,11** |
| N | 4078 | | 3664 | | |

KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Erläuterungen: MW: Mittelwert bzw. Anteil ($1,00 \hat{=} 100\%$); St.Abw.: Standardabweichung. Differenz $d_{\%}/d_{\bar{x}}$: Prozentsatz- bzw. Mittelwertdifferenz (akademisch – nichtakademisch), Signifikanzniveaus auf Basis von t-Tests bzw. χ^2 -Tests mit Dummyvariablen: ⁺ $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. Note der HZB invertiert: 1 = ausreichend, 4 = sehr gut.

Tabelle 17: Erklärung der Ungleichheiten in der Kosten- und Erfolgseinschätzung in Bezug auf ein mögliches Masterstudium

| | Kostenerwartung | | Erfolgserwartung | |
|---------------------------------------|-----------------|-----------|------------------|-----------|
| | (absolut) | (relativ) | (absolut) | (relativ) |
| Gesamtunterschied | -0,36 | 100,00 | 0,15 | 100,00 |
| Unerklärter Anteil (Rest) | -0,18 | 51,30 | 0,04 | 29,58 |
| Erklärter Anteil | -0,18 | 48,70 | 0,11 | 70,42 |
| Biographie | -0,09 | 26,03 | 0,04 | 24,15 |
| Universität | -0,04 | 11,68 | 0,03 | 16,56 |
| Erziehungs-/Gesundheitswissenschaften | -0,00 | 1,22 | 0,00 | 0,66 |
| Sozialwissenschaften | -0,00 | 0,21 | 0,00 | 0,24 |
| Wirtschafts-/Rechtswissenschaften | -0,00 | 0,07 | 0,00 | 0,02 |
| Naturwissenschaften | -0,00 | 0,68 | 0,00 | 0,24 |
| Informatik | -0,00 | 0,05 | 0,00 | 0,08 |
| Ingenieurwesen | 0,00 | -0,96 | -0,00 | -1,02 |
| Sonstige technische Studienbereiche | -0,00 | 0,04 | 0,00 | 0,05 |
| Lehramt | -0,00 | 0,06 | 0,00 | 0,09 |
| Alter bei Studienabschluss | -0,02 | 5,72 | -0,00 | -2,62 |
| Beruflicher Abschluss | -0,02 | 6,48 | 0,01 | 9,89 |
| Elternschaft bei Studienende | -0,00 | 1,26 | -0,00 | -0,11 |
| Interaktion Frau*Elternschaft | 0,00 | -0,49 | 0,00 | 0,06 |
| Leistung | -0,04 | 12,30 | 0,04 | 28,49 |
| HZB: Abitur | -0,01 | 2,20 | 0,02 | 10,49 |
| Note der Hochschulzugangsberechtigung | -0,03 | 7,34 | 0,01 | 6,72 |
| Fachstandardisierte Examensnote | -0,01 | 2,37 | 0,02 | 10,72 |
| Einhalten der Regelstudienzeit | -0,00 | 0,39 | 0,00 | 0,56 |
| Unterstützung | -0,04 | 12,11 | 0,03 | 20,41 |
| Finanziell durch Familie | -0,02 | 6,38 | 0,02 | 14,26 |
| Finanziell durch andere Personen | -0,00 | 1,37 | 0,00 | 0,88 |
| Finanziell durch Institutionen | -0,02 | 5,51 | -0,00 | -1,67 |
| Allgemein durch Familie | 0,01 | -2,29 | 0,01 | 3,96 |
| Allgemein durch andere Personen | -0,00 | 1,01 | 0,00 | 3,12 |
| Allgemein durch Institutionen | -0,00 | 0,14 | -0,00 | -0,14 |
| Soziodem. | 0,01 | -1,74 | -0,00 | -2,63 |
| weiblich | 0,00 | -0,70 | -0,00 | -0,73 |
| mit MH, deutsche HZB | 0,00 | -0,61 | -0,00 | -2,24 |
| mit MH, ausländische HZB | 0,00 | -0,43 | 0,00 | 0,34 |

KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Ergebnisse der gepoolten Oaxaca-Blinder-Dekompositionen. Berichtet werden absolute und relative Anteile der Mechanismen am Gesamtunterschied zwischen Absolvent/innen akademischer und nichtakademischer Bildungsherkunft. $N = 8389$ (Kostenerwartung) bzw. $N = 8380$ (Erfolgserwartung).

Tabelle 18: Erklärung der Ungleichheiten beim Masterübergang

| | akademisch | | FH | | Universität | | Promotion | |
|---------------------------------------|------------|--------|--------|--------|-------------|--------|-----------|--------|
| | (abs.) | (rel.) | (abs.) | (rel.) | (abs.) | (rel.) | (abs.) | (rel.) |
| Gesamtunterschied | 9,7 | 100,0 | 4,3 | 100,0 | 10,5 | 100,0 | 17,4 | 100,0 |
| Unerklärter Anteil (Rest) | 0,8 | 8,1 | 1,1 | 26,0 | 0,4 | 3,9 | 1,7 | 9,5 |
| Erklärter Anteil | 8,9 | 91,9 | 3,2 | 74,0 | 10,1 | 96,1 | 15,8 | 90,5 |
| Biographie | 3,2 | 33,2 | 0,8 | 17,8 | 3,9 | 37,4 | 6,0 | 34,4 |
| Universität | 1,8 | 18,6 | 0,3 | 6,3 | 2,2 | 21,1 | 3,7 | 21,0 |
| Erziehungs-/Gesundheitswissenschaften | 0,2 | 1,7 | 0,1 | 1,4 | 0,2 | 1,6 | 0,4 | 2,3 |
| Sozialwissenschaften | -0,0 | -0,5 | -0,0 | -0,4 | -0,1 | -0,5 | -0,1 | -0,4 |
| Wirtschafts-/Rechtswissenschaften | 0,0 | 0,1 | 0,0 | 1,1 | -0,0 | -0,2 | 0,0 | 0,1 |
| Naturwissenschaften | 0,1 | 1,3 | -0,1 | -2,3 | 0,1 | 1,2 | 0,6 | 3,6 |
| Informatik | -0,0 | -0,1 | -0,0 | -0,1 | -0,0 | -0,1 | -0,0 | -0,1 |
| Ingenieurwesen | -0,0 | -0,3 | 0,1 | 2,1 | -0,1 | -0,9 | -0,1 | -0,3 |
| Sonstige technische Studienbereiche | 0,0 | 0,1 | 0,0 | 0,6 | 0,0 | 0,0 | -0,0 | -0,1 |
| Lehramt | -0,1 | -1,0 | -0,2 | -5,0 | 0,1 | 0,9 | -0,7 | -3,8 |
| Alter bei Studienabschluss | 0,5 | 5,2 | 0,2 | 5,4 | 0,6 | 5,6 | 0,8 | 4,7 |
| Beruflicher Abschluss | 0,7 | 7,2 | 0,4 | 8,3 | 0,8 | 7,5 | 1,1 | 6,4 |
| Elternschaft bei Studienende | 0,1 | 1,3 | 0,0 | 0,3 | 0,2 | 1,5 | 0,2 | 1,4 |
| Interaktion Frau*Elternschaft | -0,0 | -0,2 | 0,0 | 0,2 | -0,0 | -0,3 | -0,1 | -0,3 |
| Leistung | 0,4 | 4,5 | 0,2 | 5,0 | 0,5 | 4,8 | 0,7 | 4,1 |
| HZB: Abitur | 0,0 | 0,2 | 0,0 | 0,3 | 0,0 | 0,3 | 0,0 | 0,2 |
| Note der Hochschulzugangsberechtigung | 0,1 | 1,4 | 0,0 | 0,9 | 0,2 | 1,6 | 0,3 | 1,5 |
| Fachstandardisierte Examensnote | 0,3 | 2,9 | 0,2 | 3,8 | 0,3 | 3,0 | 0,4 | 2,4 |
| Einhalten der Regelstudienzeit | -0,0 | -0,0 | 0,0 | 0,0 | -0,0 | -0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Unterstützung | 1,1 | 11,2 | 0,6 | 13,2 | 1,2 | 11,3 | 1,8 | 10,6 |
| Finanziell durch Familie | 0,9 | 9,7 | 0,6 | 13,7 | 1,0 | 9,6 | 1,5 | 8,8 |
| Finanziell durch andere Personen | 0,1 | 1,2 | 0,0 | 0,6 | 0,1 | 1,3 | 0,2 | 1,3 |
| Finanziell durch Institutionen | 0,0 | 0,4 | 0,0 | 0,5 | 0,0 | 0,4 | 0,1 | 0,3 |
| Allgemein durch Familie | -0,1 | -1,3 | -0,1 | -2,4 | -0,1 | -1,3 | -0,2 | -1,0 |
| Allgemein durch andere Personen | 0,1 | 0,6 | 0,0 | 0,8 | 0,1 | 0,7 | 0,1 | 0,4 |
| Allgemein durch Institutionen | 0,1 | 0,6 | -0,0 | -0,1 | 0,1 | 0,6 | 0,1 | 0,8 |
| Erfolg | 0,7 | 6,9 | 0,4 | 8,2 | 0,7 | 7,0 | 1,1 | 6,4 |
| Erfolgserwartung | 0,7 | 6,9 | 0,4 | 8,2 | 0,7 | 7,0 | 1,1 | 6,4 |
| Kosten | 1,6 | 16,3 | 0,8 | 18,5 | 1,7 | 16,5 | 2,8 | 16,0 |
| Kostenerwartung | 1,6 | 16,3 | 0,8 | 18,5 | 1,7 | 16,5 | 2,8 | 16,0 |
| Nutzen | 1,9 | 19,2 | 0,2 | 5,1 | 2,0 | 18,9 | 5,2 | 29,8 |
| Nutzen: Vereinbarkeit | 0,0 | 0,5 | -0,1 | -1,3 | 0,1 | 0,7 | 0,1 | 0,7 |
| Nutzen: Sicherheit | 0,2 | 2,2 | 0,1 | 1,5 | 0,3 | 2,6 | 0,4 | 2,1 |
| Nutzen: Status | 0,2 | 2,3 | 0,1 | 3,4 | 0,2 | 1,8 | 0,5 | 2,9 |
| Nutzen: Einfluss | -0,0 | -0,1 | 0,0 | 0,1 | -0,0 | -0,1 | -0,0 | -0,1 |
| Nutzen: Selbstverwirklichung | 1,1 | 11,7 | 0,1 | 2,5 | 1,2 | 11,7 | 3,1 | 18,1 |
| Nutzen: Wiss. Arbeiten | 0,3 | 2,7 | -0,0 | -1,1 | 0,2 | 2,2 | 1,1 | 6,1 |

KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Ergebnisse der khb-Dekompositionen. Berichtet werden average partial effects multipliziert mit 100 (abs.) und Anteile am Gesamtunterschied (rel.) zwischen Absolvent/innen akademischer und nichtakademischer Bildungsherkunft (Spalte: akademisch) sowie Absolvent/innen verschiedener akademischer Herkunftsgruppen (Spalten: FH, Universität, Promotion) und Absolvent/innen nichtakademischer Bildungsherkunft. Geschlecht und Migrationshintergrund wurden kontrolliert. $N = 7742$.

Tabelle 19: Schrittweise Erklärung der Ungleichheiten beim Masterübergang

| | ohne Handlungstheorie | | mit Handlungstheorie | |
|---------------------------------------|-----------------------|-----------|----------------------|-----------|
| | (absolut) | (relativ) | (absolut) | (relativ) |
| Gesamtunterschied | 10,1 | 100,0 | 9,7 | 100,0 |
| Unerklärter Anteil (Rest) | 2,7 | 26,5 | 0,8 | 8,1 |
| Erklärter Anteil | 7,4 | 73,5 | 8,9 | 91,9 |
| Biographie | 4,6 | 45,6 | 3,2 | 33,2 |
| Universität | 2,5 | 24,4 | 1,8 | 18,6 |
| Erziehungs-/Gesundheitswissenschaften | 0,2 | 2,1 | 0,2 | 1,7 |
| Sozialwissenschaften | 0,0 | 0,1 | -0,0 | -0,5 |
| Wirtschafts-/Rechtswissenschaften | 0,0 | 0,1 | 0,0 | 0,1 |
| Naturwissenschaften | 0,2 | 2,1 | 0,1 | 1,3 |
| Informatik | -0,0 | -0,0 | -0,0 | -0,1 |
| Ingenieurwesen | -0,1 | -0,5 | -0,0 | -0,3 |
| Sonstige technische Studienbereiche | 0,0 | 0,2 | 0,0 | 0,1 |
| Lehramt | -0,1 | -1,1 | -0,1 | -1,0 |
| Alter bei Studienabschluss | 0,5 | 5,2 | 0,5 | 5,2 |
| Beruflicher Abschluss | 1,2 | 12,0 | 0,7 | 7,2 |
| Elternschaft bei Studienende | 0,2 | 1,7 | 0,1 | 1,3 |
| Interaktion Frau*Elternschaft | -0,1 | -0,5 | -0,0 | -0,2 |
| Leistung | 0,9 | 9,0 | 0,4 | 4,5 |
| HZB: Abitur | -0,0 | -0,5 | 0,0 | 0,2 |
| Note der Hochschulzugangsberechtigung | 0,5 | 4,6 | 0,1 | 1,4 |
| Fachstandardisierte Examensnote | 0,5 | 4,9 | 0,3 | 2,9 |
| Einhalten der Regelstudienzeit | -0,0 | -0,0 | -0,0 | -0,0 |
| Unterstützung | 1,9 | 18,7 | 1,1 | 11,2 |
| Finanziell durch Familie | 1,8 | 17,7 | 0,9 | 9,7 |
| Finanziell durch andere Personen | 0,2 | 1,6 | 0,1 | 1,2 |
| Finanziell durch Institutionen | -0,0 | -0,1 | 0,0 | 0,4 |
| Allgemein durch Familie | -0,2 | -2,0 | -0,1 | -1,3 |
| Allgemein durch andere Personen | 0,1 | 1,0 | 0,1 | 0,6 |
| Allgemein durch Institutionen | 0,1 | 0,5 | 0,1 | 0,6 |
| Erfolg | | | 0,7 | 6,9 |
| Erfolgserwartung | | | 0,7 | 6,9 |
| Kosten | | | 1,6 | 16,3 |
| Kostenerwartung | | | 1,6 | 16,3 |
| Nutzen | | | 1,9 | 19,2 |
| Nutzen: Vereinbarkeit | | | 0,0 | 0,5 |
| Nutzen: Sicherheit | | | 0,2 | 2,2 |
| Nutzen: Status | | | 0,2 | 2,3 |
| Nutzen: Einfluss | | | -0,0 | -0,1 |
| Nutzen: Selbstverwirklichung | | | 1,1 | 11,7 |
| Nutzen: Wiss. Arbeiten | | | 0,3 | 2,7 |

KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Ergebnisse der khb-Dekompositionen. Berichtet werden average partial effects multipliziert mit 100 (absolut) und Anteile am Gesamtunterschied (relativ) zwischen Absolvent/innen akademischer und nichtakademischer Bildungsherkunft. Geschlecht und Migrationshintergrund wurden kontrolliert. N = 7742.

Tabelle 20: Einflussfaktoren der Übergangsentention und ihrer Realisierung

| | Intention | | Realisierung | |
|--|---------------------|---------------------|--------------------|---------------------|
| | (1) | (5) | (1) | (5) |
| Bildungsherkunft: nichtakademisch (Ref.) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Fachhochschule | 0,043** | 0,013 | 0,019 ⁺ | 0,003 |
| Universität | 0,099** | 0,019* | 0,035** | -0,008 |
| Promotion | 0,150** | 0,034 ⁺ | 0,063** | -0,004 |
| ohne Migrationshintergrund (Ref.) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| mit MH, deutsche HZB | -0,009 | 0,015 | -0,046** | -0,000 |
| mit MH, ausländische HZB | -0,022 | 0,010 | -0,044 | 0,009 |
| männlich (Ref.) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| weiblich | -0,027 ⁺ | -0,016 ⁺ | 0,012 | 0,014* |
| Fachhochschule (Ref.) | | 0,000 | | 0,000 |
| Universität | | 0,108** | | 0,113** |
| Geistes/Kunst (Ref.) | | 0,000 | | 0,000 |
| Erziehungs-/Gesundheitswissenschaften | | -0,079** | | -0,061* |
| Sozialwissenschaften | | -0,034 | | 0,005 |
| Wirtschafts-/Rechtswissenschaften | | -0,039* | | -0,020 |
| Naturwissenschaften | | 0,049* | | 0,057** |
| Informatik | | -0,024 | | 0,013 |
| Ingenieurwesen | | 0,003 | | 0,027 |
| Sonstige technische Studienbereiche | | 0,004 | | 0,029 |
| Lehramt | | 0,164** | | 0,077** |
| Alter bei Studienabschluss | | -0,005** | | -0,002 |
| Beruflicher Abschluss | | -0,056** | | -0,010 |
| Elternschaft bei Studienende | | -0,026 | | -0,069** |
| Interaktion weiblich*Elternschaft | | 0,006 | | 0,027 |
| Allgemeine Hochschulreife | | -0,014 | | 0,007 |
| Note der Hochschulzugangsberechtigung | | 0,012 | | -0,001 |
| Standardisierte Examensnote | | 0,012* | | 0,029** |
| Einhalten der Regelstudienzeit | | 0,011 | | -0,003 |
| Finanzielle Unterstützung: Familie | | 0,004 | | 0,012** |
| Finanzielle Unterstützung: andere Personen | | -0,014* | | -0,004 |
| Finanzielle Unterstützung: Institutionen | | 0,006* | | -0,005 ⁺ |
| Allgemeine Unterstützung: Familie | | -0,003 | | -0,000 |
| Allgemeine Unterstützung: andere Personen | | 0,005* | | 0,001 |
| Allgemeine Unterstützung: Institutionen | | -0,010** | | -0,010** |
| Kostenerwartung | | -0,027** | | -0,029** |
| Erfolgserwartung | | 0,053** | | 0,000 |
| Nutzen: Vereinbarkeit | | 0,058** | | 0,006 |
| Nutzen: Sicherheit | | 0,012** | | 0,009** |
| Nutzen: Status | | 0,037** | | -0,008* |
| Nutzen: Einfluss | | 0,012 ⁺ | | -0,001 |
| Nutzen: Selbstverwirklichung | | 0,076** | | 0,032** |
| Nutzen: Wiss. Arbeiten | | 0,018** | | 0,010** |
| Pseudo- R^2 | 0,021 | 0,388 | 0,016 | 0,323 |

KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Ergebnisse logistischer Regressionen; berichtet werden AME. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: ⁺ $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. $N = 7742$ (Intention) bzw. $N = 6360$ (Realisierung).

Tabelle 21: Erklärung der Ungleichheiten in der Übergangsentention und in ihrer Realisierung

| | Masteraufnahme | | Intention | | Realisierung | |
|---------------------------------------|----------------|-----------|-----------|-----------|--------------|-----------|
| | (absolut) | (relativ) | (absolut) | (relativ) | (absolut) | (relativ) |
| Gesamtunterschied | 9,7 | 100,0 | 7,8 | 100,0 | 3,2 | 100,0 |
| Unerklärter Anteil (Rest) | 0,8 | 8,1 | 1,8 | 22,4 | -0,4 | -11,4 |
| Erklärter Anteil | 8,9 | 91,9 | 6,1 | 77,6 | 3,6 | 111,4 |
| Biographie | 3,2 | 33,2 | 2,1 | 26,5 | 1,1 | 33,5 |
| Universität | 1,8 | 18,6 | 1,2 | 15,1 | 0,9 | 28,3 |
| Erziehungs-/Gesundheitswissenschaften | 0,2 | 1,7 | 0,1 | 1,5 | 0,0 | 0,8 |
| Sozialwissenschaften | -0,0 | -0,5 | -0,1 | -0,9 | 0,0 | 0,4 |
| Wirtschafts-/Rechtswissenschaften | 0,0 | 0,1 | 0,0 | 0,1 | -0,0 | -0,2 |
| Naturwissenschaften | 0,1 | 1,3 | 0,1 | 1,0 | -0,0 | -0,5 |
| Informatik | -0,0 | -0,1 | -0,0 | -0,1 | 0,0 | 0,1 |
| Ingenieurwesen | -0,0 | -0,3 | -0,0 | -0,0 | -0,0 | -0,4 |
| Sonstige technische Studienbereiche | 0,0 | 0,1 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,3 |
| Lehramt | -0,1 | -1,0 | -0,4 | -5,7 | -0,1 | -3,3 |
| Alter bei Studienabschluss | 0,5 | 5,2 | 0,4 | 4,8 | 0,1 | 3,8 |
| Beruflicher Abschluss | 0,7 | 7,2 | 0,8 | 10,5 | 0,1 | 3,5 |
| Elternschaft bei Studienende | 0,1 | 1,3 | 0,0 | 0,4 | 0,0 | 0,8 |
| Interaktion Frau*Elternschaft | -0,0 | -0,2 | -0,0 | -0,0 | -0,0 | -0,2 |
| Leistung | 0,4 | 4,5 | 0,1 | 1,8 | 0,2 | 6,6 |
| HZB: Abitur | 0,0 | 0,2 | -0,1 | -1,9 | 0,1 | 1,7 |
| Note der Hochschulzugangsberechtigung | 0,1 | 1,4 | 0,2 | 2,4 | -0,0 | -0,8 |
| Fachstandardisierte Examensnote | 0,3 | 2,9 | 0,1 | 1,3 | 0,2 | 5,7 |
| Einhalten der Regelstudienzeit | -0,0 | -0,0 | -0,0 | -0,0 | 0,0 | 0,1 |
| Unterstützung | 1,1 | 11,2 | 0,1 | 1,3 | 1,2 | 35,8 |
| Finanziell durch Familie | 0,9 | 9,7 | 0,3 | 3,5 | 0,8 | 25,9 |
| Finanziell durch andere Personen | 0,1 | 1,2 | 0,1 | 1,6 | 0,0 | 1,1 |
| Finanziell durch Institutionen | 0,0 | 0,4 | -0,3 | -3,6 | 0,3 | 8,2 |
| Allgemein durch Familie | -0,1 | -1,3 | -0,1 | -1,4 | -0,0 | -0,5 |
| Allgemein durch andere Personen | 0,1 | 0,6 | 0,1 | 0,8 | 0,0 | 0,2 |
| Allgemein durch Institutionen | 0,1 | 0,6 | 0,0 | 0,4 | 0,0 | 0,9 |
| Erfolg | 0,7 | 6,9 | 0,8 | 10,5 | 0,0 | 0,1 |
| Erfolgserwartung | 0,7 | 6,9 | 0,8 | 10,5 | 0,0 | 0,1 |
| Kosten | 1,6 | 16,3 | 1,0 | 12,6 | 0,9 | 26,8 |
| Kostenerwartung | 1,6 | 16,3 | 1,0 | 12,6 | 0,9 | 26,8 |
| Nutzen | 1,9 | 19,2 | 2,0 | 25,4 | 0,3 | 9,3 |
| Nutzen: Vereinbarkeit | 0,0 | 0,5 | 0,1 | 0,9 | 0,0 | 0,0 |
| Nutzen: Sicherheit | 0,2 | 2,2 | 0,2 | 2,0 | 0,0 | 0,9 |
| Nutzen: Status | 0,2 | 2,3 | 0,4 | 5,0 | -0,0 | -1,4 |
| Nutzen: Einfluss | -0,0 | -0,1 | 0,1 | 1,1 | -0,0 | -0,2 |
| Nutzen: Selbstverwirklichung | 1,1 | 11,7 | 1,1 | 13,7 | 0,3 | 8,4 |
| Nutzen: Wiss. Arbeiten | 0,3 | 2,7 | 0,2 | 2,7 | 0,0 | 1,5 |

KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Ergebnisse der khb-Dekompositionen. Berichtet werden average partial effects multipliziert mit 100 (absolut) und Anteile am Gesamtunterschied (relativ) zwischen Absolvent/innen akademischer und nichtakademischer Bildungsherkunft. Geschlecht und Migrationshintergrund wurden kontrolliert. $N = 7742$ (Aufnahme, Intention) bzw. $N = 6360$ (Realisierung).

Tabelle 22: Aufnahme einer Promotion: Verteilungen der untersuchten Variablen

| | MW | (St.Abw.) | Min. | Max. |
|---------------------------------------|-------|-----------|-------|-------|
| Keine Promotion aufgenommen | 0,76 | | | |
| Promotion aufgenommen | 0,24 | | | |
| Keine Promotion geplant | 0,70 | | | |
| Promotion aufgenommen/fest geplant | 0,30 | | | |
| ohne Ausbildung/mit Lehre | 0,21 | | | |
| Berufsfachschule/Meister | 0,24 | | | |
| Fachschule/Fachhochschule | 0,15 | | | |
| Universität | 0,32 | | | |
| Promotion | 0,08 | | | |
| ohne Migrationshintergrund | 0,78 | | | |
| mit MH, deutsche HZB | 0,17 | | | |
| mit MH, ausländische HZB | 0,05 | | | |
| männlich | 0,51 | | | |
| weiblich | 0,49 | | | |
| Fachhochschule | 0,14 | | | |
| Universität | 0,86 | | | |
| Lehramt | 0,09 | | | |
| Geisteswissenschaften/Kunst | 0,12 | | | |
| Erziehungs-/Gesundheitswissenschaften | 0,05 | | | |
| Sozialwissenschaften | 0,08 | | | |
| Wirtschaftswissenschaften | 0,11 | | | |
| Rechtswissenschaften | 0,06 | | | |
| Naturwissenschaften | 0,18 | | | |
| Informatik | 0,05 | | | |
| Ingenieurwesen | 0,24 | | | |
| Sonstige technische Studienbereiche | 0,02 | | | |
| Alter bei Studienabschluss | 28,14 | (3,87) | 23,00 | 62,00 |
| ohne Ausbildung | 0,83 | | | |
| mit Ausbildung | 0,17 | | | |
| bei Studienabschluss ohne Kind | 0,95 | | | |
| mit Kind(ern) | 0,05 | | | |
| andere Hochschulzugangsberechtigung | 0,08 | | | |
| Abitur | 0,92 | | | |
| Note der Hochschulzugangsberechtigung | 2,71 | (0,64) | 1,00 | 4,00 |
| Fachstandardisierte Examensnote | -0,04 | (0,97) | -6,15 | 2,83 |
| Regelstudienzeit überschritten | 0,68 | | | |
| Regelstudienzeit eingehalten | 0,32 | | | |
| Kontakte zu Lehrenden | 2,65 | (1,12) | 0,00 | 4,00 |
| ohne Hilfskraftstelle | 0,50 | | | |
| mit Hilfskraftstelle | 0,50 | | | |
| Kosteneinschätzung | 2,19 | (1,11) | 0,00 | 4,00 |
| Erfolgserwartung | 2,86 | (1,14) | 0,00 | 4,00 |
| Nutzen: Vereinbarkeit | 0,05 | (0,29) | 0,00 | 2,67 |
| Nutzen: Sicherheit | 0,72 | (1,42) | 0,00 | 4,00 |
| Nutzen: Status | 1,50 | (0,92) | 0,00 | 4,00 |
| Nutzen: Einfluss | 0,41 | (0,84) | 0,00 | 4,00 |
| Nutzen: Selbstverwirklichung | 0,79 | (0,89) | 0,00 | 3,33 |
| Nutzen: Wiss. Arbeiten | 1,67 | (1,43) | 0,00 | 4,00 |
| N | 3819 | | | |

KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Erläuterungen: MW: Mittelwert bzw. Anteil ($1,00 \hat{=} 100\%$); St.Abw.: Standardabweichung; Min: Minimum; Max: Maximum. Note der HZB invertiert: 1 = ausreichend, 4 = sehr gut.

Tabelle 23: Aufnahme einer Promotion: Verteilungen der untersuchten Variablen nach Bildungsherkunft

| | nichtakademisch | | akademisch | | Differenz d _% /d _{x̄} |
|---------------------------------------|-----------------|-----------|------------|-----------|--|
| | MW | (St.Abw.) | MW | (St.Abw.) | |
| Keine Promotion aufgenommen | 0,77 | | 0,75 | | |
| Promotion aufgenommen | 0,23 | | 0,25 | | 0,03* |
| Keine Promotion geplant | 0,71 | | 0,69 | | |
| Promotion aufgenommen/fest geplant | 0,29 | | 0,31 | | 0,03 ⁺ |
| ohne Migrationshintergrund | 0,76 | | 0,80 | | 0,04** |
| mit MH, deutsche HZB | 0,21 | | 0,14 | | -0,07** |
| mit MH, ausländische HZB | 0,03 | | 0,06 | | 0,03** |
| männlich | 0,50 | | 0,52 | | |
| weiblich | 0,50 | | 0,48 | | -0,02 |
| Fachhochschule | 0,16 | | 0,13 | | |
| Universität | 0,84 | | 0,87 | | 0,04** |
| Lehramt | 0,09 | | 0,09 | | -0,01 |
| Geisteswissenschaften/Kunst | 0,12 | | 0,11 | | -0,01 |
| Erziehungs-/Gesundheitswissenschaften | 0,06 | | 0,05 | | -0,01 ⁺ |
| Sozialwissenschaften | 0,08 | | 0,08 | | 0,00 |
| Wirtschaftswissenschaften | 0,10 | | 0,11 | | 0,01 |
| Rechtswissenschaften | 0,06 | | 0,07 | | 0,01 |
| Naturwissenschaften | 0,18 | | 0,18 | | -0,00 |
| Informatik | 0,05 | | 0,05 | | -0,00 |
| Ingenieurwesen | 0,23 | | 0,25 | | 0,02 |
| Sonstige technische Studienbereiche | 0,02 | | 0,02 | | -0,00 |
| Alter bei Studienabschluss | 28,49 | (4,23) | 27,85 | (3,52) | -0,63** |
| ohne Ausbildung | 0,79 | | 0,87 | | |
| mit Ausbildung | 0,21 | | 0,13 | | -0,08** |
| bei Studienabschluss ohne Kind | 0,94 | | 0,95 | | |
| mit Kind(ern) | 0,06 | | 0,05 | | -0,01 |
| andere Hochschulzugangsberechtigung | 0,10 | | 0,07 | | |
| Abitur | 0,90 | | 0,93 | | 0,04** |
| Note der Hochschulzugangsberechtigung | 2,61 | (0,62) | 2,79 | (0,65) | 0,18** |
| Fachstandardisierte Examensnote | -0,09 | (0,96) | 0,00 | (0,97) | 0,10** |
| Regelstudienzeit überschritten | 0,68 | | 0,68 | | |
| Regelstudienzeit eingehalten | 0,32 | | 0,32 | | 0,00 |
| Kontakte zu Lehrenden | 2,67 | (1,09) | 2,63 | (1,15) | -0,04 |
| ohne Hilfskraftstelle | 0,53 | | 0,48 | | |
| mit Hilfskraftstelle | 0,47 | | 0,52 | | 0,05** |
| Kosteneinschätzung | 2,26 | (1,12) | 2,14 | (1,09) | -0,12** |
| Erfolgserwartung | 2,75 | (1,18) | 2,94 | (1,11) | 0,19** |
| Nutzen: Vereinbarkeit | 0,05 | (0,29) | 0,05 | (0,29) | -0,00 |
| Nutzen: Sicherheit | 0,75 | (1,46) | 0,70 | (1,40) | -0,06 |
| Nutzen: Status | 1,49 | (0,92) | 1,52 | (0,92) | 0,03 |
| Nutzen: Einfluss | 0,43 | (0,86) | 0,40 | (0,83) | -0,03 |
| Nutzen: Selbstverwirklichung | 0,80 | (0,89) | 0,77 | (0,89) | -0,03 |
| Nutzen: Wiss. Arbeiten | 1,66 | (1,42) | 1,68 | (1,45) | 0,02 |
| N | 1717 | | 2102 | | |

KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Erläuterungen: MW: Mittelwert bzw. Anteil (1,00 $\hat{=}$ 100%); St.Abw.: Standardabweichung. Differenz d_%/d_{x̄}: Prozentsatz- bzw. Mittelwertdifferenz (akademisch – nichtakademisch), Signifikanzniveaus auf Basis von t-Tests bzw. χ^2 -Tests mit Dummyvariablen: ⁺ p < 0,10; * p < 0,05; ** p < 0,01. Note der HZB invertiert: 1 = ausreichend, 4 = sehr gut.

Tabelle 24: Erklärung der Ungleichheiten in der Kosten- und Erfolgseinschätzung in Bezug auf eine mögliche Promotion

| | Kostenerwartung | | Erfolgserwartung | |
|---|-----------------|-----------|------------------|-----------|
| | (absolut) | (relativ) | (absolut) | (relativ) |
| Gesamtunterschied | -0,21 | 100,00 | 0,13 | 100,00 |
| Unerklärter Anteil (Rest) | -0,12 | 57,31 | 0,01 | 8,87 |
| Erklärter Anteil | -0,09 | 42,69 | 0,12 | 91,13 |
| Biographie | -0,03 | 14,98 | 0,01 | 4,72 |
| Universität | -0,00 | 0,25 | 0,00 | 0,26 |
| Geisteswissenschaften/Kunst | 0,00 | -0,11 | -0,00 | -0,58 |
| Erziehungs-/Gesundheitswissenschaften | 0,00 | -1,10 | 0,00 | 0,17 |
| Sozialwissenschaften | 0,00 | -0,01 | -0,00 | -0,01 |
| Wirtschaftswissenschaften | -0,00 | 0,63 | 0,00 | 0,16 |
| Rechtswissenschaften | -0,01 | 4,75 | -0,00 | -1,56 |
| Naturwissenschaften | -0,00 | 0,68 | 0,00 | 0,10 |
| Informatik | -0,00 | 1,23 | -0,00 | -0,16 |
| Ingenieurwesen | -0,02 | 10,06 | 0,00 | 0,34 |
| Sonstige technische Studienbereiche | 0,01 | -4,04 | 0,00 | 3,21 |
| Alter bei Studienabschluss | 0,00 | -0,01 | -0,00 | -3,09 |
| Beruflicher Abschluss | -0,00 | 2,30 | 0,01 | 6,93 |
| Elternschaft bei Studienende | -0,00 | 0,02 | -0,00 | -0,07 |
| Interaktion Frau*Elternschaft | -0,00 | 0,33 | -0,00 | -0,99 |
| Leistung | -0,00 | 1,09 | 0,03 | 19,58 |
| HZB: Abitur | -0,00 | 0,66 | 0,00 | 0,30 |
| Note der Hochschulzugangsberechtigung | -0,01 | 4,35 | 0,01 | 6,01 |
| Fachstandardisierte Examensnote | 0,01 | -3,68 | 0,02 | 13,48 |
| Einhalten der Regelstudienzeit | 0,00 | -0,24 | -0,00 | -0,21 |
| Integration | -0,00 | 1,11 | 0,00 | 1,15 |
| Kontakte zu Lehrenden | 0,00 | -0,31 | -0,00 | -0,01 |
| SHK/WHK/Tutor | -0,00 | 1,42 | 0,00 | 1,16 |
| Finanzierung | -0,03 | 16,69 | 0,01 | 8,85 |
| Finanzierung durch Stipendium | 0,00 | -1,49 | 0,00 | 1,69 |
| Finanzierung durch Qualifikationsstelle | -0,01 | 2,87 | 0,01 | 7,01 |
| Finanzierung durch andere berufliche Tät. | -0,03 | 15,30 | 0,00 | 0,15 |
| Unterstützung | 0,00 | -1,57 | 0,02 | 18,61 |
| Fin. Unterstützung durch Familie | -0,02 | 7,69 | 0,01 | 6,05 |
| Fin. Unterstützung durch Freunde, Partner | 0,00 | -0,09 | -0,00 | -1,57 |
| Allg. Unterstützung durch Familie | 0,02 | -10,17 | 0,01 | 9,92 |
| Allg. Unterstützung durch hochschulische Kontakte | -0,00 | 0,72 | 0,01 | 6,42 |
| Allg. Unterstützung durch Freunde, Partner | -0,00 | 0,28 | -0,00 | -2,22 |
| Einstellungen | -0,01 | 6,54 | 0,04 | 32,00 |
| Elterliche Einstellungen | -0,01 | 6,54 | 0,04 | 32,00 |
| Soziodem. | -0,01 | 3,85 | 0,01 | 6,22 |
| Geschlecht | 0,00 | -0,06 | 0,00 | 2,29 |
| mit MH, deutsche HZB | -0,00 | 2,41 | 0,01 | 5,74 |
| mit MH, ausländische HZB | -0,00 | 1,50 | -0,00 | -1,80 |

KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Ergebnisse der gepoolten Oaxaca-Blinder-Dekompositionen. Berichtet werden absolute und relative Anteile der Mechanismen am Gesamtunterschied zwischen Absolvent/innen akademischer und nichtakademischer Bildungsherkunft. $N = 1664$ (Kostenerwartung) bzw. $N = 1667$ (Erfolgserwartung).

Tabelle 25: Erklärung der Ungleichheiten beim Promotionsübergang

| | akademisch | | FH | | Universität | | Promotion | |
|---------------------------------------|------------|--------|--------|--------|-------------|--------|-----------|--------|
| | (abs.) | (rel.) | (abs.) | (rel.) | (abs.) | (rel.) | (abs.) | (rel.) |
| Gesamtunterschied | 2,2 | 100,0 | -1,4 | 100,0 | 2,1 | 100,0 | 9,4 | 100,0 |
| Unerklärter Anteil (Rest) | -1,2 | -56,6 | -2,2 | 157,5 | -1,3 | -63,2 | 0,5 | 5,4 |
| Erklärter Anteil | 3,5 | 156,6 | 0,8 | -57,5 | 3,4 | 163,2 | 8,9 | 94,6 |
| Biographie | 1,0 | 46,6 | 0,1 | -8,5 | 1,1 | 52,6 | 2,3 | 24,2 |
| Universität | 0,3 | 14,4 | -0,2 | 13,8 | 0,5 | 22,1 | 0,6 | 6,8 |
| Geisteswissenschaften/Kunst | -0,1 | -4,4 | -0,0 | 2,3 | -0,1 | -4,3 | -0,2 | -2,5 |
| Erziehungs-/Gesundheitswissenschaften | 0,0 | 0,9 | -0,0 | 0,2 | 0,0 | 1,0 | 0,1 | 0,6 |
| Sozialwissenschaften | 0,0 | 1,1 | -0,0 | 1,0 | 0,0 | 0,6 | 0,1 | 1,5 |
| Wirtschaftswissenschaften | 0,0 | 1,4 | -0,0 | 0,1 | 0,1 | 2,6 | -0,0 | -0,1 |
| Rechtswissenschaften | 0,2 | 8,0 | -0,1 | 4,8 | 0,2 | 8,3 | 0,6 | 6,4 |
| Naturwissenschaften | -0,0 | -2,0 | 0,1 | -7,8 | -0,2 | -9,5 | 0,3 | 3,0 |
| Informatik | -0,0 | -0,7 | -0,0 | 1,8 | 0,0 | 0,1 | -0,1 | -0,7 |
| Ingenieurwesen | -0,0 | -0,0 | -0,0 | 0,1 | -0,0 | -0,0 | -0,0 | -0,0 |
| Sonstige technische Studienbereiche | -0,0 | -1,6 | 0,0 | -2,4 | -0,1 | -2,8 | -0,1 | -0,6 |
| Alter bei Studienabschluss | 0,3 | 15,4 | 0,2 | -14,8 | 0,4 | 17,7 | 0,5 | 5,1 |
| Beruflicher Abschluss | 0,2 | 10,8 | 0,1 | -7,3 | 0,3 | 12,6 | 0,3 | 3,6 |
| Elternschaft bei Studienende | 0,1 | 3,0 | -0,0 | 0,4 | 0,1 | 3,9 | 0,1 | 1,4 |
| Interaktion Frau*Elternschaft | 0,0 | 0,2 | 0,0 | -0,7 | 0,0 | 0,3 | -0,0 | -0,2 |
| Leistung | 0,9 | 39,3 | 0,4 | -26,5 | 0,8 | 36,0 | 2,1 | 22,6 |
| HZB: Abitur | -0,1 | -3,7 | -0,0 | 2,2 | -0,1 | -4,4 | -0,1 | -1,3 |
| Note der Hochschulzugangsberechtigung | 0,5 | 22,4 | 0,2 | -17,6 | 0,5 | 23,4 | 0,9 | 9,4 |
| Fachstandardisierte Examensnote | 0,5 | 20,9 | 0,1 | -8,7 | 0,4 | 19,0 | 1,3 | 13,8 |
| Einhalten der Regelstudienzeit | -0,0 | -0,2 | 0,0 | -2,3 | -0,0 | -1,9 | 0,1 | 0,7 |
| Integration | 0,5 | 20,6 | 0,3 | -21,2 | 0,4 | 19,8 | 0,9 | 9,3 |
| Kontakte zu Lehrenden | -0,0 | -0,5 | 0,0 | -0,9 | -0,0 | -0,7 | -0,1 | -0,6 |
| SHK/WHK/Tutor | 0,5 | 21,1 | 0,3 | -20,3 | 0,4 | 20,5 | 0,9 | 9,9 |
| Kosten | 0,4 | 20,1 | 0,0 | -2,8 | 0,6 | 27,2 | 0,7 | 7,1 |
| Kosteneinschätzung | 0,4 | 20,1 | 0,0 | -2,8 | 0,6 | 27,2 | 0,7 | 7,1 |
| Erfolg | 0,8 | 37,5 | 0,6 | -41,7 | 0,7 | 35,5 | 1,6 | 16,8 |
| Erfolgserwartung | 0,8 | 37,5 | 0,6 | -41,7 | 0,7 | 35,5 | 1,6 | 16,8 |
| Nutzen | -0,2 | -7,3 | -0,6 | 46,5 | -0,2 | -7,8 | 0,7 | 7,4 |
| Nutzen: Vereinbarkeit | -0,0 | -0,3 | -0,0 | 1,7 | 0,0 | 0,4 | -0,0 | -0,3 |
| Nutzen: Sicherheit | -0,0 | -0,7 | -0,0 | 2,1 | -0,0 | -0,8 | 0,0 | 0,1 |
| Nutzen: Status | 0,0 | 0,0 | 0,0 | -0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Nutzen: Einfluss | -0,0 | -0,2 | -0,0 | 0,5 | -0,0 | -0,1 | -0,0 | -0,1 |
| Nutzen: Selbstverwirklichung | -0,2 | -10,0 | -0,3 | 23,8 | -0,3 | -12,3 | 0,1 | 1,2 |
| Nutzen: Wiss. Arbeiten | 0,1 | 3,8 | -0,3 | 18,5 | 0,1 | 5,0 | 0,6 | 6,4 |

KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Ergebnisse der khb-Dekompositionen. Berichtet werden average partial effects multipliziert mit 100 (abs.) und Anteile am Gesamtunterschied (rel.) zwischen Absolvent/innen akademischer und nichtakademischer Bildungsherkunft (Spalte: akademisch) sowie Absolvent/innen verschiedener akademischer Herkunftsgruppen (Spalten: FH, Universität, Promotion) und Absolvent/innen nichtakademischer Bildungsherkunft. Geschlecht und Migrationshintergrund wurden kontrolliert. $N = 3819$.

Tabelle 26: Verteilungen der Variablen des Berufserfolgs

| | MW | (St.Abw.) | Min. | Max. | N |
|---|-------|-----------|-------|--------|------|
| Arbeitssuchend | 0,07 | | | | |
| In regulärer Beschäftigung | 0,93 | | | | 4973 |
| Berufliche Stellung: nicht angemessen | 0,16 | | | | |
| Berufliche Stellung: angemessen | 0,84 | | | | 4253 |
| Bruttomonatslohn (in 1000 €) | 3,21 | (1,11) | 0,13 | 9,49 | 3842 |
| Bruttostundenlohn (in €) | 20,22 | (8,33) | 0,72 | 294,23 | 3842 |
| Bruttostundenlohn (logarithmiert) | 2,95 | (0,33) | -0,33 | 5,68 | 3842 |
| Bruttostundenlohn: < 15 € | 0,17 | | | | |
| Bruttostundenlohn: ≥ 15 € | 0,83 | | | | 3842 |
| Bruttostundenlohn: < 20 € | 0,55 | | | | |
| Bruttostundenlohn: ≥ 20 € | 0,45 | | | | 3842 |
| Bruttostundenlohn: < 25 € | 0,82 | | | | |
| Bruttostundenlohn: ≥ 25 € | 0,18 | | | | 3842 |
| Bruttostundenlohn: < 30 € | 0,94 | | | | |
| Bruttostundenlohn: ≥ 30 € | 0,06 | | | | 3842 |
| Subj. Ausbildungsadäquanz: niedrig bis mittel | 0,39 | | | | |
| Subj. Ausbildungsadäquanz: eher hoch | 0,61 | | | | 4397 |
| Berufliche Zufriedenheit: niedrig bis mittel | 0,33 | | | | |
| Berufliche Zufriedenheit: eher hoch | 0,67 | | | | 4414 |

KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Erläuterungen: MW: Mittelwert bzw. Anteil ($1,00 \hat{=} 100\%$); St.Abw.: Standardabweichung; Min: Minimum; Max: Maximum.

Tabelle 27: Verteilungen der Variablen des Berufserfolgs nach Bildungsherkunft

| | nichtakademisch | | akademisch | | Differenz $d\%/d_{\bar{x}}$ | OR |
|---|-----------------|-----------|------------|-----------|--------------------------------|------|
| | MW | (St.Abw.) | MW | (St.Abw.) | | |
| Arbeitssuchend | 0,08 | | 0,07 | | | |
| In regulärer Beschäftigung | 0,92 | | 0,93 | | 0,01 | 1,17 |
| Berufliche Stellung: nicht angemessen | 0,18 | | 0,15 | | | |
| Berufliche Stellung: angemessen | 0,82 | | 0,85 | | 0,03** | 1,27 |
| Bruttomonatslohn (in 1000 €) | 3,16 | (1,05) | 3,26 | (1,16) | 0,10** | |
| Bruttostundenlohn (in €) | 19,74 | (7,51) | 20,71 | (9,08) | 0,97** | |
| Bruttostundenlohn (logarithmiert) | 2,93 | (0,31) | 2,97 | (0,34) | 0,04** | |
| Bruttostundenlohn: < 15 € | 0,18 | | 0,16 | | | |
| Bruttostundenlohn: ≥ 15 € | 0,82 | | 0,84 | | 0,02 | 1,15 |
| Bruttostundenlohn: < 20 € | 0,59 | | 0,50 | | | |
| Bruttostundenlohn: ≥ 20 € | 0,41 | | 0,50 | | 0,09** | 1,45 |
| Bruttostundenlohn: < 25 € | 0,84 | | 0,80 | | | |
| Bruttostundenlohn: ≥ 25 € | 0,16 | | 0,20 | | 0,04** | 1,35 |
| Bruttostundenlohn: < 30 € | 0,96 | | 0,93 | | | |
| Bruttostundenlohn: ≥ 30 € | 0,04 | | 0,07 | | 0,03** | 1,70 |
| Subj. Ausbildungsadäquanz: niedrig bis mittel | 0,40 | | 0,37 | | | |
| Subj. Ausbildungsadäquanz: eher hoch | 0,60 | | 0,63 | | 0,04* | 1,16 |
| Berufliche Zufriedenheit: niedrig bis mittel | 0,34 | | 0,31 | | | |
| Berufliche Zufriedenheit: eher hoch | 0,66 | | 0,69 | | 0,03 ⁺ | 1,13 |

KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Erläuterungen: MW: Mittelwert bzw. Anteil ($1,00 \hat{=} 100\%$); St.Abw.: Standardabweichung. Differenz $d\%/d_{\bar{x}}$: Prozentsatz- bzw. Mittelwertdifferenz (akademisch – nichtakademisch), OR: Odds Ratio; Signifikanzniveaus auf Basis von t-Tests bzw. χ^2 -Tests: ⁺ $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Tabelle 28: Berufseinstieg: Verteilungen der unabhängigen Variablen

| | MW | (St.Abw.) | Min. | Max. |
|--|-------|-----------|-------|-------|
| ohne Migrationshintergrund | 0,77 | | | |
| mit MH, deutsche HZB | 0,19 | | | |
| mit MH, ausländische HZB | 0,04 | | | |
| männlich | 0,50 | | | |
| weiblich | 0,50 | | | |
| Fachhochschule | 0,35 | | | |
| Universität | 0,65 | | | |
| Bachelor | 0,34 | | | |
| Master-Niveau | 0,66 | | | |
| Geisteswissenschaften/Kunst | 0,13 | | | |
| Erziehungswissenschaften | 0,03 | | | |
| Psychologie | 0,02 | | | |
| Sozial-/Politikwissenschaften | 0,05 | | | |
| Rechtswissenschaften | 0,02 | | | |
| Wirtschaftswissenschaften | 0,15 | | | |
| Naturwissenschaften | 0,10 | | | |
| Informatik | 0,06 | | | |
| Ingenieurwesen | 0,25 | | | |
| Architektur | 0,02 | | | |
| Agrar-/Ernährnahrungswissenschaften | 0,02 | | | |
| Soziale Arbeit/Sport | 0,07 | | | |
| Medizin/Gesundheitswissenschaften | 0,07 | | | |
| Alter bei Studienabschluss | 28,13 | (4,23) | 21,00 | 64,00 |
| bei Studienabschluss ohne Kind | 0,93 | | | |
| mit Kind(ern) | 0,07 | | | |
| andere Hochschulzugangsberechtigung | 0,19 | | | |
| Abitur | 0,81 | | | |
| Note der Hochschulzugangsberechtigung | 2,62 | (0,64) | 1,00 | 4,00 |
| Fachstandardisierte Examensnote | -0,15 | (0,99) | -3,84 | 2,83 |
| Regelstudienzeit überschritten | 0,67 | | | |
| Regelstudienzeit eingehalten | 0,33 | | | |
| ohne Auslandsstudium | 0,87 | | | |
| mit Auslandsstudium | 0,13 | | | |
| ohne Ausbildung | 0,71 | | | |
| mit Ausbildung | 0,29 | | | |
| nicht erwerbstätig | 0,22 | | | |
| erwerbstätig im Studium | 0,78 | | | |
| kein Praktikum | 0,30 | | | |
| Praktikum absolviert | 0,70 | | | |
| ohne Hilfskraftstelle | 0,62 | | | |
| mit Hilfskraftstelle | 0,38 | | | |
| Motiv: Vereinbarkeit | 2,80 | (0,87) | 0,00 | 4,00 |
| Motiv: Sicherheit | 3,27 | (0,84) | 0,00 | 4,00 |
| Motiv: Status | 2,72 | (0,66) | 0,00 | 4,00 |
| Motiv: Einfluss | 2,16 | (0,95) | 0,00 | 4,00 |
| Motiv: Selbstverwirklichung | 3,11 | (0,51) | 0,00 | 4,00 |
| Motiv: Wiss. Arbeiten | 1,80 | (1,19) | 0,00 | 4,00 |
| U. bei Karriereplanung durch Herkunftsfamilie: niedrig | 0,60 | | | |
| U. bei Karriereplanung durch Herkunftsfamilie: hoch | 0,40 | | | |
| U. bei Karriereplanung durch andere starke Kontakte: niedrig | 0,57 | | | |
| U. bei Karriereplanung durch andere starke Kontakte: hoch | 0,43 | | | |
| U. bei Karriereplanung durch schwache Kontakte: niedrig | 0,68 | | | |
| U. bei Karriereplanung durch schwache Kontakte: hoch | 0,32 | | | |
| Keine U. bei Stellenfindung durch Herkunftsfamilie | 0,85 | | | |
| U. bei Stellenfindung durch Herkunftsfamilie | 0,15 | | | |
| Keine U. bei Stellenfindung durch andere starke Kontakte | 0,78 | | | |
| U. bei Stellenfindung durch andere starke Kontakte | 0,22 | | | |
| Keine U. bei Stellenfindung durch schwache Kontakte | 0,50 | | | |
| U. bei Stellenfindung durch schwache Kontakte | 0,50 | | | |
| N | 4973 | | | |

KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Erläuterungen: MW: Mittelwert bzw. Anteil (1,00 $\hat{=}$ 100%); St.Abw.: Standardabweichung; Min: Minimum; Max: Maximum. Note der HZB invertiert: 1 = ausreichend, 4 = sehr gut. Unterstützungen bei der Stellenfindung: N = 4586.

Tabelle 29: Berufseinstieg: Verteilungen der unabhängigen Variablen nach Bildungsherkunft

| | nichtakademisch | | akademisch | | Differenz $d_{\%}/d_{\bar{x}}$ |
|--|-----------------|-----------|------------|-----------|-----------------------------------|
| | MW | (St.Abw.) | MW | (St.Abw.) | |
| ohne Migrationshintergrund | 0,76 | | 0,78 | | 0,02 |
| mit MH, deutsche HZB | 0,22 | | 0,17 | | -0,04** |
| mit MH, ausländische HZB | 0,03 | | 0,05 | | 0,03** |
| männlich | 0,50 | | 0,49 | | |
| weiblich | 0,50 | | 0,51 | | 0,01 |
| Fachhochschule | 0,42 | | 0,27 | | |
| Universität | 0,58 | | 0,73 | | 0,14** |
| Bachelor | 0,43 | | 0,26 | | |
| Master-Niveau | 0,57 | | 0,74 | | 0,17** |
| Geisteswissenschaften/Kunst | 0,14 | | 0,13 | | -0,01 |
| Erziehungswissenschaften | 0,04 | | 0,02 | | -0,01** |
| Psychologie | 0,01 | | 0,02 | | 0,01* |
| Sozial-/Politikwissenschaften | 0,05 | | 0,04 | | -0,01 |
| Rechtswissenschaften | 0,02 | | 0,02 | | 0,01 |
| Wirtschaftswissenschaften | 0,16 | | 0,15 | | -0,01 |
| Naturwissenschaften | 0,09 | | 0,11 | | 0,02** |
| Informatik | 0,06 | | 0,06 | | 0,00 |
| Ingenieurwesen | 0,26 | | 0,25 | | -0,01 |
| Architektur | 0,02 | | 0,02 | | 0,00 |
| Agrar-/Ernährungswissenschaften | 0,02 | | 0,01 | | -0,01* |
| Soziale Arbeit/Sport | 0,09 | | 0,06 | | -0,03** |
| Medizin/Gesundheitswissenschaften | 0,05 | | 0,09 | | 0,04** |
| Alter bei Studienabschluss | 28,34 | (4,60) | 27,90 | (3,79) | -0,44** |
| bei Studienabschluss ohne Kind | 0,93 | | 0,94 | | |
| mit Kind(ern) | 0,07 | | 0,06 | | -0,02* |
| andere Hochschulzugangsberechtigung | 0,24 | | 0,13 | | |
| Abitur | 0,76 | | 0,87 | | 0,11** |
| Note der Hochschulzugangsberechtigung | 2,53 | (0,61) | 2,71 | (0,66) | 0,18** |
| Fachstandardisierte Examennote | -0,20 | (1,00) | -0,09 | (0,99) | 0,12** |
| Regelstudienzeit überschritten | 0,67 | | 0,67 | | |
| Regelstudienzeit eingehalten | 0,33 | | 0,33 | | 0,01 |
| ohne Auslandsstudium | 0,90 | | 0,83 | | |
| mit Auslandsstudium | 0,10 | | 0,17 | | 0,06** |
| ohne Ausbildung | 0,64 | | 0,78 | | |
| mit Ausbildung | 0,36 | | 0,22 | | -0,15** |
| nicht erwerbstätig | 0,21 | | 0,23 | | |
| erwerbstätig im Studium | 0,79 | | 0,77 | | -0,02* |
| kein Praktikum | 0,32 | | 0,28 | | |
| Praktikum absolviert | 0,68 | | 0,72 | | 0,04** |
| ohne Hilfskraftstelle | 0,67 | | 0,57 | | |
| mit Hilfskraftstelle | 0,33 | | 0,43 | | 0,10** |
| Motiv: Vereinbarkeit | 2,78 | (0,87) | 2,82 | (0,87) | 0,04 |
| Motiv: Sicherheit | 3,34 | (0,80) | 3,20 | (0,87) | -0,14** |
| Motiv: Status | 2,69 | (0,67) | 2,74 | (0,64) | 0,05* |
| Motiv: Einfluss | 2,12 | (0,95) | 2,20 | (0,94) | 0,07** |
| Motiv: Selbstverwirklichung | 3,08 | (0,53) | 3,14 | (0,50) | 0,06** |
| Motiv: Wiss. Arbeiten | 1,77 | (1,18) | 1,83 | (1,20) | 0,06+ |
| U. bei Karriereplanung durch Herkunftsfamilie: niedrig | 0,68 | | 0,52 | | |
| U. bei Karriereplanung durch Herkunftsfamilie: hoch | 0,32 | | 0,48 | | 0,16** |
| U. bei Karriereplanung durch andere starke Kontakte: niedrig | 0,58 | | 0,55 | | |
| U. bei Karriereplanung durch andere starke Kontakte: hoch | 0,42 | | 0,45 | | 0,03* |
| U. bei Karriereplanung durch schwache Kontakte: niedrig | 0,68 | | 0,68 | | |
| U. bei Karriereplanung durch schwache Kontakte: hoch | 0,32 | | 0,32 | | 0,01 |
| Keine U. bei Stellenfindung durch Herkunftsfamilie | 0,87 | | 0,83 | | |
| U. bei Stellenfindung durch Herkunftsfamilie | 0,13 | | 0,17 | | 0,04** |
| Keine U. bei Stellenfindung durch andere starke Kontakte | 0,80 | | 0,77 | | |
| U. bei Stellenfindung durch andere starke Kontakte | 0,20 | | 0,23 | | 0,03* |
| Keine U. bei Stellenfindung durch schwache Kontakte | 0,50 | | 0,49 | | |
| U. bei Stellenfindung durch schwache Kontakte | 0,50 | | 0,51 | | 0,02 |
| N | 2547 | | 2426 | | |

KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Erläuterungen: MW: Mittelwert bzw. Anteil ($1,00 \hat{=} 100\%$); St.Abw.: Standardabweichung. Differenz $d_{\%}/d_{\bar{x}}$: Prozentsatz- bzw. Mittelwertdifferenz (akademisch – nichtakademisch), Signifikanzniveaus auf Basis von t-Tests bzw. χ^2 -Tests mit Dummyvariablen: + $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. Note der HZB invertiert: 1 = ausreichend, 4 = sehr gut. Fallzahlen für Unterstützungen bei der Stellenfindung: $N_{\text{nichtakad.}} = 2352$, $N_{\text{akad.}} = 2234$.

Tabelle 30: Häufigkeit von Unterstützungen nach Bildungsherkunft: Sensitivitätsanalyse mit verschiedenen Mindestskalenwerten

| | nichtakademisch | akademisch | Differenz | |
|--|-----------------|------------|-----------|------|
| | Anteil | Anteil | d% | OR |
| Karriereplanung, gesamt (≥ 1) | 0,87 | 0,92 | 0,05** | 1,69 |
| Karriereplanung, gesamt (≥ 3) | 0,64 | 0,72 | 0,08** | 1,47 |
| Karriereplanung, Herkunftsfamilie (≥ 1) | 0,64 | 0,79 | 0,15** | 2,09 |
| Karriereplanung, Herkunftsfamilie (≥ 3) | 0,32 | 0,48 | 0,16** | 1,97 |
| Karriereplanung, andere starke Kontakte (≥ 1) | 0,71 | 0,76 | 0,04** | 1,25 |
| Karriereplanung, andere starke Kontakte (≥ 3) | 0,42 | 0,45 | 0,03* | 1,13 |
| Karriereplanung, schwache Kontakte (≥ 1) | 0,56 | 0,58 | 0,02 | 1,10 |
| Karriereplanung, schwache Kontakte (≥ 3) | 0,32 | 0,32 | 0,01 | 1,03 |
| Bewerbungen, gesamt (≥ 1) | 0,86 | 0,90 | 0,04** | 1,48 |
| Bewerbungen, gesamt (≥ 3) | 0,65 | 0,74 | 0,09** | 1,54 |
| Bewerbungen, Herkunftsfamilie (≥ 1) | 0,53 | 0,69 | 0,16** | 1,98 |
| Bewerbungen, Herkunftsfamilie (≥ 3) | 0,28 | 0,45 | 0,17** | 2,07 |
| Bewerbungen, andere starke Kontakte (≥ 1) | 0,71 | 0,74 | 0,03* | 1,15 |
| Bewerbungen, andere starke Kontakte (≥ 3) | 0,47 | 0,49 | 0,02 | 1,10 |
| Bewerbungen, schwache Kontakte (≥ 1) | 0,41 | 0,41 | 0,00 | 1,01 |
| Bewerbungen, schwache Kontakte (≥ 3) | 0,20 | 0,21 | 0,01 | 1,07 |
| <i>N</i> | 2547 | 2426 | | |

KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Erläuterungen: Anteil 1,00 $\hat{=}$ 100%. d%: Prozentsatzdifferenz ($p_{\text{akademisch}} - p_{\text{nichtakademisch}}$); OR: Odds Ratio; Signifikanzniveaus auf Basis von χ^2 -Tests: + $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Skalenwert ≥ 1 : Mindestens für eine Quelle der subsumierten Kontakte wurden Unterstützungswerte ≥ 1 auf einer fünfstufigen Skala von 0=*gar nicht* bis 4=*in sehr hohem Maße* angegeben. ≥ 3 : Mindestens für eine Quelle der subsumierten Kontakte wurden Unterstützungswerte ≥ 3 angegeben.

Tabelle 31: Einflussfaktoren der Unterstützung bei der Karriereplanung

| Unterstützungsquellen: | Alle Kontakte | | Herkunftsfamilie | | Andere starke Kontakte | | Schwache Kontakte | |
|---------------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| | ohne I. | mit I. | ohne I. | mit I. | ohne I. | mit I. | ohne I. | mit I. |
| Modell: | | | | | | | | |
| Bildungsherkunft | 0,064** | 0,063** | 0,151** | 0,150** | 0,016 | 0,016 | -0,018 | -0,019 |
| Examensnote | 0,003 | 0,005 | -0,007 | -0,006 | 0,002 | -0,000 | 0,029** | 0,034** |
| Interaktion B.*E. | | -0,004 | | -0,002 | | 0,004 | | -0,011 |
| ohne Migrationshintergr. (Ref.) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| mit MH, deutsche HZB | -0,082** | -0,082** | -0,090** | -0,090** | -0,049* | -0,049* | -0,028 ⁺ | -0,028 ⁺ |
| mit MH, ausländische HZB | -0,057 ⁺ | -0,058 ⁺ | -0,065 ⁺ | -0,065 ⁺ | -0,009 | -0,009 | 0,017 | 0,016 |
| männlich (Ref.) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| weiblich | -0,001 | -0,001 | 0,004 | 0,004 | 0,070** | 0,070** | -0,041* | -0,041* |
| Allgemeine Hochschulreife | 0,004 | 0,004 | -0,010 | -0,010 | 0,005 | 0,005 | 0,032* | 0,032* |
| Note der HZB | -0,002 | -0,002 | -0,016 | -0,016 | -0,012 | -0,012 | 0,030* | 0,030* |
| Einhalten der Regelstudienzeit | -0,008 | -0,008 | 0,017 | 0,017 | -0,038* | -0,038* | -0,013 | -0,013 |
| Auslandsstudium | 0,025 | 0,024 | -0,019 | -0,019 | 0,012 | 0,012 | 0,030* | 0,030* |
| Beruflicher Abschluss | -0,034 ⁺ | -0,034 ⁺ | -0,034 | -0,034 | -0,049* | -0,049* | 0,009 | 0,009 |
| Erwerbstätigkeit im Studium | 0,022 | 0,022 | -0,030 ⁺ | -0,030 ⁺ | 0,061** | 0,061** | 0,081** | 0,081** |
| Praktikum | 0,023 | 0,023 | 0,024 | 0,024 | 0,024 | 0,024 | 0,029 ⁺ | 0,029 ⁺ |
| SHK/WHK/Tutor | -0,018 | -0,018 | -0,046** | -0,046** | -0,014 | -0,014 | 0,024* | 0,023* |
| Fachhochschule (Ref.) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Universität | -0,000 | -0,000 | 0,014 | 0,014 | 0,001 | 0,001 | -0,013 | -0,012 |
| Bachelor (Ref.) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Master-Niveau | 0,020 | 0,020 | -0,000 | -0,000 | 0,041** | 0,041** | 0,020 | 0,019 |
| Geisteswiss./Kunst (Ref.) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Erziehungswissenschaften | 0,017 | 0,016 | -0,005 | -0,005 | 0,059 | 0,060 | -0,007 | -0,008 |
| Psychologie | -0,091 ⁺ | -0,091 ⁺ | -0,107* | -0,107* | -0,080 ⁺ | -0,080 ⁺ | -0,109* | -0,110* |
| Sozial-/Politikwissenschaften | 0,048 | 0,048 | -0,013 | -0,013 | 0,043 | 0,043 | -0,019 | -0,019 |
| Rechtswissenschaften | 0,052 | 0,052 | 0,122* | 0,122* | 0,043 | 0,043 | -0,018 | -0,019 |
| Wirtschaftswissenschaften | 0,011 | 0,011 | 0,059** | 0,059** | 0,049 | 0,049 | -0,050* | -0,050 ⁺ |
| Naturwissenschaften | -0,017 | -0,017 | -0,006 | -0,006 | -0,026 | -0,026 | -0,032 | -0,032 |
| Informatik | -0,054 | -0,054 | -0,025 | -0,025 | -0,056 | -0,056 | -0,038 | -0,038 |
| Ingenieurwesen | -0,025 | -0,025 | 0,052 ⁺ | 0,052 ⁺ | -0,056 ⁺ | -0,056 ⁺ | -0,049 ⁺ | -0,049 ⁺ |
| Architektur | 0,000 | 0,000 | 0,038 | 0,038 | 0,064 | 0,065 | 0,003 | 0,003 |
| Agrar-/Ernährungswiss. | -0,021 | -0,021 | 0,067 | 0,067 | -0,011 | -0,011 | -0,118** | -0,118** |
| Soziale Arbeit/Sport | 0,005 | 0,005 | -0,014 | -0,014 | 0,067* | 0,067* | -0,009 | -0,009 |
| Medizin/Gesundheitswiss. | 0,040 | 0,040 | 0,034 | 0,034 | 0,006 | 0,006 | -0,043 | -0,043 |
| Alter bei Studienabschluss | -0,004** | -0,004** | -0,012** | -0,012** | -0,000 | -0,000 | 0,001 | 0,001 |
| Elternschaft bei Studienende | -0,054 | -0,054 | -0,115** | -0,115** | 0,042 | 0,042 | -0,028 | -0,027 |
| Interaktion weiblich*Eltern. | 0,032 | 0,032 | 0,002 | 0,002 | -0,046 | -0,046 | -0,003 | -0,004 |
| Motiv: Vereinbarkeit | 0,023** | 0,023** | 0,032** | 0,032** | 0,051** | 0,051** | -0,005 | -0,005 |
| Motiv: Sicherheit | 0,009 | 0,009 | 0,019 | 0,019 | 0,007 | 0,007 | -0,004 | -0,004 |
| Motiv: Status | 0,035** | 0,035** | 0,012 | 0,013 | 0,028** | 0,028** | 0,018 ⁺ | 0,018 ⁺ |
| Motiv: Einfluss | 0,000 | 0,000 | -0,003 | -0,003 | 0,003 | 0,003 | 0,007 | 0,007 |
| Motiv: Selbstverwirklichung | 0,067** | 0,067** | 0,048** | 0,048** | 0,036** | 0,036** | 0,119** | 0,119** |
| Motiv: Wiss. Arbeiten | 0,006 | 0,006 | -0,008 | -0,008 | -0,006 | -0,006 | 0,024** | 0,024** |
| N | 4973 | 4973 | 4973 | 4973 | 4973 | 4973 | 4973 | 4973 |
| Pseudo-R ² | 0,034 | 0,034 | 0,056 | 0,056 | 0,035 | 0,035 | 0,048 | 0,048 |

KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Ergebnisse logistischer Regressionen; berichtet werden AME.

Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: ⁺ $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Ohne I.: Modelle ohne Interaktionseffekt; mit I.: Modelle mit Interaktionseffekt.

Tabelle 32: Einflussfaktoren der Unterstützung bei Bewerbungen

| Unterstützungsquellen: | Alle Kontakte | | Herkunftsfamilie | | Andere starke Kontakte | | Schwache Kontakte | |
|---------------------------------|---------------|----------|------------------|----------|------------------------|----------|-------------------|----------|
| | ohne I. | mit I. | ohne I. | mit I. | ohne I. | mit I. | ohne I. | mit I. |
| Modell: | | | | | | | | |
| Bildungsherkunft | 0,077** | 0,078** | 0,166** | 0,166** | 0,008 | 0,007 | 0,011 | 0,010 |
| Examensnote | -0,008 | -0,009 | -0,033** | -0,035** | 0,003 | 0,004 | 0,012* | 0,016+ |
| Interaktion B.*E. | | 0,002 | | 0,002 | | -0,003 | | -0,008 |
| ohne Migrationshintergr. (Ref.) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| mit MH, deutsche HZB | -0,024 | -0,024 | -0,077** | -0,077** | 0,018 | 0,018 | 0,025 | 0,025 |
| mit MH, ausländische HZB | 0,050 | 0,050 | -0,088** | -0,088** | 0,055 | 0,055 | 0,075** | 0,073** |
| männlich (Ref.) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| weiblich | 0,027+ | 0,027+ | 0,000 | 0,000 | 0,063** | 0,063** | -0,005 | -0,005 |
| Allgemeine Hochschulreife | -0,010 | -0,010 | -0,002 | -0,001 | -0,006 | -0,006 | 0,009 | 0,009 |
| Note der HZB | -0,018+ | -0,018+ | -0,012 | -0,012 | -0,023 | -0,023 | -0,004 | -0,004 |
| Einhalten der Regelstudienzeit | -0,050** | -0,050** | -0,012 | -0,012 | -0,091** | -0,091** | -0,037* | -0,037* |
| Auslandsstudium | 0,040 | 0,040 | 0,001 | 0,001 | 0,047 | 0,047 | 0,023 | 0,023 |
| Beruflicher Abschluss | -0,078** | -0,078** | -0,052** | -0,052** | -0,058** | -0,058** | -0,014 | -0,014 |
| Erwerbstätigkeit im Studium | -0,013 | -0,013 | -0,046** | -0,046** | 0,046* | 0,046* | -0,001 | -0,001 |
| Praktikum | 0,014 | 0,014 | 0,037+ | 0,037+ | 0,004 | 0,004 | -0,005 | -0,005 |
| SHK/WHK/Tutor | 0,026 | 0,026 | -0,031+ | -0,031+ | 0,004 | 0,004 | 0,068** | 0,068** |
| Fachhochschule (Ref.) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Universität | -0,024 | -0,024 | -0,010 | -0,010 | -0,024 | -0,024 | 0,010 | 0,011 |
| Bachelor (Ref.) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Master-Niveau | 0,033 | 0,033 | -0,029 | -0,028 | 0,073** | 0,073** | -0,012 | -0,012 |
| Geisteswiss./Kunst (Ref.) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Erziehungswissenschaften | 0,074+ | 0,074+ | 0,005 | 0,005 | 0,069+ | 0,069+ | 0,020 | 0,020 |
| Psychologie | -0,089** | -0,089** | -0,023 | -0,023 | -0,053 | -0,053 | -0,104** | -0,104** |
| Sozial-/Politikwissenschaften | 0,026 | 0,026 | -0,005 | -0,005 | -0,013 | -0,013 | -0,012 | -0,012 |
| Rechtswissenschaften | -0,023 | -0,023 | -0,008 | -0,008 | -0,064 | -0,064 | -0,014 | -0,014 |
| Wirtschaftswissenschaften | 0,004 | 0,004 | 0,036+ | 0,036+ | 0,017 | 0,017 | -0,019 | -0,019 |
| Naturwissenschaften | 0,002 | 0,002 | 0,064* | 0,064* | 0,005 | 0,005 | 0,011 | 0,011 |
| Informatik | -0,033 | -0,033 | 0,016 | 0,016 | -0,052+ | -0,052+ | -0,045 | -0,045 |
| Ingenieurwesen | 0,020 | 0,020 | 0,087** | 0,087** | -0,005 | -0,005 | -0,028 | -0,028 |
| Architektur | 0,038 | 0,038 | 0,006 | 0,006 | 0,104* | 0,103* | -0,032 | -0,033 |
| Agrar-/Ernährungswiss. | 0,114* | 0,114* | 0,123 | 0,123 | 0,072* | 0,072* | 0,070 | 0,070 |
| Soziale Arbeit/Sport | 0,043 | 0,044 | 0,018 | 0,018 | 0,038 | 0,038 | -0,030 | -0,030 |
| Medizin/Gesundheitswiss. | 0,068+ | 0,068+ | 0,062 | 0,062 | 0,066* | 0,066* | -0,086* | -0,086* |
| Alter bei Studienabschluss | -0,001 | -0,001 | -0,015** | -0,015** | -0,003 | -0,003 | 0,007** | 0,007** |
| Elternschaft bei Studienende | -0,041 | -0,041 | -0,120* | -0,120* | -0,000 | 0,000 | -0,045+ | -0,044+ |
| Interaktion weiblich*Eltern. | 0,028 | 0,028 | 0,046 | 0,046 | -0,044 | -0,044 | 0,081+ | 0,081+ |
| Motiv: Vereinbarkeit | 0,024** | 0,024** | 0,010 | 0,010 | 0,057** | 0,057** | 0,001 | 0,001 |
| Motiv: Sicherheit | 0,032** | 0,032** | 0,034** | 0,034** | 0,025** | 0,025** | 0,036** | 0,036** |
| Motiv: Status | 0,025* | 0,025* | 0,008 | 0,008 | 0,012 | 0,012 | 0,000 | 0,000 |
| Motiv: Einfluss | -0,013 | -0,013 | -0,000 | -0,000 | -0,002 | -0,002 | 0,003 | 0,003 |
| Motiv: Selbstverwirklichung | -0,014 | -0,014 | -0,014 | -0,014 | 0,011 | 0,011 | -0,003 | -0,004 |
| Motiv: Wiss. Arbeiten | 0,003 | 0,003 | -0,008 | -0,008 | -0,011 | -0,011 | 0,031** | 0,031** |
| N | 4350 | 4350 | 4350 | 4350 | 4350 | 4350 | 4350 | 4350 |
| Pseudo-R ² | 0,030 | 0,030 | 0,062 | 0,062 | 0,032 | 0,032 | 0,041 | 0,041 |

KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Ergebnisse logistischer Regressionen; berichtet werden AME.

Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: + $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Ohne I.: Modelle ohne Interaktionseffekt; mit I.: Modelle mit Interaktionseffekt.

Tabelle 33: Einflussfaktoren der Unterstützung bei der Stellenfindung

| Unterstützungsquellen: | Alle Kontakte | | Herkunftsfamilie | | Andere starke Kontakte | | Schwache Kontakte | |
|---------------------------------|---------------|----------|--------------------|---------------------|------------------------|---------------------|-------------------|--------------------|
| | ohne I. | mit I. | ohne I. | mit I. | ohne I. | mit I. | ohne I. | mit I. |
| Modell: | | | | | | | | |
| Bildungsherkunft | 0,029* | 0,032* | 0,051** | 0,046** | 0,032** | 0,030* | 0,009 | 0,013 |
| Examensnote | 0,013 | 0,004 | -0,016** | -0,005 | -0,008 | -0,003 | 0,023** | 0,009 |
| Interaktion B.*E. | | 0,018 | | -0,020 ⁺ | | -0,010 | | 0,030* |
| ohne Migrationshintergr. (Ref.) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| mit MH, deutsche HZB | 0,020 | 0,020 | -0,024 | -0,024 | 0,079** | 0,079** | 0,006 | 0,006 |
| mit MH, ausländische HZB | 0,036 | 0,039 | 0,037 ⁺ | 0,034 | 0,192** | 0,191** | 0,025 | 0,029 |
| männlich (Ref.) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| weiblich | -0,090** | -0,091** | -0,020 | -0,020 | -0,047** | -0,047** | -0,058* | -0,059* |
| Allgemeine Hochschulreife | 0,049** | 0,050** | -0,007 | -0,008 | 0,000 | -0,000 | 0,038 | 0,040 ⁺ |
| Note der HZB | 0,005 | 0,005 | -0,033** | -0,032** | -0,035** | -0,035** | 0,026* | 0,025* |
| Einhalten der Regelstudienzeit | -0,001 | -0,001 | 0,014 | 0,015 | 0,003 | 0,003 | -0,008 | -0,009 |
| Auslandsstudium | -0,002 | -0,001 | -0,007 | -0,008 | 0,022 | 0,021 | -0,006 | -0,005 |
| Beruflicher Abschluss | -0,037** | -0,037* | -0,011 | -0,011 | 0,000 | 0,000 | -0,020 | -0,019 |
| Erwerbstätigkeit im Studium | 0,078** | 0,078** | -0,031** | -0,030** | -0,010 | -0,009 | 0,129** | 0,128** |
| Praktikum | 0,009 | 0,009 | 0,016 | 0,016 | 0,010 | 0,010 | 0,037* | 0,037* |
| SHK/WHK/Tutor | -0,015 | -0,015 | -0,035** | -0,036** | -0,003 | -0,003 | 0,006 | 0,007 |
| Fachhochschule (Ref.) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Universität | -0,046* | -0,047* | 0,022 | 0,023 | 0,003 | 0,004 | -0,059** | -0,061** |
| Bachelor (Ref.) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Master-Niveau | -0,023 | -0,023 | -0,044** | -0,044** | 0,000 | 0,000 | -0,004 | -0,004 |
| Geisteswiss./Kunst (Ref.) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Erziehungswissenschaften | -0,047 | -0,046 | -0,041 | -0,042 | -0,010 | -0,011 | -0,030 | -0,028 |
| Psychologie | -0,006 | -0,006 | -0,033 | -0,033 | -0,036 | -0,036 | 0,017 | 0,018 |
| Sozial-/Politikwissenschaften | 0,011 | 0,011 | -0,026 | -0,026 | -0,032 | -0,032 | -0,002 | -0,002 |
| Rechtswissenschaften | 0,071* | 0,072* | 0,018 | 0,016 | -0,072 ⁺ | -0,073 ⁺ | 0,139** | 0,140** |
| Wirtschaftswissenschaften | -0,001 | -0,001 | 0,026 | 0,026 | -0,020 | -0,020 | -0,004 | -0,003 |
| Naturwissenschaften | -0,030 | -0,031 | -0,015 | -0,015 | -0,011 | -0,011 | -0,034 | -0,035 |
| Informatik | 0,009 | 0,010 | -0,008 | -0,008 | -0,028 | -0,028 | 0,035 | 0,035 |
| Ingenieurwesen | -0,010 | -0,009 | 0,012 | 0,012 | -0,062* | -0,062* | -0,004 | -0,004 |
| Architektur | 0,033 | 0,034 | 0,004 | 0,004 | 0,096 | 0,096 | -0,026 | -0,025 |
| Agrar-/Ernährungswiss. | -0,042 | -0,042 | 0,036 | 0,036 | -0,063* | -0,063* | -0,108* | -0,108* |
| Soziale Arbeit/Sport | -0,068 | -0,069 | -0,022 | -0,022 | -0,067 ⁺ | -0,067 ⁺ | -0,058 | -0,058 |
| Medizin/Gesundheitswiss. | -0,071* | -0,072* | 0,020 | 0,021 | -0,043 | -0,043 | -0,135** | -0,136** |
| Alter bei Studienabschluss | 0,004* | 0,004* | -0,007** | -0,007** | -0,000 | -0,000 | 0,005* | 0,005** |
| Elternschaft bei Studienende | -0,037 | -0,037 | -0,038 | -0,038 | -0,054 | -0,054 | 0,006 | 0,006 |
| Interaktion weiblich*Eltern. | 0,029 | 0,029 | 0,051 | 0,052 | 0,081* | 0,081* | -0,059 | -0,060 |
| Motiv: Vereinbarkeit | -0,002 | -0,002 | -0,003 | -0,003 | 0,004 | 0,004 | 0,000 | 0,000 |
| Motiv: Sicherheit | -0,028** | -0,028** | 0,003 | 0,003 | -0,005 | -0,005 | -0,041** | -0,041** |
| Motiv: Status | 0,018 | 0,018 | 0,007 | 0,008 | -0,013 ⁺ | -0,013 ⁺ | 0,035** | 0,035** |
| Motiv: Einfluss | 0,015* | 0,015* | 0,005 | 0,005 | 0,026** | 0,026** | 0,001 | 0,001 |
| Motiv: Selbstverwirklichung | 0,005 | 0,005 | -0,039** | -0,039** | -0,033* | -0,033* | 0,017 | 0,017 |
| Motiv: Wiss. Arbeiten | 0,031** | 0,031** | 0,002 | 0,002 | 0,003 | 0,003 | 0,040** | 0,040** |
| N | 4683 | 4683 | 4683 | 4683 | 4683 | 4683 | 4683 | 4683 |
| Pseudo-R ² | 0,029 | 0,029 | 0,043 | 0,044 | 0,028 | 0,028 | 0,042 | 0,042 |

KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Ergebnisse logistischer Regressionen; berichtet werden AME.

Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: ⁺ $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Ohne I.: Modelle ohne Interaktionseffekt; mit I.: Modelle mit Interaktionseffekt.

Tabelle 34: Einflussfaktoren einer regulären Beschäftigung (vs. Arbeitsuche)

| | (1) | (2) | (3) | (4) |
|--|--------------------|----------|--------------------|--------------------|
| Bildungsherkunft: nichtakademisch (Ref.) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| akademisch | 0,011 ⁺ | 0,011* | 0,007 | 0,002 |
| ohne Migrationshintergrund (Ref.) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| mit MH, deutsche HZB | -0,048** | -0,044** | -0,030** | -0,030** |
| mit MH, ausländische HZB | -0,088** | -0,076** | -0,052** | -0,052** |
| männlich (Ref.) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| weiblich | -0,016* | -0,005 | -0,015 | -0,015 |
| Fachhochschule (Ref.) | | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Universität | | -0,032* | -0,020 | -0,020 |
| Bachelor (Ref.) | | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Master-Niveau | | 0,025* | 0,011 | 0,011 |
| Geisteswissenschaften/Kunst (Ref.) | | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Erziehungswissenschaften | | 0,094** | 0,084** | 0,085** |
| Psychologie | | 0,078* | 0,061 ⁺ | 0,061 ⁺ |
| Sozial-/Politikwissenschaften | | 0,056** | 0,044* | 0,045* |
| Rechtswissenschaften | | 0,032 | 0,007 | 0,009 |
| Wirtschaftswissenschaften | | 0,062* | 0,046 | 0,047 |
| Naturwissenschaften | | 0,000 | 0,016 | 0,016 |
| Informatik | | 0,084** | 0,074** | 0,074** |
| Ingenieurwesen | | 0,075** | 0,067** | 0,068** |
| Architektur | | 0,027 | 0,033 | 0,033 |
| Agrar-/Ernährungswissenschaften | | 0,086** | 0,085** | 0,086** |
| Soziale Arbeit/Sport | | 0,099** | 0,089** | 0,089** |
| Medizin/Gesundheitswissenschaften | | 0,098** | 0,082** | 0,083** |
| Alter bei Studienabschluss | | -0,004** | -0,003** | -0,003** |
| Elternschaft bei Studienende | | 0,029 | 0,023 | 0,022 |
| Interaktion weiblich*Elternschaft | | -0,053 | -0,042 | -0,042 |
| Allgemeine Hochschulreife | | | 0,015 | 0,014 |
| Note der Hochschulzugangsberechtigung | | | 0,007 | 0,007 |
| Standardisierte Examensnote | | | 0,016** | 0,016** |
| Einhalten der Regelstudienzeit | | | 0,024* | 0,024* |
| Auslandsstudium | | | 0,008 | 0,008 |
| Beruflicher Abschluss | | | 0,025** | 0,025** |
| Erwerbstätigkeit im Studium | | | 0,041** | 0,040** |
| Praktikum | | | 0,007 | 0,007 |
| SHK/WHK/Tutor | | | 0,007 | 0,007 |
| Motiv: Vereinbarkeit | | | 0,006 | 0,006 |
| Motiv: Sicherheit | | | -0,004 | -0,004 |
| Motiv: Status | | | 0,019** | 0,019** |
| Motiv: Einfluss | | | -0,009** | -0,009** |
| Motiv: Selbstverwirklichung | | | 0,042** | 0,042** |
| Motiv: Wiss. Arbeiten | | | -0,007* | -0,007* |
| U. bei Karriereplanung (KP) durch Herkunftsfamilie | | | | -0,013 |
| Interaktion U. bei KP Herk. * Bildungsherkunft | | | | 0,015 |
| U. bei KP durch andere starke Kontakte | | | | 0,001 |
| U. bei Karriereplanung durch schwache Kontakte | | | | 0,002 |
| Pseudo-R ² | 0,017 | 0,068 | 0,128 | 0,129 |

KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Ergebnisse logistischer Regressionen; berichtet werden AME. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: ⁺ $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. $N = 4973$.

Tabelle 35: Einflussfaktoren einer angemessenen beruflichen Stellung

| | (1) | (2) | (3) | (4) |
|--|----------|---------------------|---------------------|---------------------|
| Bildungsherkunft: nichtakademisch (Ref.) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| akademisch | 0,034** | 0,017 | 0,011 | 0,006 |
| ohne Migrationshintergrund (Ref.) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| mit MH, deutsche HZB | -0,022 | -0,021 | -0,027 ⁺ | -0,026 ⁺ |
| mit MH, ausländische HZB | -0,077* | -0,098** | -0,118** | -0,117** |
| männlich (Ref.) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| weiblich | -0,090** | -0,042** | -0,041** | -0,040** |
| Fachhochschule (Ref.) | | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Universität | | -0,026 ⁺ | -0,021 | -0,021 |
| Bachelor (Ref.) | | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Master-Niveau | | 0,084** | 0,067** | 0,067** |
| Geisteswissenschaften/Kunst (Ref.) | | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Erziehungswissenschaften | | 0,136** | 0,127** | 0,130** |
| Psychologie | | 0,077 ⁺ | 0,060 | 0,064 |
| Sozial-/Politikwissenschaften | | 0,121** | 0,110** | 0,110** |
| Rechtswissenschaften | | 0,066 | 0,037 | 0,037 |
| Wirtschaftswissenschaften | | 0,139** | 0,129** | 0,130** |
| Naturwissenschaften | | 0,124** | 0,134** | 0,138** |
| Informatik | | 0,228** | 0,224** | 0,227** |
| Ingenieurwesen | | 0,223** | 0,217** | 0,220** |
| Architektur | | 0,219** | 0,215** | 0,218** |
| Agrar-/Ernährungswissenschaften | | 0,119* | 0,126** | 0,130** |
| Soziale Arbeit/Sport | | 0,071* | 0,065* | 0,065* |
| Medizin/Gesundheitswissenschaften | | 0,250** | 0,242** | 0,245** |
| Alter bei Studienabschluss | | -0,002* | -0,001 | -0,001 |
| Elternschaft bei Studienende | | -0,024 | -0,020 | -0,020 |
| Interaktion weiblich*Elternschaft | | 0,084* | 0,075 ⁺ | 0,075 ⁺ |
| Allgemeine Hochschulreife | | | -0,012 | -0,013 |
| Note der Hochschulzugangsberechtigung | | | 0,006 | 0,005 |
| Standardisierte Examensnote | | | 0,007 | 0,006 |
| Einhalten der Regelstudienzeit | | | 0,004 | 0,004 |
| Auslandsstudium | | | 0,004 | 0,004 |
| Beruflicher Abschluss | | | -0,013 | -0,013 |
| Erwerbstätigkeit im Studium | | | 0,012 | 0,008 |
| Praktikum | | | 0,013 | 0,012 |
| SHK/WHK/Tutor | | | 0,023 | 0,022 |
| Motiv: Vereinbarkeit | | | -0,013* | -0,013* |
| Motiv: Sicherheit | | | -0,009 | -0,008 |
| Motiv: Status | | | 0,042** | 0,041** |
| Motiv: Einfluss | | | 0,006 | 0,005 |
| Motiv: Selbstverwirklichung | | | 0,022 | 0,020 |
| Motiv: Wiss. Arbeiten | | | -0,003 | -0,004 |
| U. bei Karriereplanung (KP) durch Herkunftsfamilie | | | | -0,027* |
| Interaktion U. bei KP Herk. * Bildungsherkunft | | | | 0,024 |
| U. bei KP durch andere starke Kontakte | | | | 0,014 |
| U. bei Karriereplanung durch schwache Kontakte | | | | 0,020* |
| U. bei Stellenfindung (SF) durch Herkunftsfamilie | | | | 0,036 |
| Interaktion U. bei SF Herk. * Bildungsherkunft | | | | -0,021 |
| U. bei Stellenfindung durch andere starke Kontakte | | | | -0,009 |
| U. bei Stellenfindung durch schwache Kontakte | | | | 0,012 |
| Pseudo-R ² | 0,021 | 0,083 | 0,097 | 0,100 |

KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Ergebnisse logistischer Regressionen; berichtet werden AME. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: ⁺ $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. $N = 4253$.

Tabelle 36: Einflussfaktoren des logarithmierten Bruttostundenlohns

| | (1) | (2) | (3) | (4) |
|--|----------|--------------------|---------------------|---------------------|
| Bildungsherkunft: nichtakademisch (Ref.) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| akademisch | 0,044** | 0,016 | 0,006 | -0,010 |
| ohne Migrationshintergrund (Ref.) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| mit MH, deutsche HZB | 0,010 | 0,006 | 0,013 | 0,016 |
| mit MH, ausländische HZB | -0,088* | -0,126** | -0,124** | -0,117** |
| männlich (Ref.) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| weiblich | -0,159** | -0,067** | -0,070** | -0,068** |
| Fachhochschule (Ref.) | | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Universität | | -0,031** | -0,032* | -0,029* |
| Bachelor (Ref.) | | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Master-Niveau | | 0,142** | 0,116** | 0,115** |
| Geisteswissenschaften/Kunst (Ref.) | | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Erziehungswissenschaften | | 0,086** | 0,101** | 0,102** |
| Psychologie | | 0,219** | 0,202** | 0,201** |
| Sozial-/Politikwissenschaften | | 0,084** | 0,078* | 0,078* |
| Rechtswissenschaften | | 0,076 ⁺ | 0,043 | 0,029 |
| Wirtschaftswissenschaften | | 0,224** | 0,198** | 0,197** |
| Naturwissenschaften | | 0,208** | 0,207** | 0,209** |
| Informatik | | 0,290** | 0,273** | 0,271** |
| Ingenieurwesen | | 0,316** | 0,305** | 0,304** |
| Architektur | | 0,026 | 0,034 | 0,041 |
| Agrar-/Ernährungswissenschaften | | 0,113** | 0,128** | 0,131** |
| Soziale Arbeit/Sport | | 0,121** | 0,132** | 0,133** |
| Medizin/Gesundheitswissenschaften | | 0,360** | 0,331** | 0,338** |
| Alter bei Studienabschluss | | 0,008** | 0,011** | 0,010** |
| Elternschaft bei Studienende | | 0,028 | 0,032 | 0,028 |
| Interaktion weiblich*Elternschaft | | -0,057 | -0,078* | -0,068 ⁺ |
| Allgemeine Hochschulreife | | | 0,030* | 0,027 ⁺ |
| Note der Hochschulzugangsberechtigung | | | 0,041** | 0,039** |
| Standardisierte Examensnote | | | 0,018** | 0,016** |
| Einhalten der Regelstudienzeit | | | 0,008 | 0,008 |
| Auslandsstudium | | | 0,031* | 0,034* |
| Beruflicher Abschluss | | | 0,022 | 0,023 |
| Erwerbstätigkeit im Studium | | | 0,008 | -0,001 |
| Praktikum | | | 0,009 | 0,006 |
| SHK/WHK/Tutor | | | 0,039** | 0,039** |
| Motiv: Vereinbarkeit | | | 0,002 | 0,002 |
| Motiv: Sicherheit | | | -0,013 ⁺ | -0,012 |
| Motiv: Status | | | 0,059** | 0,057** |
| Motiv: Einfluss | | | -0,020** | -0,020** |
| Motiv: Selbstverwirklichung | | | 0,019 | 0,016 |
| Motiv: Wiss. Arbeiten | | | -0,011* | -0,014** |
| U. bei Karriereplanung (KP) durch Herkunftsfamilie | | | | -0,006 |
| Interaktion U. bei KP Herk. * Bildungsherkunft | | | | 0,021 |
| U. bei KP durch andere starke Kontakte | | | | 0,006 |
| U. bei Karriereplanung durch schwache Kontakte | | | | 0,004 |
| U. bei Stellenfindung (SF) durch Herkunftsfamilie | | | | -0,030 |
| Interaktion U. bei SF Herk. * Bildungsherkunft | | | | 0,055 ⁺ |
| U. bei Stellenfindung durch andere starke Kontakte | | | | -0,041** |
| U. bei Stellenfindung durch schwache Kontakte | | | | 0,061** |
| Interzept | 3,013** | 2,480** | 2,139** | 2,156** |
| R ² | 0,067 | 0,231 | 0,263 | 0,276 |

KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Ergebnisse linearer Regressionen; berichtet werden unstandardisierte Koeffizienten. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: ⁺ $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. $N = 3842$.

Tabelle 37: Einflussfaktoren der subjektiven Ausbildungsadäquanz

| | (1) | (2) | (3) | (4) |
|--|--------------------|--------------------|---------------------|---------------------|
| Bildungsherkunft: nichtakademisch (Ref.) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| akademisch | 0,033* | 0,015 | -0,003 | -0,018 |
| ohne Migrationshintergrund (Ref.) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| mit MH, deutsche HZB | -0,025 | -0,022 | -0,010 | -0,004 |
| mit MH, ausländische HZB | 0,055 ⁺ | 0,047 | 0,045 | 0,050 |
| männlich (Ref.) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| weiblich | -0,081** | -0,014 | -0,030* | -0,030* |
| Fachhochschule (Ref.) | | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Universität | | -0,021 | -0,014 | -0,012 |
| Bachelor (Ref.) | | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Master-Niveau | | 0,048* | -0,001 | -0,002 |
| Geisteswissenschaften/Kunst (Ref.) | | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Erziehungswissenschaften | | -0,064 | -0,056 | -0,054 |
| Psychologie | | 0,154** | 0,098* | 0,108* |
| Sozial-/Politikwissenschaften | | 0,069 ⁺ | 0,056 | 0,056 |
| Rechtswissenschaften | | 0,176** | 0,155** | 0,150** |
| Wirtschaftswissenschaften | | 0,209** | 0,211** | 0,211** |
| Naturwissenschaften | | 0,163** | 0,195** | 0,199** |
| Informatik | | 0,317** | 0,318** | 0,322** |
| Ingenieurwesen | | 0,260** | 0,267** | 0,269** |
| Architektur | | 0,088 | 0,106 ⁺ | 0,107 ⁺ |
| Agrar-/Ernährungswissenschaften | | 0,119 ⁺ | 0,161** | 0,171** |
| Soziale Arbeit/Sport | | 0,084* | 0,082* | 0,083* |
| Medizin/Gesundheitswissenschaften | | 0,247** | 0,219** | 0,224** |
| Alter bei Studienabschluss | | -0,008** | -0,005 ⁺ | -0,005 ⁺ |
| Elternschaft bei Studienende | | -0,016 | -0,005 | -0,004 |
| Interaktion weiblich*Elternschaft | | 0,100 ⁺ | 0,070 | 0,077 ⁺ |
| Allgemeine Hochschulreife | | | 0,030 | 0,028 |
| Note der Hochschulzugangsberechtigung | | | 0,059** | 0,056** |
| Standardisierte Examensnote | | | 0,026** | 0,024** |
| Einhalten der Regelstudienzeit | | | 0,013 | 0,014 |
| Auslandsstudium | | | 0,016 | 0,016 |
| Beruflicher Abschluss | | | 0,006 | 0,006 |
| Erwerbstätigkeit im Studium | | | 0,032 ⁺ | 0,023 |
| Praktikum | | | 0,033** | 0,030* |
| SHK/WHK/Tutor | | | 0,043** | 0,042** |
| Motiv: Vereinbarkeit | | | -0,024** | -0,025** |
| Motiv: Sicherheit | | | -0,002 | -0,001 |
| Motiv: Status | | | 0,020 | 0,017 |
| Motiv: Einfluss | | | 0,000 | 0,000 |
| Motiv: Selbstverwirklichung | | | 0,130** | 0,123** |
| Motiv: Wiss. Arbeiten | | | -0,017** | -0,019** |
| U. bei Karriereplanung (KP) durch Herkunftsfamilie | | | | -0,004 |
| Interaktion U. bei KP Herk. * Bildungsherkunft | | | | 0,050 |
| U. bei KP durch andere starke Kontakte | | | | 0,013 |
| U. bei Karriereplanung durch schwache Kontakte | | | | 0,045** |
| U. bei Stellenfindung (SF) durch Herkunftsfamilie | | | | 0,013 |
| Interaktion U. bei SF Herk. * Bildungsherkunft | | | | -0,042 |
| U. bei Stellenfindung durch andere starke Kontakte | | | | -0,020 |
| U. bei Stellenfindung durch schwache Kontakte | | | | 0,032* |
| Pseudo-R ² | 0,007 | 0,042 | 0,072 | 0,077 |

KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Ergebnisse logistischer Regressionen; berichtet werden AME. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: ⁺ $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. $N = 4397$.

Tabelle 38: Einflussfaktoren der beruflichen Zufriedenheit

| | (1) | (2) | (3) | (4) |
|--|----------|---------------------|---------------------|---------------------|
| Bildungsherkunft: nichtakademisch (Ref.) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| akademisch | 0,026 | 0,014 | 0,004 | -0,007 |
| ohne Migrationshintergrund (Ref.) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| mit MH, deutsche HZB | -0,075** | -0,073** | -0,062* | -0,053 ⁺ |
| mit MH, ausländische HZB | -0,056 | -0,063 | -0,062 | -0,055 |
| männlich (Ref.) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| weiblich | -0,065** | -0,020 | -0,032 ⁺ | -0,032 ⁺ |
| Fachhochschule (Ref.) | | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Universität | | -0,003 | 0,004 | 0,005 |
| Bachelor (Ref.) | | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Master-Niveau | | 0,029 | 0,007 | 0,008 |
| Geisteswissenschaften/Kunst (Ref.) | | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Erziehungswissenschaften | | 0,018 | 0,015 | 0,018 |
| Psychologie | | 0,045 | 0,008 | 0,016 |
| Sozial-/Politikwissenschaften | | 0,072 | 0,070 | 0,069 |
| Rechtswissenschaften | | 0,119 ⁺ | 0,128 ⁺ | 0,118 ⁺ |
| Wirtschaftswissenschaften | | 0,128** | 0,136** | 0,132** |
| Naturwissenschaften | | 0,162** | 0,197** | 0,198** |
| Informatik | | 0,205** | 0,211** | 0,211** |
| Ingenieurwesen | | 0,174** | 0,192** | 0,189** |
| Architektur | | 0,104 ⁺ | 0,112* | 0,112 ⁺ |
| Agrar-/Ernährungswissenschaften | | 0,017 | 0,054 | 0,054 |
| Soziale Arbeit/Sport | | 0,090 ⁺ | 0,084 ⁺ | 0,085 ⁺ |
| Medizin/Gesundheitswissenschaften | | 0,162** | 0,151** | 0,153** |
| Alter bei Studienabschluss | | -0,004 ⁺ | -0,003 | -0,002 |
| Elternschaft bei Studienende | | 0,042 | 0,055 | 0,058 |
| Interaktion weiblich*Elternschaft | | -0,013 | -0,032 | -0,029 |
| Allgemeine Hochschulreife | | | 0,013 | 0,011 |
| Note der Hochschulzugangsberechtigung | | | 0,032* | 0,031* |
| Standardisierte Examensnote | | | 0,013 ⁺ | 0,012 ⁺ |
| Einhalten der Regelstudienzeit | | | 0,023 ⁺ | 0,022 ⁺ |
| Auslandsstudium | | | -0,017 | -0,016 |
| Beruflicher Abschluss | | | 0,001 | 0,003 |
| Erwerbstätigkeit im Studium | | | 0,014 | 0,009 |
| Praktikum | | | 0,010 | 0,006 |
| SHK/WHK/Tutor | | | 0,040** | 0,042** |
| Motiv: Vereinbarkeit | | | -0,038** | -0,039** |
| Motiv: Sicherheit | | | 0,002 | 0,003 |
| Motiv: Status | | | -0,011 | -0,013 |
| Motiv: Einfluss | | | 0,016* | 0,016* |
| Motiv: Selbstverwirklichung | | | 0,120** | 0,116** |
| Motiv: Wiss. Arbeiten | | | -0,036** | -0,038** |
| U. bei Karriereplanung (KP) durch Herkunftsfamilie | | | | 0,022 |
| Interaktion U. bei KP Herk. * Bildungsherkunft | | | | 0,027 |
| U. bei KP durch andere starke Kontakte | | | | 0,007 |
| U. bei Karriereplanung durch schwache Kontakte | | | | 0,023 ⁺ |
| U. bei Stellenfindung (SF) durch Herkunftsfamilie | | | | 0,058* |
| Interaktion U. bei SF Herk. * Bildungsherkunft | | | | -0,045 |
| U. bei Stellenfindung durch andere starke Kontakte | | | | -0,032* |
| U. bei Stellenfindung durch schwache Kontakte | | | | 0,030* |
| Pseudo-R ² | 0,008 | 0,022 | 0,044 | 0,048 |

KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Ergebnisse logistischer Regressionen; berichtet werden AME. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: ⁺ $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. $N = 4414$.

Tabelle 39: Erklärung der Ungleichheiten in der Zugehörigkeit zu Einkommensgruppen

| | Bruttostundenlohn | | | | | |
|---|-------------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | ≥ 20 € | | ≥ 25 € | | ≥ 30 € | |
| | (abs.) | (rel.) | (abs.) | (rel.) | (abs.) | (rel.) |
| Gesamtunterschied | 9,2 | 100,0 | 4,6 | 100,0 | 2,9 | 100,0 |
| Unklärter Anteil (Rest) | 1,3 | 13,9 | -0,5 | -11,4 | -0,1 | -3,9 |
| Erklärter Anteil | 7,9 | 86,1 | 5,1 | 111,4 | 3,0 | 103,9 |
| Biographie | 4,9 | 53,6 | 2,9 | 62,6 | 0,8 | 27,6 |
| Universität | -0,3 | -3,5 | 0,0 | 0,9 | -0,0 | -1,0 |
| Master-Niveau | 3,7 | 40,0 | 1,8 | 38,1 | 0,8 | 27,2 |
| Erziehungswissenschaften | 0,0 | 0,4 | 0,2 | 4,0 | 0,0 | 0,5 |
| Psychologie | 0,3 | 3,0 | 0,0 | 0,4 | 0,0 | 0,5 |
| Sozial-/Politikwissenschaften | -0,0 | -0,3 | 0,1 | 1,1 | 0,0 | 1,1 |
| Rechtswissenschaften | 0,1 | 0,6 | -0,1 | -1,3 | -0,1 | -2,6 |
| Wirtschaftswissenschaften | -0,1 | -1,4 | -0,1 | -1,4 | -0,0 | -0,5 |
| Naturwissenschaften | 0,4 | 4,7 | 0,1 | 1,4 | -0,1 | -2,0 |
| Informatik | 0,1 | 0,8 | 0,0 | 0,7 | 0,0 | 0,2 |
| Ingenieurwesen | -0,5 | -5,3 | -0,3 | -5,5 | -0,1 | -2,0 |
| Architektur | 0,0 | 0,4 | 0,0 | 0,3 | 0,0 | 0,2 |
| Agrar-/Ernährungswissenschaften | -0,1 | -0,9 | 0,1 | 1,3 | -0,0 | -1,4 |
| Soziale Arbeit/Sport | 0,1 | 1,1 | 0,4 | 8,6 | 0,2 | 6,0 |
| Medizin/Gesundheitswissenschaften | 1,6 | 17,9 | 1,1 | 23,3 | 0,3 | 9,9 |
| Alter bei Studienabschluss | -0,3 | -3,6 | -0,4 | -8,6 | -0,2 | -7,9 |
| Elternschaft bei Studienende | 0,0 | 0,3 | -0,1 | -1,4 | -0,1 | -1,8 |
| Interaktion Frau*Elternschaft | -0,0 | -0,4 | 0,0 | 0,8 | 0,0 | 1,2 |
| Arbeitsmarktsignale | 1,2 | 12,9 | 1,3 | 27,5 | 0,8 | 26,7 |
| HZB: Abitur | 0,5 | 5,3 | 0,4 | 9,0 | 0,3 | 10,0 |
| Note der Hochschulzugangsberechtigung | 0,7 | 8,2 | 0,5 | 12,0 | 0,4 | 12,3 |
| Fachstandardisierte Examensnote | 0,2 | 2,1 | 0,2 | 4,7 | 0,1 | 3,5 |
| Einhalten der Regelstudienzeit | 0,0 | 0,1 | 0,0 | 0,1 | 0,0 | 0,1 |
| Auslandsstudium | 0,2 | 2,4 | 0,3 | 6,3 | 0,1 | 2,6 |
| Beruflicher Abschluss | -0,7 | -8,0 | -0,2 | -4,7 | -0,1 | -3,1 |
| Erwerbstätigkeit im Studium | -0,0 | -0,2 | 0,0 | 0,5 | 0,0 | 0,6 |
| Praktikum | 0,0 | 0,2 | -0,0 | -0,4 | -0,0 | -0,5 |
| SHK/WHK/Tutor | 0,3 | 2,9 | -0,0 | -0,1 | 0,0 | 1,3 |
| Motive | 0,7 | 8,1 | 0,3 | 5,7 | 0,1 | 2,9 |
| Motiv: Vereinbarkeit | 0,0 | 0,3 | -0,0 | -0,7 | -0,0 | -0,7 |
| Motiv: Sicherheit | 0,4 | 4,9 | 0,1 | 1,2 | 0,0 | 0,6 |
| Motiv: Status | 0,3 | 3,6 | 0,2 | 4,5 | 0,1 | 2,4 |
| Motiv: Einfluss | -0,2 | -2,5 | -0,1 | -2,2 | -0,0 | -1,5 |
| Motiv: Selbstverwirklichung | 0,2 | 2,2 | 0,2 | 5,4 | 0,1 | 3,3 |
| Motiv: Wiss. Arbeiten | -0,0 | -0,5 | -0,1 | -2,5 | -0,0 | -1,3 |
| Unterstützung | 1,0 | 11,1 | 0,7 | 15,4 | 1,4 | 47,6 |
| U. Karriereplanung (KP) Herkunftsfamilie | -0,2 | -2,1 | 0,1 | 2,6 | 0,0 | 0,5 |
| U. KP Herkunftsfamilie * Bildungsherkunft | 0,8 | 8,8 | 0,7 | 16,3 | 1,1 | 37,5 |
| U. KP andere starke Kontakte | 0,1 | 0,7 | -0,0 | -0,4 | -0,0 | -0,1 |
| U. KP schwache Kontakte | -0,0 | -0,0 | -0,0 | -0,2 | -0,0 | -0,1 |
| U. Stellenfindung (SF) Herkunftsfamilie | -0,2 | -1,7 | 0,0 | 0,2 | -0,1 | -2,8 |
| U. SF Herkunftsfamilie * Bildungsherkunft | 0,5 | 5,2 | -0,2 | -3,7 | 0,3 | 11,4 |
| U. SF andere starke Kontakte | -0,1 | -0,8 | -0,0 | -0,9 | 0,0 | 0,3 |
| U. SF schwache Kontakte | 0,1 | 0,9 | 0,1 | 1,4 | 0,0 | 0,9 |

KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Ergebnisse der khb-Dekompositionen. Berichtet werden APE multipliziert mit 100 (abs.) und Anteile am Gesamtunterschied (rel.) zwischen Absolvent/innen akademischer und nicht-akademischer Bildungsherkunft. Geschlecht und Migrationshintergrund wurden kontrolliert. $N = 3842$.

Tabelle 40: Erklärung der Ungleichheiten in der beruflichen Position und ihrer subjektiven Bewertung

| | regulär vs. Arbeitsuche | | angemessene Stellung | | subjektive Adäquanz | | berufliche Zufriedenheit | |
|---|----------------------------|--------|-------------------------|--------|------------------------|--------|-----------------------------|--------|
| | (abs.) | (rel.) | (abs.) | (rel.) | (abs.) | (rel.) | (abs.) | (rel.) |
| Gesamtunterschied | 1,1 | 100,0 | 3,5 | 100,0 | 3,3 | 100,0 | 2,6 | 100,0 |
| Unerklärter Anteil (Rest) | 0,2 | 19,5 | 0,6 | 18,1 | -1,8 | -54,5 | -0,7 | -25,7 |
| Erklärter Anteil | 0,9 | 80,5 | 2,9 | 81,9 | 5,1 | 154,5 | 3,3 | 125,7 |
| Biographie | -0,1 | -11,3 | 1,5 | 41,8 | 0,8 | 24,1 | 0,8 | 30,2 |
| Universität | -0,3 | -27,2 | -0,3 | -8,4 | -0,2 | -4,9 | 0,1 | 2,6 |
| Master-Niveau | 0,2 | 16,2 | 1,1 | 31,3 | -0,0 | -1,1 | 0,1 | 5,2 |
| Erziehungswissenschaften | -0,1 | -11,1 | -0,1 | -3,6 | 0,1 | 2,1 | -0,0 | -0,8 |
| Psychologie | 0,0 | 4,4 | 0,0 | 1,4 | 0,1 | 2,7 | 0,0 | 0,5 |
| Sozial-/Politikwissenschaften | -0,0 | -2,6 | -0,1 | -2,2 | -0,0 | -1,2 | -0,1 | -2,0 |
| Rechtswissenschaften | 0,0 | 0,4 | 0,0 | 0,4 | 0,1 | 2,5 | 0,1 | 2,5 |
| Wirtschaftswissenschaften | -0,0 | -2,3 | 0,0 | 0,3 | 0,0 | 0,3 | -0,0 | -0,0 |
| Naturwissenschaften | 0,0 | 2,4 | 0,3 | 7,4 | 0,4 | 13,5 | 0,5 | 17,7 |
| Informatik | 0,0 | 0,1 | 0,0 | 0,2 | -0,0 | -0,1 | -0,0 | -0,1 |
| Ingenieurwesen | -0,1 | -5,0 | -0,2 | -6,1 | -0,3 | -7,8 | -0,2 | -6,8 |
| Architektur | 0,0 | 0,3 | -0,0 | -0,8 | -0,0 | -0,3 | -0,0 | -0,4 |
| Agrar-/Ernährungswissenschaften | -0,1 | -6,5 | -0,1 | -2,9 | -0,2 | -4,6 | -0,0 | -1,7 |
| Soziale Arbeit/Sport | -0,2 | -21,9 | -0,1 | -3,3 | -0,2 | -6,7 | -0,2 | -8,5 |
| Medizin/Gesundheitswissenschaften | 0,3 | 29,1 | 1,0 | 27,6 | 0,9 | 25,8 | 0,6 | 22,1 |
| Alter bei Studienabschluss | 0,2 | 14,0 | 0,1 | 1,5 | 0,2 | 5,8 | 0,1 | 3,4 |
| Elternschaft bei Studienende | -0,0 | -3,6 | 0,0 | 1,2 | 0,0 | 0,2 | -0,1 | -4,4 |
| Interaktion Frau*Elternschaft | 0,0 | 1,9 | -0,1 | -2,2 | -0,1 | -2,2 | 0,0 | 1,0 |
| Arbeitsmarktssignale | 0,2 | 16,0 | 0,5 | 13,8 | 2,0 | 59,2 | 1,0 | 38,6 |
| HZB: Abitur | 0,2 | 15,2 | -0,2 | -4,3 | 0,3 | 9,6 | 0,1 | 5,0 |
| Note der Hochschulzugangsberechtigung | 0,1 | 9,6 | 0,1 | 2,6 | 0,9 | 27,4 | 0,5 | 19,2 |
| Fachstandardisierte Examensnote | 0,2 | 18,1 | 0,1 | 2,1 | 0,3 | 8,3 | 0,1 | 5,2 |
| Einhalten der Regelstudienzeit | 0,0 | 0,8 | 0,0 | 0,1 | -0,0 | -0,0 | -0,0 | -0,0 |
| Auslandsstudium | 0,1 | 4,8 | 0,0 | 0,7 | 0,1 | 3,1 | -0,1 | -3,7 |
| Beruflicher Abschluss | -0,4 | -33,9 | 0,2 | 5,8 | -0,1 | -2,7 | -0,0 | -1,8 |
| Erwerbstätigkeit im Studium | -0,1 | -7,3 | -0,0 | -0,4 | -0,1 | -1,6 | -0,0 | -0,7 |
| Praktikum | 0,0 | 2,7 | 0,1 | 1,5 | 0,1 | 3,7 | 0,0 | 1,0 |
| SHK/WHK/Tutor | 0,1 | 6,1 | 0,2 | 5,8 | 0,4 | 11,5 | 0,4 | 14,5 |
| Motive | 0,3 | 26,4 | 0,4 | 11,6 | 0,6 | 19,0 | 0,3 | 12,9 |
| Motiv: Vereinbarkeit | 0,0 | 1,9 | -0,0 | -0,7 | -0,1 | -2,2 | -0,1 | -4,6 |
| Motiv: Sicherheit | 0,1 | 4,8 | 0,1 | 2,8 | 0,0 | 0,4 | -0,0 | -1,2 |
| Motiv: Status | 0,1 | 8,1 | 0,2 | 6,3 | 0,1 | 2,9 | -0,1 | -2,8 |
| Motiv: Einfluss | -0,1 | -5,4 | 0,0 | 0,8 | 0,0 | 0,0 | 0,1 | 3,5 |
| Motiv: Selbstverwirklichung | 0,2 | 20,5 | 0,1 | 2,8 | 0,7 | 20,0 | 0,6 | 22,8 |
| Motiv: Wiss. Arbeiten | -0,0 | -3,5 | -0,0 | -0,3 | -0,1 | -2,1 | -0,1 | -4,9 |
| Unterstützung | 0,5 | 49,6 | 0,5 | 15,1 | 1,7 | 52,2 | 1,1 | 43,9 |
| U. Karriereplanung (KP) Herkunftsfamilie | -0,2 | -18,6 | -0,4 | -12,6 | -0,1 | -1,8 | 0,4 | 13,7 |
| U. KP Herkunftsfamilie * Bildungsherkunft | 0,7 | 67,8 | 1,1 | 32,6 | 2,4 | 73,2 | 1,3 | 50,0 |
| U. KP andere starke Kontakte | 0,0 | 0,3 | 0,0 | 1,0 | 0,0 | 1,0 | 0,0 | 0,7 |
| U. KP schwache Kontakte | 0,0 | 0,1 | -0,0 | -0,3 | -0,0 | -0,6 | -0,0 | -0,3 |
| U. Stellenfindung (SF) Herkunftsfamilie | | | 0,1 | 4,1 | 0,1 | 1,7 | 0,3 | 9,7 |
| U. SF Herkunftsfamilie * Bildungsherkunft | | | -0,3 | -9,9 | -0,7 | -21,4 | -0,8 | -28,8 |
| U. SF andere starke Kontakte | | | -0,0 | -0,5 | -0,1 | -1,5 | -0,1 | -3,0 |
| U. SF schwache Kontakte | | | 0,0 | 0,6 | 0,1 | 1,7 | 0,1 | 2,0 |

KOAB-Absolventenbefragung 2014 NRW. Ergebnisse der khb-Dekompositionen. Berichtet werden APE multipliziert mit 100 (abs.) und Anteile am Gesamtunterschied (rel.) zwischen Absolvent/innen akademischer und nicht-akademischer Bildungsherkunft. Geschlecht und Migrationshintergrund wurden kontrolliert. $N = 4973$ (Regulär beschäftigt vs. arbeitssuchend), $N = 4253$ (angemessene Stellung), $N = 4397$ (subjektive Adäquanz), $N = 4414$ (berufliche Zufriedenheit).