

# Vertikale und horizontale Ungleichheiten am Übergang in die tertiäre Bildung

- Unterschiede nach dem Migrationshintergrund  
und der sozialen Herkunft -

Von der Philosophischen Fakultät  
der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover  
zur Erlangung des Grades einer  
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)  
genehmigte Dissertation

von Hanna Mentges, M. Sc.

2024

Referentin: Prof. Dr. Sandra Buchholz

Korreferent: Prof. Dr. Christian Imdorf

Tag der Promotion: 28. Juli 2023

**Zusammenfassung:** Den Ausgangspunkt der vorliegenden publikationsbasierten Dissertation bilden soziale und migrationsspezifische Unterschiede am Übergang von der Schule in Studium oder Berufsausbildung sowie innerhalb der nachschulischen Bildungswege. In vier Beiträgen wird mit Daten des Studienberechtigtenpanels des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung untersucht, wie sich die gruppenspezifischen Unterschiede bei der Entscheidung für oder gegen das Studium abzeichnen und durch leistungs- sowie entscheidungsbasierte Effekte (Boudon 1974) erklären lassen. Die Berufsausbildungswahl unter Berücksichtigung der Berufssegmentation nach schulischer Bildung und migrationsspezifische Unterschiede bei der Studienfachwahl werden hierbei ersten empirischen Tests unterzogen.

Der erste Beitrag geht der Frage nach, wie sich die sozialen Herkunftsunterschiede am Übergang in die tertiäre Bildung erklären lassen. Mittels logistischer Regression und Dekompositionsanalyse wird hierbei untersucht, welchen Erklärungsbeitrag die verschiedenen auf theoretischer Ebene identifizierten Wirkmechanismen zur sozial unterschiedlichen Studierwahrscheinlichkeit beitragen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Unterschiede vor allem über ein unterschiedliches Entscheidungsverhalten vermittelt werden – fast ein Viertel ist auf sozial divergierende Kosteneinschätzungen zurückzuführen. Unter Berücksichtigung aller theoretisch hergeleiteten Mechanismen lassen sich die sozialen Unterschiede komplett „wegerklären“.

In Anbetracht der Tatsache, dass nicht alle Studienberechtigte ein Studium aufnehmen, beleuchtet der zweite Beitrag den Aspekt der Berufsausbildungswahl. Dabei wird untersucht, welche Faktoren bei der Aspiration eines für Studienberechtigte untypischen Ausbildungsberufs eine Rolle spielen. Mithilfe logistischer Regressionsanalysen kann hierbei die Bedeutung der selbsteingeschätzten Stärken und Berufsziele der Schüler\*innen herausgestellt werden. Entgegen theoretischen Überlegungen streben zudem Schülerinnen mit akademischem Hintergrund häufiger als Schülerinnen ohne akademischen Hintergrund Ausbildungsberufe an, die untypisch für ihren Schulabschluss sind.

Der dritte Beitrag beschäftigt sich mit migrationsspezifischen Unterschieden am Übergang in die tertiäre Bildung. Er stellt eine Replikation und analytische Erweiterung der Ergebnisse von Kristen, Reimer und Kogan (2008) dar. Die logistischen Regressionsanalysen zeigen, dass sich die Befunde von Kristen et al. (2008) mit aktuelleren Daten und angemessener Operationalisierung des Migrationshintergrunds bestätigen lassen. Studienberechtigte mit Migrationshintergrund entscheiden sich im Schnitt häufiger für ein Studium als Studienberechtigte ohne Migrationshintergrund. Die Frage nach der Erklärung dieser Unterschiede bleibt jedoch auch bei Kontrolle aller theoretisch hergeleiteter Faktoren offen.

Der vierte und letzte Beitrag wendet sich der Studienfachwahl zu und hinterfragt, ob sich die hohe Bildungsaspiration der Studienberechtigten mit Migrationshintergrund bei dieser Entscheidung fortsetzt. Die multinomialen logistischen Regressionen veranschaulichen, dass prestigearme Studienfachgruppen von Studienberechtigten mit Migrationshintergrund

seltener gewählt werden als von Studienberechtigten ohne Migrationshintergrund. Türkeistämmige Studienberechtigte nehmen zudem häufiger als andere das Studium eines prestigereichen Fachs auf. Letzteres lässt sich teilweise durch die Immigrant-Optimism-Hypothese erklären.

**Schlagworte:** Bildungsungleichheit, Bildungsübergänge, tertiäre Bildung, soziale Herkunft, Migrationshintergrund

**Abstract:** Social and migration-specific differences at the transition from school to higher education or vocational training as well as within post-school educational pathways form the starting point of this publication-based dissertation. Using data from DZHW Panel Study of School Leavers with a Higher Education Entrance Qualification, four articles examine how group-specific differences in the decision for or against studying occur and can be explained by performance-based as well as decision-based effects (Boudon 1974). Both, the choice of vocational training considering occupational segmentation according to school education, and migration-specific differences in the choice of field of study are subjected to initial empirical tests.

The first article addresses the question how differences at the transition to tertiary education due to social origin can be explained. Employing logistic regression and decomposition analysis, it investigates the explanatory contribution of the various mechanisms identified at the theoretical level to the social differences in the likelihood of studying. The results show that the differences are mainly mediated by different decision-making behavior – almost a quarter is due to socially divergent cost estimates. Taking into account all theoretically derived mechanisms, the social differences can be completely "explained away".

Since not all students take up studies, the second article considers the aspect of the choice of vocational training. It examines which factors play a role in the aspiration for an occupation that is atypical for those with university entrance qualifications. Using logistic regression analyses, the significance of the students' self-assessed strengths and career goals is highlighted. Contrary to theoretical considerations, female students with an academic background more often pursue occupations that are atypical for their school-leaving qualifications than female students without an academic background.

The third article is centred around migration-specific differences at the transition to higher education. It represents a replication and analytical extension of the findings of Kristen, Reimer, and Kogan (2008). The logistic regression analyses show that the findings of Kristen et al. (2008) can be confirmed with more recent data and an appropriate operationalization of the migration background. On average, students with a migration background more often decide to take up studies compared to students without a migration background. However, even when controlling for all theoretically derived factors, the question of how these differences can be explained remains unresolved.

The fourth and final article focuses on the choice of a field of study. It questions whether the high educational aspirations of students with a migration background carries on in this decision. The multinomial logistic regressions show that low-prestige subject groups are chosen less often by students with a migration background compared to students without a migration background. Moreover, students of Turkish origin are more likely than others to study a prestigious subject. The latter can be partly explained by the immigrant-optimism-hypothesis.

**Keywords:** educational inequality, educational transitions, tertiary education, social origin, migration background

## Inhaltsverzeichnis

<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>8</b>
<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>8</b>
<b>1 Vertikale und horizontale Ungleichheiten am Übergang in die tertiäre Bildung – Unterschiede nach dem Migrationshintergrund und der sozialen Herkunft.....</b>	<b>9</b>
1.1 Einleitung.....	9
1.2 Erklärung gruppenspezifischer Bildungsungleichheiten – ein theoretischer Rahmen ...	14
1.2.1 Leistungs- und entscheidungsbasierter Effekt der sozialen Herkunft.....	14
1.2.2 Übertragung der theoretischen Modelle auf migrationspezifische Unterschiede...	18
1.3 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen .....	21
1.4 Bestandteile der kumulativen Dissertation und inhaltlicher Zusammenhang.....	25
1.5 Diskussion der Ergebnisse und Ausblick.....	30
<b>2 Atypische Bildungsverläufe: Warum studieren Studienberechtigte aus weniger privilegierten Familien immer noch seltener? .....</b>	<b>34</b>
2.1 Einführung .....	35
2.2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand .....	36
2.3 Daten und Methode.....	39
2.4 Ergebnisse.....	44
2.5 Diskussion und Ausblick .....	50
<b>3 Why Do High-Performing School Leavers Aspire to Occupations Atypical of Their Qualification? .....</b>	<b>53</b>
3.1 Introduction.....	54
3.2 The German Education System .....	55
3.3 Theoretical Framework, Literature, and Hypotheses.....	56
3.3.1 Parents and Social Origin.....	57
3.3.2 Benefit .....	57
3.3.3 Probability of Success .....	58
3.4 Data, Operationalisation, and Model Design.....	59
3.5 Results.....	61
3.6 Conclusion .....	66
<b>4 Studium oder Berufsausbildung? Migrationspezifische Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten. Eine kritische Replikation und Erweiterung der Studie von Kristen et al. (2008) .....</b>	<b>70</b>
4.1 Einleitung.....	71
4.2 Theoretischer Hintergrund.....	73
4.3 Darstellung der Studie von Kristen et al. 2008 .....	75

4.4 Daten und Methode.....	78
4.5 Ergebnisse.....	85
4.6 Ergebnisse für die Operationalisierung des Migrationshintergrunds über das Geburtsland.....	90
4.7 Zusammenfassung und Ausblick.....	95
<b>5 Migrationsspezifische Unterschiede bei der Studienfachwahl.....</b>	<b>98</b>
5.1 Einleitung.....	99
5.2 Theoretische Überlegungen und Forschungsstand.....	100
5.3 Daten und Methode.....	104
5.4 Ergebnisse.....	107
5.5 Zusammenfassung und Ausblick.....	111
<b>6 Literatur.....</b>	<b>115</b>
<b>Anhang.....</b>	<b>128</b>
<b>Curriculum Vitae.....</b>	<b>132</b>
<b>Erklärungen.....</b>	<b>133</b>

## Tabellenverzeichnis

<b>Tab. 1:</b> Determinanten der Studierwahrscheinlichkeit .....	45
<b>Tab. 2:</b> Dekomposition des Effekts des sozioökonomischen Status der Eltern (HISEI) auf die Studierwahrscheinlichkeit .....	48
<b>Tab. 3:</b> Operationalisation of the independent variables. ....	62
<b>Tab. 4:</b> Determinants of aspiration for non-HEEC occupations. ....	64
<b>Tab. 5:</b> Staatsangehörigkeit von studienberechtigten Migrantinnen und Migranten nach verschiedenen Herkunftsländern .....	77
<b>Tab. 6:</b> Selektion des Analysesamples .....	80
<b>Tab. 7:</b> Verteilung der unabhängigen Variablen (Mittel- und Anteilswerte) .....	83
<b>Tab. 8:</b> Entscheidung für ein Studium statt einer beruflichen Tätigkeit – differenziert nach Herkunftsländerguppen, Operationalisierung über die Staatsangehörigkeit (binäre logistische Regression) .....	87
<b>Tab. 9:</b> Entscheidung für ein Studium statt einer beruflichen Tätigkeit – differenziert nach Herkunftsländerguppen, Operationalisierung über das Geburtsland von Studienberechtigten und ihren Eltern (binäre logistische Regression) .....	91
<b>Tab. 10:</b> Verteilung der Variablen nach den verschiedenen Herkunftsländerguppen (Anteils- und Mittelwerte) .....	109
<b>Tab. 11:</b> Studienfachwahl nach sozialer Herkunft und Determinanten der Studienfachwahl- Multinomiale logistische Regressionsanalysen (AME) .....	112

## Abbildungsverzeichnis

<b>Abb. 1:</b> Studierwahrscheinlichkeit nach sozioökonomischem Status der Eltern.....	46
<b>Abb. 2:</b> Migrationsspezifische Unterschiede (Operationalisierung über die Staatsangehörigkeit) im Einfluss der Schulabschlussnote auf die Entscheidung für ein Studium statt einer beruflichen Tätigkeit.....	89
<b>Abb. 3:</b> Migrationsspezifische Unterschiede (Operationalisierung über das Geburtsland von Studienberechtigten und ihren Eltern) im Einfluss der Schulabschlussnote auf die Entscheidung für ein Studium statt einer beruflichen Tätigkeit.....	94



# 1 Vertikale und horizontale Ungleichheiten am Übergang in die tertiäre Bildung – Unterschiede nach dem Migrationshintergrund und der sozialen Herkunft

## 1.1 Einleitung

Mit dem Abschluss der Hochschulreife können sich Jugendliche in Deutschland zwischen verschiedensten Bildungsoptionen entscheiden. Sie haben in den meisten Fällen die Wahl aus dem maximalen Angebot der nachschulischen Bildungswege und können neben einem Studium an Universitäten oder Fachhochschulen auch eine schulische oder berufliche Ausbildung absolvieren (Watermann et al. 2014). Bei einem Studium ist die Hochschulreife im Normalfall eine notwendige Voraussetzung, während sie bei der Bewerbung um die Ausbildungsplätze insbesondere für prestigeträchtige Berufe von Vorteil gegenüber Bewerber\*innen ist, die das Schulsystem mit einem anderen Abschluss verlassen haben. Bei der Wahl der nachschulischen Bildungswege unterscheiden sich Studienberechtigte systematisch darin, für welche der Bildungsoptionen sie sich entscheiden (siehe z. B. Kristen et al. 2008; Lörz & Schindler 2009; Maaz 2006; Reimer & Pollak 2010).

Neben dem Übertritt von der Primar- auf die Sekundarstufe stellt die Entscheidung Studium oder Berufsausbildung eine der wohl wichtigsten Weichenstellungen im Bildungsverlauf von Jugendlichen in Deutschland dar. Es lässt sich zwar auch in anderen Ländern ein positiver Zusammenhang zwischen den individuellen Bildungszertifikaten und der individuellen Arbeitsmarktplatzierung nachweisen. Deutschland gehört aber zu den Ländern, in denen dieser Zusammenhang besonders stark ausgeprägt ist (Müller & Shavit 1998). Mit einem Hochschulabschluss sind nicht nur Arbeitsmarktvorteile und damit Privilegien wie beispielsweise höheres Einkommen oder Prestige verbunden. Für Personen mit Migrationshintergrund sind Bildungsabschlüsse darüber hinaus ein wichtiger Indikator für die Beurteilung ihrer Integration in der Aufnahmegesellschaft, die sich positiv auf die Teilhabe auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen auswirken (Diehl et al. 2016). Gruppenspezifische Ungleichheiten am Übergang ins Studium haben demnach weitreichende Folgen, woraus sich gleichzeitig auch eine hohe Bedeutung ihrer Untersuchung ergibt.

In der Forschungsliteratur wird häufig zwischen vertikalen und horizontalen Ungleichheiten unterschieden (Lörz 2017). Vertikale Ungleichheiten beeinflussen den Erwerb eines höheren Bildungszertifikats und beziehen sich auf die gruppenspezifischen Unterschiede beim Übergang von der einen in die nächsthöhere Bildungsstufe. Horizontale Ungleichheiten stellen gruppenspezifische Unterschiede innerhalb einer Bildungsstufe dar und werden mit der Art der Bildungsbeteiligung in Verbindung gebracht (z. B. Studienfach oder Ausbildungsberuf). Die in Deutschland enge Verknüpfung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem führt dazu, dass sowohl die vertikalen als auch die horizontalen Ungleichheiten im Bildungssystem zu den verschiedenen Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt beitragen können (Lörz 2017). Die Frage „Studium oder Berufsausbildung?“ kann

demnach erweitert werden um die Fragen „Welcher Studiengang?“ oder „Welche Berufsausbildung?“.

Gegenüber Berufsausbildungen gehen Studienabschlüsse im Mittel mit höheren monetären und nicht monetären Erträgen einher (Spangenberg et al. 2012). Es könnte davon ausgegangen werden, dass sich Studienberechtigte mit all ihren theoretisch vorhandenen Möglichkeiten auch für diesen nachschulischen Bildungsweg entscheiden. Ein reichhaltiger Forschungskorpus hat jedoch gezeigt, dass es systematische Unterschiede im Entscheidungsverhalten verschiedener Bevölkerungsgruppen gibt (siehe z. B. Kristen et al. 2008; Lörz & Schindler 2009; Maaz 2006; Reimer & Pollak 2010; Watermann et al. 2014). Ein konsistenter Befund ist, dass – wie in allen Phasen des Bildungsverlaufs auch – beim Übergang ins Studium soziale Herkunftsunterschiede bestehen. Studienberechtigte aus Familien mit geringerem sozioökonomischem Status studieren trotz bildungsreformerischer Bemühungen immer noch deutlich seltener als Studienberechtigte aus privilegierten Elternhäusern (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Ein Teil dieser Unterschiede ist dadurch erklärbar, dass Kinder aus nicht akademischen Familien im Vergleich zu Kindern aus Akademikerfamilien seltener ein Gymnasium besuchen und deshalb seltener die Hochschulreife erlangen (siehe z. B. Buchholz & Pratter 2017; Kracke et al. 2018). Der These von Mare (1980) folgend, wonach soziale Ungleichheiten durch wiederholte Auswahl- und Entscheidungsprozesse und die damit einhergehende Angleichung von schulischen Leistungen tendenziell geringer werden, könnte die Abwesenheit sozialer Ungleichheit beim Übergang ins Studium durchaus plausibel sein. Aber selbst die hochselektive Gruppe der Studienberechtigten aus Familien mit geringerem sozioökonomischem Status, die sich im Schulsystem erfolgreich durchsetzen konnte und die Hochschulreife erworben hat, entscheidet sich trotz Berechtigung zum Studium und der Möglichkeit auf verschiedene Arbeitsmarktvorteile sehr viel häufiger gegen ein Studium als andere Studienberechtigte (Lörz et al. 2012; Schneider et al. 2017). Beispielhaft lässt sich dieser Befund anhand konkreter Zahlen aus dem Bildungsbericht 2018 verdeutlichen: Die Studierwahrscheinlichkeit von Studienberechtigten aus Akademikerfamilien beträgt etwa 80 Prozent, jene von Studienberechtigten, deren Eltern keinen akademischen Abschluss erworben haben, dagegen nur um die 60 Prozent. Seit Anfang der 1990er-Jahre hat sich an dieser Differenz von 20 Prozentpunkten nur wenig geändert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018).

Die Diskussionen um soziale Ungleichheiten im Bildungssystem können nicht ohne Berücksichtigung des Migrationshintergrunds geführt werden (Relikowski 2012). Familien mit Migrationshintergrund stellen in Deutschland eine zunehmend große Bevölkerungsgruppe dar, die im Durchschnitt über einen niedrigeren sozioökonomischen Status verfügt als Familien ohne Migrationshintergrund (Becker & Gresch 2016). Migrationsspezifische Disparitäten im Bildungserfolg sind seit etwa Mitte der 1990er-Jahre ein zunehmend beachtetes Thema in der Forschungslandschaft (Relikowski 2012). Wie bei der sozialen Herkunft zeigen sich auch migrationsspezifische Disparitäten bereits in der schulischen Bildung. Die Forschung hat gezeigt, dass es bedeutende migrationsspezifische Ungleich-

heiten in der individuellen Bildungsbeteiligung und im individuellen Bildungserfolg gibt (Diehl et al. 2016). So besuchen zum Beispiel Schüler\*innen mit Migrationshintergrund – vergleichbar mit Schüler\*innen aus nicht akademischem Elternhaus im Vergleich zu Schüler\*innen aus Akademikerfamilien – seltener ein Gymnasium als Schüler\*innen ohne Migrationshintergrund (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016; Kristen & Dollmann 2010; Relikowski 2012). Ein Grund dafür ist, dass Schüler\*innen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schüler\*innen ohne Migrationshintergrund aufgrund der spezifischen familiären Rahmenbedingungen häufig schwächere schulische Leistungen haben (Esser 2016). Anders als bei Schüler\*innen mit niedrigerem sozioökonomischem Hintergrund besteht ein konsistenter Forschungsbefund darin, dass sich bei Schüler\*innen mit Migrationshintergrund trotz ihrer Nachteile im Bildungssystem häufig überdurchschnittlich hohe Bildungsaspirationen zeigen. So streben sie häufiger als Schüler\*innen ohne Migrationshintergrund anspruchsvollere und prestigereichere Bildungswege an (siehe z. B. Becker & Gresch 2016; Kristen et al. 2008; Relikowski et al. 2012).

Eine hohe Anzahl sowohl empirischer als auch theoretischer Forschungsbeiträge widmet sich der Frage, wie die unterschiedlichen nachschulischen Bildungswege von Studienberechtigten nach der sozialen Herkunft<sup>1</sup> oder dem Migrationshintergrund<sup>2</sup> aussehen und erklärt werden können (siehe z. B. Kristen et al. 2008; Lörz 2012; Lörz & Schindler 2009; Maaz 2006; Müller & Pollak 2004; Reimer & Pollak 2010; Schindler & Reimer 2010).<sup>3</sup> Ausgangspunkt dieser Untersuchungen stellt die Unterscheidung zwischen leistungsbasierendem (primärem) und entscheidungsbasierendem (sekundärem) Effekt der sozialen Herkunft nach Boudon (1974) dar (ausführlicher in Abschnitt 1.2). Sein theoretisches Modell wurde auf den Migrationshintergrund übertragen (Kristen & Dollmann 2010). Diese analytische Unterscheidung argumentiert, dass gruppenspezifische Disparitäten zum einen über eine

---

<sup>1</sup> Der Begriff der sozialen Herkunft umfasst verschiedene Aspekte wie die Schichtzugehörigkeit oder den sozioökonomischen Status der Familie. In den im Rahmen der Dissertation entstandenen vier Beiträgen wird für die Operationalisierung der sozialen Herkunft hauptsächlich der höchste Bildungsabschluss der Eltern gewählt. Im ersten Beitrag werden Analysen über diese Operationalisierung ebenfalls zur Vergleichbarkeit im Anhang angeboten. Für die Hauptanalysen wird jedoch die soziale Herkunft über den höchsten sozioökonomischen Status der Eltern abgebildet. Diese Berufsklassifikation ordnet die Angaben der Befragten zu den Berufen ihrer Eltern in einer sozialen Hierarchie und versucht so darzustellen, inwiefern es mit verschiedenen Berufen möglich ist, Bildung in Einkommen umzuwandeln.

<sup>2</sup> Der Migrationshintergrund wird in den vier Beiträgen über Angaben zum Geburtsland der Studienberechtigten und ihrer Eltern abgebildet. Wurden Studienberechtigte selbst oder mindestens ein Elternteil im Ausland geboren, werden sie als Studienberechtigte mit Migrationshintergrund klassifiziert. In dem dritten und vierten Beitrag werden darauf aufbauend Informationen zum konkreten Herkunftsland genutzt und verschiedene Herkunftslandgruppen unterschieden.

<sup>3</sup> Der Forschungsstand fokussiert den deutschen Bildungskontext, wenngleich auch international ein reichhaltiger Forschungskorpus sowohl für soziale Ungleichheiten (siehe beispielhaft Breen et al. 2009; Jackson 2013) als auch für migrationsspezifische Unterschiede (siehe beispielhaft Chowdry et al. 2008; Griga 2014; Jackson 2012; Jackson et al. 2012 sowie für die Studienfachwahl Chowdry et al. 2008) am Übergang in die tertiäre Bildung besteht.

leistungsbezogene Komponente und zum anderen über ein unterschiedliches Entscheidungsverhalten entstehen.

Bei der Betrachtung sozialer Herkunftsunterschiede am Übergang ins Studium konnten die Wirkmechanismen, die den sozial unterschiedlichen Bildungsentscheidungen zugrunde liegen sollen (z. B. Breen & Goldthorpe 1997; Erikson & Jonsson 1996; Esser 1999), aufgrund fehlender Längsschnittdaten oder des Fehlens geeigneter Konstrukte in den bisherigen Analysen nur unzureichend abgebildet werden (z. B. Lörz 2012; Schindler & Lörz 2012; Schindler & Reimer 2010). Für die Untersuchung migrationsspezifischer Unterschiede beim Übertritt in hochschulische Bildung liegen zudem vergleichsweise wenige Beiträge vor. In diesem Zusammenhang ist vor allem die Arbeit von Kristen et al. (2008) zu nennen, die jedoch aufgrund der genutzten Daten für ihre Analysen den Migrationshintergrund nur über die Staatsangehörigkeit der Studienberechtigten abbilden konnten. Beides schränkt die Aussagekraft der verfügbaren Studien zur vertikalen Ungleichheit am Übergang ins Studium ein, da zum einen für die soziale Herkunft der Erklärungsbeitrag der wichtigen Wirkmechanismen nur näherungsweise spezifiziert werden konnte und zum anderen für migrationsspezifische Unterschiede Studienberechtigte wichtiger Herkunftslandgruppen (u. a. auch sogenannte Spätaussiedler\*innen) nicht einbezogen werden konnten, da diese sehr häufig die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen.

Vor dem Hintergrund, dass sich Studienberechtigte nicht immer für ein Studium entscheiden, stellt sich im Sinne horizontaler Ungleichheiten die Frage, welche Berufsausbildungswahl die Jugendlichen mit einer Hochschulreife treffen. Die meisten Studienberechtigten lassen sich in Berufen ausbilden, die aufgrund der guten Perspektiven eine attraktive Alternative zum Hochschulstudium darstellen (Protsch & Solga 2016) – sogenannte Abiturient\*innenberufe. Doch auch hier gibt es Jugendliche, die Ausbildungsberufe anstreben, in denen Jugendliche mit Hochschulreife nicht typischerweise ausgebildet werden (BIBB 2021). Offen blieb bisher, warum sie diese Ausbildungsberufe aspirieren und damit nicht nur auf die Vorteile eines Studiums, sondern auch auf die besseren Perspektiven von Abiturient\*innenberufen verzichten würden. Für Studienberechtigte mit Migrationshintergrund, die zu einem sehr großen Teil ins Studium übergehen, gab es zudem bisher keine multivariaten Analysen, die migrationsspezifische Unterschiede in der Studienfachwahl fokussieren. Anzunehmen ist, dass sich ihre hohen Bildungsaspirationen auch in der Wahl ihres Studienfachs fortsetzen und sie mit höherer Wahrscheinlichkeit prestigeträchtigere Studienfächer wählen als Studienberechtigte ohne Migrationshintergrund.

Zentrale Forschungslücken im Zuge der Erklärung sozialer und migrationsspezifischer Disparitäten am Übergang von der Schule ins Studium bestehen darin, dass sich die bestehenden Studien hauptsächlich auf vertikale Unterschiede konzentrieren und auch hier Fragen aufgrund von unzureichenden Daten offenbleiben (ausführlicher in Abschnitt 1.3). Im Rahmen dieser Dissertation sind vier Forschungsbeiträge entstanden. Ausgehend von Boudons (1974) Unterscheidung wird den Fragen nachgegangen, wie sich zu beobachtende soziale (Beitrag I) und migrationsspezifische (Beitrag III) Ungleichheiten nach Erhalt der Hochschulreife am Übergang ins Studium abzeichnen und durch primäre und sekundäre

Effekte erklärt werden können. Dazu werden aktuellere Daten des Studienberechtigtenpanels des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZWH) herangezogen. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Betrachtung horizontaler Ungleichheiten, indem die hierarchische Berufssegmentierung bei der Berufsausbildungswahl (Beitrag II) und die migrationspezifischen Unterschiede bei der Studienfachwahl (Beitrag IV) zusätzlich ersten empirischen Tests unterzogen werden.

Das Ziel der vorliegenden Rahmenschrift ist, eine inhaltliche Klammer um die vier Beiträge zu bilden. Im vorangegangenen einleitenden Abschnitt wurde dafür die gemeinsame Herleitung der vier Beiträge vorgestellt. Im nachfolgenden zweiten Abschnitt wird es darum gehen, den theoretischen Rahmen darzulegen, in den sich diese Arbeit und die vier Beiträge einbetten lassen. Im dritten Abschnitt werden der Forschungsstand und das Erkenntnisinteresse der Arbeit vertieft, bevor dann in einem weiteren Abschnitt die Beiträge und deren zentrale Ergebnisse vorgestellt werden. Abschließend folgt dann eine zusammenfassende Diskussion mit Schwerpunkt auf den Implikationen der Dissertation für die weitere Forschung.

## 1.2 Erklärung gruppenspezifischer Bildungsungleichheiten – ein theoretischer Rahmen

Die Soziologie setzt sich seit vielen Jahren mit unterschiedlichen Aspekten von Bildungsungleichheit und systematischen Unterschieden im Bildungsverhalten auseinander (siehe z. B. Becker 1993; Boudon 1974; Bourdieu 1983; Breen & Goldthorpe 1997; Erikson & Jonsson 1996; Kristen 1999). Der vorliegenden Arbeit und den vier Beiträgen dieser Dissertation liegt daran anknüpfend ein individual- bzw. entscheidungsbasiertes Forschungs- und Theorieverständnis zugrunde, welches sich für die erklärende soziologische Bildungsungleichheitsforschung etabliert hat (Solga & Becker 2012, Stocké 2010). Theoretischer Ausgangspunkt stellt dabei die Unterscheidung zwischen primärem und sekundärem Effekt der sozialen Herkunft nach Boudon (1974) dar, die im Folgenden zunächst erläutert wird. Sein mikrosoziologischer Ansatz ist ein zentraler konzeptioneller Bezugsrahmen für die Entwicklung rationaler Entscheidungstheorien (Busse 2020), die insbesondere zur genaueren Spezifikation der relevanten Wirkkomponenten für sozial unterschiedliche Bildungsentscheidungen (sekundärer Effekt) anschließend dargestellt werden (Breen & Goldthorpe 1997; Erikson & Jonsson 1996; Esser 1999). Um migrationspezifische Unterschiede in der Bildungswahl erörtern zu können, wurde der primäre und sekundäre Effekt der sozialen Herkunft auf den Migrationshintergrund übertragen (u. a. Kristen & Dollmann 2010). Diese theoretische Erweiterung wird abschließend beschrieben und die in diesem Zusammenhang besondere Bildungsaspiration der Schüler\*innen mit Migrationshintergrund herausgestellt.

### 1.2.1 Leistungs- und entscheidungsbasierter Effekt der sozialen Herkunft

Prägend für die Untersuchung der Frage, wie sich soziale Bildungsungleichheiten erklären lassen, ist die Unterscheidung des primären und sekundären Effekts der sozialen Herkunft nach Boudon (1974). Soziale Ungleichheiten lassen sich demnach auf zwei Wirkmechanismen zurückführen: leistungsbasierter und entscheidungsbasierter Effekt der sozialen Herkunft (Boudon 1974). Der primäre Effekt wird als direkter Effekt der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg dargestellt, der über herkunftsspezifische Leistungsdisparitäten erklärbar ist. Demnach bestehen Unterschiede in schulischen Leistungen vordergründig aufgrund unterschiedlicher Ressourcenausstattungen im Elternhaus (ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital (Bourdieu 1983)). Ein niedrigerer sozioökonomischer Status geht mit geringerer Verfügbarkeit bildungsrelevanter Ressourcen einher. Als praktische Beispiele sind Unterstützungsmöglichkeiten bei den Hausaufgaben oder fehlende Hilfsmittel wie Nachschlagewerke oder bildungsrelevante Literatur zu nennen (Diehl et al. 2016; Gresch 2012). Dies schlägt sich in herkunftsspezifischen Leistungsunterschieden nieder, die sich wiederum auf den individuellen Bildungserfolg auswirken (Gresch 2012). In der Folge unterscheiden sich Schüler\*innen aufgrund ihrer sozialen Herkunft von Beginn ihrer Bildungslaufbahn an systematisch in den schulischen Erfolgswahrscheinlichkeiten (Kristen 1999).

Schüler\*innen und deren Eltern mit niedrigerem sozioökonomischem Status wählen aber auch unabhängig von schulischen Leistungen mit höherer Wahrscheinlichkeit einen weniger aussichts- und prestigereichen Bildungsweg als Schüler\*innen und deren Eltern mit höherem sozioökonomischem Status. Solche über die individuellen Schulleistungen hinausgehenden Herkunftsunterschiede bezeichnet Boudon (1974) als sekundären Effekt der sozialen Herkunft. Sie begründen sich in einer unterschiedlichen Bildungswahl sozialer Herkunftsgruppen (Relikowski 2012).

Die Bildungswahl wird als Ergebnis rationaler Entscheidungsprozesse begriffen, bei der Einschätzungen vom Nutzen alternativer Bildungswege anhand subjektiv wahrgenommener Kosten und Erträge vorgenommen werden (Watermann et al. 2014). Für die Argumentation des sekundären Effekts der sozialen Herkunft baut Boudon (1974) auf die von Keller und Zavalloni entwickelte Social Position Theory (1964) auf. Der zur Auswahl stehende Bildungsweg wird demnach in Relation zur eigenen sozialen Herkunft eingeschätzt. Das heißt, dass Schüler\*innen mit unterschiedlichem sozioökonomischem Status deshalb verschiedene Bildungswege anstreben, da die „soziale Distanz“ (Kristen 1999), die sie jeweils zum Abschluss desselben Bildungswegs überwinden müssen, unterschiedlich groß ist. Boudon (1974) knüpft daran an und geht davon aus, dass sich soziale Ungleichheiten in den Bildungsentscheidungen durch die Abwägung der Kosten und Erträge eines Bildungswegs in Abhängigkeit von dem sozioökonomischen Status der Schüler\*innen ergeben (Kristen 1999).

Soziale Herkunftsunterschiede für die mit einem Bildungsweg erwarteten Erträge lassen sich nach Boudon (1974) primär durch das Motiv des Stuserhalts erklären (Busse 2020). Ein Bildungsweg, der für Familien mit niedrigerem sozioökonomischem Status statuserhaltend wirkt, geht für Familien mit höherem sozioökonomischem Status mit einem Statusverlust einher. In Relation zur sozialen Herkunft des Elternhauses ist die Wahl eines prestigereichen Bildungswegs, der zu höheren Bildungszertifikaten führt, demnach für Familien mit höherem sozioökonomischem Status notwendiger und mit mehr Vorteilen verbunden als für Familien mit niedrigerem sozioökonomischem Status (Maaz 2006).

Gleichzeitig gehen mit den verschiedenen Bildungswegen unterschiedliche Kosten einher, die abhängig von der sozialen Herkunft unterschiedlich schwer wiegen und bewertet werden (Busse 2020). Neben monetären Kosten, wie Lebenshaltungskosten, Studiengebühren oder Bücher, fallen auch Opportunitätskosten ins Gewicht, die zum Beispiel durch entgangene Einnahmen beim Verzicht auf ein Ausbildungsgehalt entstehen können (Schindler & Reimer 2010). Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass diese, aber auch etwaige Informationskosten im Zusammenhang mit höheren Bildungswegen für Familien mit niedrigerem sozioökonomischem Status höhere Belastungen darstellen (Schindler & Reimer 2010).

Übertragen auf die in den Beiträgen untersuchten Bildungswahlen würde Boudon soziale Herkunftsunterschiede wie folgt erklären: Studienberechtigte aus Familien mit niedrigerem sozioökonomischem Status nehmen seltener ein Studium auf bzw. sollten seltener einen

Abiturient\*innenberuf anstreben als Studienberechtigte aus Familien mit höherem sozioökonomisch Status, weil sie im Schnitt die schlechteren schulischen Leistungen am Ende ihrer Schulzeit vorweisen können (primärer Effekt). Aber auch wenn Studienberechtigte aus Familien mit niedrigerem sozioökonomisch Status die gleichen schulischen Leistungen wie Studienberechtigte aus Familien mit höherem sozioökonomisch Status mitbringen, werden sie sich häufiger gegen ein Studium und eher für eine berufliche Ausbildung bzw. gegen einen Abiturient\*innenberuf entscheiden (sekundärer Effekt). Der Grund dafür ist, dass soziale Herkunftsgruppen die erwarteten Erträge und entstehenden Kosten eines Hochschulstudiums bzw. einer beruflichen Ausbildung unterschiedlich einschätzen und beurteilen. Laut Boudon liegt das entscheidende Motiv dabei in der Vermeidung eines intergenerationalen Statusverlusts (Watermann et al. 2014). In Familien mit niedrigerem sozioökonomischem Status wird der Statuserhalt beispielsweise schon über den Abschluss einer beruflichen Ausbildung erreicht. Dies führt laut Boudon (1974) zu einer geringeren Motivation, für die Kinder ein kostenintensiveres und länger andauerndes Studium anzustreben.

#### *Erklärung sozial unterschiedlicher Bildungsentscheidungen – handlungstheoretische Modelle der Rational-Choice-Theorie*

Die handlungstheoretischen Modelle der Rational-Choice-Theorie (siehe z. B. Breen & Goldthorpe 1997; Erikson & Jonsson 1996; Esser 1999) vertiefen zum einen den theoretischen Ansatz von Boudon (1974) und spezifizieren zum anderen insbesondere den sekundären Effekt der sozialen Herkunft genauer (Maaz 2006).

In den Modellen wird – ebenso wie bei Boudon (1974) – davon ausgegangen, dass sich Schüler\*innen und deren Familien für den nachschulischen Bildungsweg entscheiden, der ihnen unter Kosten-Nutzen-Abwägungen verschiedener Bildungsalternativen und unter Berücksichtigung individueller Ressourcen sowie der individuellen Leistungsfähigkeit am vorteilhaftesten erscheint (Busse 2020). Die erwarteten Erträge, die mit dieser Entscheidung verbunden sind, werden demnach höher eingeschätzt als die damit entstehenden Kosten. Neben den Kosten und Erträgen wird zusätzlich ein Gewichtungsfaktor der subjektiven Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeit einbezogen. Denn erst mit einem erfolgreichen Abschluss lassen sich die erwarteten Erträge realisieren (Schindler & Reimer 2010). Beispielhaft<sup>4</sup> ergibt sich nach Erikson und Jonsson (1996) unter Abwägung der beschriebenen Entscheidungskomponenten der subjektiv eingeschätzte Nutzen  $U$  einer Bildungsalternative über folgende Gleichung:  $U = pB - C$ .  $p$  steht für die Wahrscheinlichkeit, den Ertrag  $B$  erfolgreich zu erreichen. Die Bildungskosten werden mit  $C$  benannt und bleiben auch im Falle eines Versagens gleich hoch (Kristen 1999).

---

<sup>4</sup> Für einen Überblick zu den verschiedenen Modellen siehe beispielsweise Becker 2000.



Soziale Herkunftsunterschiede in der Einschätzung dieser entscheidungsrelevanten Faktoren und damit auch in der Bildungswahl werden nach den Modellen der Rational-Choice-Theorie auf drei Wirkmechanismen zurückgeführt (Breen & Goldthorpe 1997; Erikson & Jonsson 1996; Esser 1999): Erstens wird auf das Argument von Boudon (1994) zum Motiv des Staterhalts eingegangen, das sich auf die Bewertung der Erträge auswirkt. Die Bildungserträge eines prestigereichen Bildungswegs werden von Schüler\*innen mit höherem sozioökonomischem Status höher eingeschätzt als von Schüler\*innen mit niedrigerem sozioökonomischem Status, da für sie, aufgrund der Gefahr des Statusverlusts im Falle der Wahl nicht angemessener Bildungswege, höhere Bildungsinvestitionen unbedingt erforderlich sind (Kristen 1999). Dementsprechend versuchen sie, Bildungsalternativen zu vermeiden, die einen Statusverlust nach sich ziehen würden (Busse 2020).

Zweitens wirken sich bisherige schulische Leistungen und die Verfügbarkeit familiärer Ressourcen auf die Einschätzung des erfolgreichen Abschlusses einer Bildungsalternative aus. Auch bei gleichen Leistungen schätzen Schüler\*innen, die aus einem Elternhaus mit niedrigerem sozioökonomischem Status stammen, aufgrund ihrer größeren sozialen und kulturellen Distanz zu prestigereichen Bildungswegen (Bourdieu & Passeron 1977) und der schlechteren familiären Ressourcenausstattung ihre Erfolgswahrscheinlichkeit geringer ein als Schüler\*innen mit höherem sozioökonomischem Status (Esser 1999).

Als dritter Wirkmechanismus wird die Fähigkeit genannt, direkte und indirekte Kosten verschiedener Bildungsgänge zu tragen (Busse 2020; Kristen 1999). Schüler\*innen aus Familien mit niedrigerem sozioökonomischem Status haben weniger finanzielle Ressourcen zur Verfügung. Die Höhe der Bildungskosten wird entsprechend unterschiedlich wahrgenommen und fallen für statusniedrigere Gruppen im Entscheidungsprozess stärker ins Gewicht (Lörz 2012).

Soziale Unterschiede im Entscheidungsverhalten lassen sich also auf die herkunftsspezifisch variierende Beurteilung dieser drei Faktoren zurückführen (Kristen 1999). Die Einschätzung der entscheidungsrelevanten Komponenten findet jedoch nicht frei, sondern vor dem Hintergrund bisheriger Erfahrungen, vorgelagerter Bildungsbiografien und der Interaktion mit Eltern, Schulkamerad\*innen und Freund\*innen statt (Reimer 2013). Diese Aspekte können zum einen ebenfalls herkunftsspezifisch variieren und zum anderen die Beurteilung der Faktoren und somit auch die Bildungswahl beeinflussen. Deshalb werden sie in den entsprechenden Beiträgen der Dissertation – insbesondere im ersten Beitrag – ebenfalls berücksichtigt und genauer ausgeführt. Im zweiten Beitrag zur Berufsausbildungswahl werden die vorgestellten soziologischen Entscheidungsmodelle zudem ergänzt um das psychologische Wert-Erwartungs-Modell von Eccles (2011)<sup>5</sup>, indem persönliche Stärken sowie Lebens- und Berufsziele der Schüler\*innen in den Analysen berücksichtigt werden.

---

<sup>5</sup> Zur Ausführung des Modells und Verknüpfung soziologischer sowie psychologischer Modelle in Bezug auf Bildungsentscheidungen siehe beispielsweise Maaz et al. 2006.

Werden der Ansatz von Boudon und die Modelle der Rational-Choice-Theorie zusammengefasst, dann erklären sich soziale Bildungsungleichheiten einerseits über eine leistungsbezogene Komponente und andererseits über sozial unterschiedliches Bildungswahlverhalten, das sich über verschiedene entscheidungsrelevante Faktoren genauer spezifizieren lässt. Die Unterscheidung zwischen primärem und sekundärem Effekt der sozialen Herkunft ist zum einen hilfreich, um soziale Bildungsungleichheiten zu verstehen. Zum anderen ziehen das Ausmaß und die relative Bedeutung der beiden Herkunftseffekte ganz verschiedene politische Maßnahmen nach sich, weshalb sowohl eine theoretische als auch eine analytische Unterscheidung zwischen den Herkunftseffekten bedeutsam ist (Relikowski 2012).

### 1.2.2 Übertragung der theoretischen Modelle auf migrationsspezifische Unterschiede

Um migrationsspezifische Unterschiede im Bildungssystem erklären zu können, wurde das Modell von Boudon um den primären und sekundären ethnischen<sup>6</sup> Effekt erweitert (Heath & Brinbaum 2007; Kristen 1999; Kristen & Dollmann 2010; van de Werfhorst & van Tubergen 2007). In diesem Fall stehen nicht die Unterschiede nach der sozialen Herkunft im Vordergrund, sondern Disparitäten, die sich über die soziale Herkunft hinaus auf den Migrationshintergrund zurückführen lassen (Gresch 2012). Diese Erweiterung wird im dritten und vierten Beitrag der Dissertation als theoretischer Rahmen herangezogen und im Folgenden genauer beschrieben.

Der primäre ethnische Effekt wird verstanden als ein migrationsspezifischer Faktor, der auch nach Berücksichtigung der sozialen Herkunft auf die Leistungen wirkt (Kristen & Dollmann 2010). Dabei wird davon ausgegangen, dass der primäre Effekt der sozialen Herkunft durch den primären ethnischen Effekt verstärkt wird und sich negativ auf die schulische Leistung auswirkt (Relikowski 2012). Für die Leistungsnachteile von Schüler\*innen mit Migrationshintergrund werden verschiedene Erklärungen herangezogen, die sich auf Ressourcen der Schüler\*innen mit Migrationshintergrund beziehen. Diese haben sie durch ihr Herkunftsland erworben, sind aber im Ankunftsland nicht oder nur teilweise verwertbar (Relikowski 2012). Als typisches Beispiel werden die Auswirkungen der Herkunftssprache und in dem Zusammenhang Schwierigkeiten mit der Unterrichtssprache genannt, die sich auf schulische Leistungen auswirken können (Diehl et al. 2016; Esser 2006).

Anders als beim sekundären Effekt der sozialen Herkunft wird für den sekundären Effekt der ethnischen Herkunft nicht von einer negativen, sondern von einer positiven Wirkung ausgegangen (Gresch 2012). Hier geht es um migrationsspezifische Faktoren, die sich auf

---

<sup>6</sup> Der Terminologie der Originalliteratur folgend wird der Begriff „ethnischer Effekt“ verwendet. Dabei ist zu beachten, dass die ethnische Zugehörigkeit weit mehr umfasst (z. B. auch Religion, Kultur und Sprache) als der in den Beiträgen untersuchte Migrationshintergrund, operationalisiert über das Geburtsland.

Bildungsentscheidungen auswirken und unter Kontrolle des primären sozialen sowie ethnischen Effekts und des sekundären Effekts der sozialen Herkunft Bestand haben (Kristen & Dollmann 2010). Während Schüler\*innen mit niedrigerem sozioökonomischem Status eher niedrigere Bildungsaspirationen zeigen, erweisen sich Schüler\*innen mit Migrationshintergrund ambitionierter in ihren Bildungszielen, als ihr sozioökonomischer Status vermuten lässt (Gresch 2012; Hadjar & Scharf 2019). Dies kann sich insbesondere an Bildungsübergängen und damit bei den Übergangsquoten positiv auswirken (Kristen & Dollmann 2010).

In der Forschungsliteratur wird für die Erklärung der besonders hohen Bildungsaspirationen von Schüler\*innen mit Migrationshintergrund und deren Eltern in der Regel auf die folgenden drei Theorieansätze zurückgegriffen (Diehl et al. 2016; Tjaden & Hunkler 2017): Laut der Immigrant-Optimism-Hypothese (Kao & Tienda 1995; Vallet 2007) sind Personen mit Migrationshintergrund eine in Bezug auf Motivation und Optimismus positiv vorselektierte Gruppe. Da sie insbesondere in der ersten Generation (selbst zugewandert) in der Aufnahmegesellschaft häufig eine eher niedrige soziale Position einnehmen und ihre eigenen Möglichkeiten begrenzt sind (z. B. aufgrund der Nicht-Anerkennung von Berufsabschlüssen und Berufserfahrung), werden die Aufstiegserwartungen auf die nächste Generation übertragen. Eigene unerfüllte Bildungs- und Berufsziele sollen durch die Kinder aufgeholt werden (Relikowski 2012).

Weitere mögliche Erklärungen liefern das Informationsdefizitmodell (Kao & Tienda 1998; Relikowski et al. 2009, 2012) und die Blocked-Opportunities-These (Kao & Tienda 1998; Kristen et al. 2008; Pearce 2006). Erstere geht davon aus, dass Personen mit Migrationshintergrund über mangelndes Wissen über das Bildungssystem des Aufnahmelandes verfügen sowie die Erfolgswahrscheinlichkeiten von Bildungszielen überschätzen und so besonders hohe Bildungsaspirationen entwickeln. In Deutschland kommt hinzu, dass nur geringe Kenntnisse über das System beruflicher Ausbildungen und die Aufstiegschancen durch eine berufliche Qualifizierung bestehen könnten (Kristen et al. 2008; Relikowski et al. 2012). Eine mögliche Folge wäre dann, dass Personen mit Migrationshintergrund annehmen, eine höhere berufliche Position einzig durch ein Studium erreichen zu können (Relikowski et al. 2012). Die Blocked-Opportunities-These geht davon aus, dass Personen mit Migrationshintergrund besonders hohe Bildungsaspirationen haben, um einer erwarteten Diskriminierung in bestimmten Bereichen, zum Beispiel hinsichtlich der Chancen auf einen Ausbildungsplatz oder später beim Übergang in den Arbeitsmarkt, entgegenwirken zu können (Diehl et al. 2016).

Nur wenige Studien haben die Anwendung und Prüfung dieser drei Hypothesen zur Erklärung der hohen Bildungsaspirationen von Personen mit Migrationshintergrund fokussiert und häufig nur eine der drei Hypothesen, vornehmlich die Immigrant-Optimism-Hypothese, adressiert (Tjaden & Hunkler 2017). Eine Ausnahme stellt zum Beispiel der Beitrag von Tjaden und Hunkler (2017) dar, die in ihrer Studie unter Berücksichtigung aller Hypothesen zeigen, dass die hohen Bildungsaspirationen von Schüler\*innen mit Migrationshintergrund vor allem auf deren große Motivation und deren hohen Optimismus zurückzuführen sind (siehe ebenfalls Busse & Scharenberg 2022). Darüber hinaus finden

sie keinen Hinweis darauf, dass die ambitionierten Bildungsziele über ein Informationsdefizit oder etwa über eine erwartete Diskriminierung erklärbar wären. Die Analysen beziehen sich auf Schüler\*innen in der neunten Klasse. Die hohen Erwartungen der Eltern in Bezug auf den Bildungserfolg ihrer Kinder ermutigen die Schüler\*innen mit Migrationshintergrund dazu, sich zu diesem Zeitpunkt für höhere Bildungswege zu entscheiden (Tjaden & Hunkler 2017). Es ist fraglich, ob sich diese Erkenntnisse in einer früheren Bildungsphase auf den Übergang ins Studium übertragen lassen. Im dritten Beitrag der Dissertation werden verschiedene Faktoren, passend zu den vorgestellten Theorien, in den Analysen berücksichtigt. Der vierte Beitrag zur Studienfachwahl konzentriert sich zur Erklärung der migrationsspezifischen Unterschiede jedoch vor allem auf die Immigrant-Optimism-Hypothese.

### 1.3 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Die Frage, wie sich die unterschiedliche Studierwahrscheinlichkeit von Studienberechtigten nach der sozialen Herkunft oder dem Migrationshintergrund erklären lässt, haben bereits eine beachtliche Menge an empirischen Forschungsbeiträgen untersucht (siehe z. B. Hadjar & Scharf 2019; Kristen et al. 2008; Kristen & Dollmann 2010; Lörz 2012; Schindler & Reimer 2010; Watermann et al. 2014). Die Forschung zu sozialen Disparitäten im individuellen Bildungsverlauf knüpft dabei an die Arbeiten von Boudon (1974) an und nutzt zur Spezifikation der relevanten Wirkkomponenten für sozial unterschiedliche Bildungsentscheidungen handlungstheoretische Modelle der Rational-Choice-Theorie (siehe z. B. Breen & Goldthorpe 1997; Erikson & Jonsson 1996; Esser 1999). Die im vorherigen Abschnitt vorgestellte Unterscheidung zwischen leistungs- und entscheidungsbezogenen Mechanismen sozialer Herkunft erweist sich dabei als sehr hilfreich, um soziale Herkunftsunterschiede zu verstehen (siehe z. B. Lörz 2012; Schindler & Reimer 2010; Watermann et al. 2014). Bei der Entscheidung für oder gegen ein Studium zeigen die Befunde, dass bei dieser Frage herkunftsspezifische Leistungsdisparitäten eine eher untergeordnete Rolle spielen (Lörz 2012; Schindler & Reimer 2010). Soziale Herkunftsunterschiede scheinen sich hier vielmehr über ein unterschiedliches Bildungsentscheidungsverhalten und insbesondere über die mit der Aufnahme eines Studiums verbundenen Investitionsrisiken und Erwartungshaltungen zu erklären (Watermann et al. 2014).

Für die Analyse des sekundären Herkunftseffekts werden in den vorhandenen Studien unter Berücksichtigung der handlungstheoretischen Modelle verschiedene Wirkmechanismen definiert, die den sozial unterschiedlichen Bildungsentscheidungen zugrunde liegen (siehe vorheriger Abschnitt). Für den Übergang ins Studium war es bisher jedoch nur bedingt möglich, diese verschiedenen Komponenten auch adäquat abzubilden. Die Autor\*innen selbst weisen darauf hin, dass sie durch Mangel an Längsschnittdaten oder geeigneten Konstrukten diese nicht entsprechend operationalisieren und deren Erklärungsbeitrag deshalb nur näherungsweise bestimmen konnten (Lörz 2012; Schindler & Lörz 2012; Schindler & Reimer 2010). Mit neueren Daten des DZHW-Studienberechtigtenpanels besteht aber die Möglichkeit, diese Mechanismen abzubilden und so die komplexe Wirkungsweise sozialer Herkunft am Übergang ins Studium zu untersuchen. Ziel des ersten Beitrags ist es deshalb, mit den Daten der Frage nachzugehen, weshalb Studienberechtigte aus weniger privilegierten Familien trotz Hochschulreife immer noch häufiger auf ein Studium verzichten als andere Studienberechtigte.

Der erste Beitrag reiht sich damit in eine Vielzahl von Forschungsarbeiten ein, die ihren Fokus auf die Studierwahrscheinlichkeit legen und hinterfragen, warum sich Studienberechtigte für eine Berufsausbildung entscheiden, obwohl sie Zugang zum Hochschulsystem hätten (siehe z. B. Becker 2009; Becker & Hecken 2008; Lörz 2012; Schindler & Lörz 2012; Schindler & Reimer 2010). In Deutschland hat sich die duale Berufsausbildung jedoch für Jugendliche, die die Schule mit Abschluss der Hochschulreife verlassen, zu einer attraktiven Alternative zum Studium entwickelt. Wurden 2009 noch 20 Prozent aller neuen Ausbildungsverträge mit Studienberechtigten geschlossen, waren es 2019 schon 29 Prozent

(Kroll 2021). Dabei stoßen aber nicht alle der Ausbildungsberufe auf das gleich große Interesse: Die meisten Studienberechtigten entscheiden sich für Berufsausbildungen, in denen typischerweise Personen mit ihrem Schulabschlussniveau ausgebildet werden. Hierbei handelt es sich meist um anspruchsvolle Berufe aus dem kaufmännischen oder IT-Bereich, die häufig bessere Beschäftigungs- und Verdienstaussichten sowie höheres Prestige mit sich bringen als andere Berufe (Protsch & Solga 2016). Es gibt aber auch Jugendliche, die Ausbildungsberufe anstreben, in denen Studienberechtigte nicht typischerweise ausgebildet werden (BIBB 2021). Studienberechtigte, die sich nicht nur gegen ein Studium entscheiden, sondern zudem eine Berufsausbildung wählen, die untypisch für ihr Schulabschlussniveau ist, verzichten auf die oben genannten Vorteile. Während ein umfangreicher empirischer Forschungskorpus zur Berufswahl die Schulbildung der Jugendlichen berücksichtigt (siehe z. B. Basler & Kriesi 2019; Malin & Jacob 2019; Schels & Abraham 2021), hat zum Zeitpunkt des zweiten Beitrags keine Studie die Berufswünsche von angehenden Studienberechtigten unter Berücksichtigung der Segmentierung der Berufe des dualen Berufsausbildungssystems nach der schulischen Vorbildung der Jugendlichen (Protsch & Solga 2016) analysiert. Anstatt also nur zu fragen, warum sich Studienberechtigte für eine Berufsausbildung und gegen ein Studium entscheiden, wird im zweiten Beitrag die Forschungsfrage dahingehend erweitert, warum manche angehende Studienberechtigte Ausbildungsberufe anstreben, die klassischerweise nicht von Studienberechtigten gewählt werden.

Für die Forschung migrationsspezifischer Bildungsdisparitäten wird ebenfalls auf das Modell von Boudon (1974) zurückgegriffen und darauf aufbauend zwischen primärem und sekundärem Effekt der ethnischen Herkunft unterschieden (Kristen & Dollmann 2010). Diese Unterscheidung hat sich in Analysen als nützlich erwiesen, um nachbilden zu können, ob sich migrationsspezifische Unterschiede allein auf den oftmals niedrigeren sozioökonomischen Hintergrund zurückführen lassen oder darüber hinausgehend ein eigenständiger Effekt des Migrationshintergrunds besteht (Sudheimer & Buchholz 2021). Die Forschungsarbeiten zu migrationsspezifischen Bildungsungleichheiten müssen dabei danach unterschieden werden, ob sich die Studien auf die Leistungen und Bildungsbeteiligungen der Schüler\*innen mit Migrationshintergrund oder auf die Bildungsübergänge beziehen (Diehl et al. 2016). Lassen sich für den ersten Themenbereich überwiegend Nachteile, wie eine schlechtere Leseleistung für die Schüler\*innen mit Migrationshintergrund nachweisen, ergeben sich für sie an den Übergängen unter Kontrolle des primären und sekundären Effekts sozialer Herkunft überwiegend vorteilhafte Ergebnisse (Diehl et al. 2016). Kernbefund der bisherigen Studien ist, dass Schüler\*innen mit Migrationshintergrund im Schnitt häufiger den aussichts- und prestigereicheren Bildungspfad wählen als Schüler\*innen ohne Migrationshintergrund (siehe z. B. Busse 2020; Gresch 2012; Kristen & Dollmann 2010; Kristen et al. 2008).

Dieser Befund ist für die Übergänge im Schulsystem gut erforscht (siehe z. B. Dollmann 2010, 2016; Gresch 2012, 2016; Tjaden & Hunkler 2017). Für den Übergang in die Hochschule liegen dagegen weniger Arbeiten vor (Klein & Neugebauer 2023; Kristen 2016).

Ein wichtiger Grund dafür ist, dass hier die Datenbasis für Deutschland eher lückenhaft ist. Jugendliche, die sich mit ihrem Abschluss für die Aufnahme eines Studiums entscheiden können, sind eine in Bezug auf ihre Leistungen, getroffenen Bildungsentscheidungen und Bildungsaspirationen positiv vorselektierte Gruppe. Dies gilt insbesondere für Studienberechtigte mit Migrationshintergrund (Kristen 2016; Schindler & Reimer 2010). Für sie liegen daher in dieser späten und hochselektierten Bildungsstufe nur wenige Fallzahlen vor und es gibt nur selten Daten, die eine differenzierte Analyse migrationsspezifischer Unterschiede am Übergang ins Studium zulassen (Kristen 2016). Dennoch belegen verfügbare Studien, dass die hohe Bildungsaspiration von Studienberechtigten mit Migrationshintergrund auch am Übergang zur Hochschulbildung häufiger zur Entscheidung für ein Studium führt (Schneider & Franke 2014). Hier beispielhaft dargestellt über Ergebnisse im Bildungsbericht 2020: Liegt die Studierwahrscheinlichkeit für Studienberechtigte mit Migrationshintergrund in etwa bei 87 Prozent, so beträgt die Studierwahrscheinlichkeit von Studienberechtigten ohne Migrationshintergrund dagegen nur um die 80 Prozent (Autorengruppe Bildungsbericht 2020). Bei den multivariaten Analysen zum Übergang in die tertiäre Bildung in Deutschland wird häufig lediglich eine Unterscheidung nach Personen mit und ohne Migrationshintergrund vorgenommen (Kristen 2016). Differenzierte Analysen nach Herkunftslandgruppen betrachteten Kristen, Reimer und Kogan (2008). Sie gingen der Frage nach, inwiefern sich migrationsspezifische Unterschiede beim Übergang ins Studium durch schulische Leistungsunterschiede, Vorqualifikationen, soziale Herkunftsunterschiede und individuelle Bildungswahlmotive sowie unterschiedliche Bildungsaspirationen und eine unterschiedliche Vertrautheit mit dem deutschen Bildungssystem erklären lassen.

Kristen et al. (2008) bieten damit wertvolle Erkenntnisse über migrationsspezifische Unterschiede am Übergang ins Studium. Ihr Beitrag zeigt aber auch Einschränkungen, die sich aus den von ihnen genutzten Daten ergeben. Kristen et al. (2008) konnten den Migrationshintergrund nur über die Staatsangehörigkeit von Studienberechtigten abbilden, da die Bildung des Migrationshintergrunds über das Geburtsland der Studienberechtigten oder das Geburtsland ihrer Eltern nicht möglich war. Dies schränkt zum einen die Aussagekraft der Studie ein, da nicht alle Studienberechtigten mit Migrationshintergrund eine ausländische Staatsbürgerschaft besitzen. Zum anderen war es Kristen et al. (2008) so nicht möglich, mehrere für Deutschland wichtige Herkunftslandgruppen zu untersuchen, da Personen aus diesen Ländern sehr häufig die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen: Studienberechtigte mit Wurzeln in Polen und Rumänien oder einem Land der ehemaligen Sowjetunion. Mit neueren Daten des DZHW-Studienberechtigtenpanels ist es möglich, den Migrationshintergrund von Studienberechtigten entsprechend abzubilden, da dort sowohl das Geburtsland der Befragten als auch ihrer Eltern erfragt wurde und die Fallzahl ausreichend ist. Das Ziel des dritten Beitrags ist es deshalb, die von Kristen et al. (2008) vorgelegten Ergebnisse mit aktuelleren Daten zu replizieren und mit angepasster Operationalisierung des Migrationshintergrunds zu erweitern, indem weitere für Deutschland wichtige Herkunftslandgruppen in die Analysen aufgenommen werden.

Die Studienentscheidung ist direkt mit der Wahl eines Studienfachs verbunden. Wie in der Einleitung beschrieben, kommt ihr – wie auch der Berufsausbildungswahl – aufgrund der engen Kopplung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem eine große Bedeutung zu. Bei der Betrachtung des Forschungsstands zu Unterschieden am Übergang ins Studium, wird jedoch deutlich, dass für die Studienfachwahl von Studienberechtigten mit Migrationshintergrund bisher kaum Erkenntnisse vorliegen (Kristen 2016). Rein deskriptiv lassen sich nur geringe Unterschiede von durchschnittlich zwei Prozentpunkten ableiten (Spangenberg & Quast 2016): Studienberechtigte mit Migrationshintergrund studieren etwas häufiger Kultur- und Sprachwissenschaften sowie Mathematik und Informatik. Studienberechtigte ohne Migrationshintergrund wählen demgegenüber häufiger einen Lehramtsstudiengang. Die Unterrepräsentanz von Studienberechtigten mit Migrationshintergrund in Lehramtsstudiengängen lässt sich nach Gülen (2022) auf ihr Streben nach prestigereichen Berufen zurückführen. Darüber hinausgehende nach Herkunftslandgruppen differenzierte multivariate Analysen zu migrationspezifischen Unterschieden bei der Studienfachwahl fehlen für Deutschland gänzlich (Kristen 2016). Aus diesem Grund widmet sich der vierte Beitrag unter Berücksichtigung wichtiger Kontrollvariablen (u. a. schulischer Leistungen und sozialer Herkunft) der Frage, ob sich die hohen Bildungsaspirationen der Studienberechtigten mit Migrationshintergrund in der Studienfachwahl fortführen und dort ebenfalls zu migrationspezifischen Unterschieden führen.



## 1.4 Bestandteile der kumulativen Dissertation und inhaltlicher Zusammenhang

Die im Rahmen der vorliegenden Dissertation entstandenen Beiträge knüpfen an die herausgearbeiteten Forschungslücken an und betrachten unter Berücksichtigung der theoretischen Überlegungen einerseits die Einzelentscheidung für oder gegen das Studium und andererseits die horizontale Stratifizierung innerhalb der nachschulischen Bildungswege:

- Beitrag I: Quast, H., Mentges, H., & Buchholz, S. (2023). Atypische Bildungsverläufe: Warum studieren Studienberechtigte aus weniger privilegierten Familien immer noch seltener? In J. Ordemann, F. Peter & S. Buchholz (Hrsg.), *Vielfalt von hochschulischen Bildungsverläufen. Higher Education Research and Science Studies* (S. 79–106). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-39657-2\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-39657-2_4)
- Beitrag II: Eberhard, V., Schnitzler, A., & Mentges, H. (2022). Why Do High-Performing School Leavers Aspire to Occupations Atypical of Their Qualification? *Social Inclusion*, 10 (2), 265–277. <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.5102>
- Beitrag III: Mentges, H. (2019). Studium oder Berufsausbildung? Migrationsspezifische Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten. Eine kritische Replikation und Erweiterung der Studie von Kristen et al. (2008). *Soziale Welt*, 70 (4), 403–434. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2019-4-403>
- Beitrag IV: Mentges, H., & Spangenberg, H. (2021). Migrationsspezifische Unterschiede bei der Studienfachwahl. In M. Jungbauer-Gans & A. Gottburgsen (Hrsg.), *Migration, Mobilität und Soziale Ungleichheit in der Hochschulbildung. Higher Education Research and Science Studies* (S. 59–79). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-31694-5\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-31694-5_3)

Dieser Abschnitt liefert zunächst einen Überblick über die vier Artikel, bevor im Abschnitt 1.5 die Ergebnisse ausführlicher diskutiert und Implikationen für die Forschung herausgestellt werden.

*Beitrag I: Atypische Bildungsverläufe: Warum studieren Studienberechtigte aus weniger privilegierten Familien immer noch seltener?*

Beitrag I beschäftigt sich mit der Frage, in welchem Ausmaß verschiedene Mechanismen soziale Ungleichheiten bei der Studienentscheidung erklären können. Er hat zum Ziel, die Forschungslücke hinsichtlich der angemessenen Operationalisierung dieser Mechanismen zu schließen. Theoretisch stützt dieser Beitrag auf der Unterscheidung zwischen leistungs- und entscheidungsbasiertem Effekt der sozialen Herkunft. Es wird davon ausgegangen, dass sich die Ungleichheiten zunächst auf die unterschiedlichen Wege zur Hochschulreife (Bildungsbiografie) sowie die divergierenden Schulleistungen (primärer Effekt) und die damit verbundenen institutionellen Restriktionen zurückführen lassen. Dem bisherigen

Forschungsstand folgend sollten aber die herkunftsspezifischen Unterschiede vor allem über ein sozial divergierendes Entscheidungsverhalten und somit den sekundären Effekt sozialer Herkunft vermittelt werden.

Für die Analysen werden Daten des DZHW-Studienberechtigtenpanels 2018 herangezogen. Dieser Längsschnittdatensatz bestehend aus zwei Befragungen ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Erhalt der Hochschulreife bietet die Möglichkeit, zum einen die vielfältigen Pfade bis zur Hochschulreife und die Schulleistungen (primärer Effekt) und zum anderen antizipierte Erfolgsaussichten sowie monetäre und nicht monetäre Kosten- und Ertragsüberlegungen (sekundärer Effekt) bei der Entscheidung für (= 1) oder gegen (= 0) ein Studium angemessen zu operationalisieren. Auf Basis logistischer Regressionsmodelle wird über eine nicht lineare Dekomposition nach der KHB-Methode (Karlson et al. 2012; Kohler et al. 2011) bestimmt, mit welchem prozentualen Anteil die einzelnen theoretischen Komponenten zur Erklärung sozialer Ungleichheit bei der Studienentscheidung beitragen.

Kernergebnis des Beitrags ist erstens, dass die Unterschiede nach der sozialen Herkunft bei der Studienentscheidung hauptsächlich über sozial divergierendes Entscheidungsverhalten erklärt werden können. Hier spielt vor allem die unterschiedliche Einschätzung der wahrgenommenen Kosten eines Studiums eine große Rolle. Ebenfalls relevant sind aber auch die Studienerfolgsaussicht und wahrgenommenen Erträge. Auch wenn die schulischen Leistungen im Gegensatz zu früheren Bildungsübergängen für diese späte Entscheidung weniger ausschlaggebend sind, ist deren Erklärungsanteil von 20 Prozent nicht zu unterschätzen. Als zweites Kernergebnis lässt sich festhalten, dass eine Vielzahl unterschiedlicher Faktoren (neben den bereits genannten sind das Unterschiede im Weg der Studienberechtigten zur Hochschulreife sowie signifikante Andere) an dem statistisch hochsignifikanten sozial divergierenden Entscheidungsverhalten beteiligt sind. Werden alle theoretisch hergeleiteten Faktoren in den Analysen berücksichtigt, lässt sich der herkunftsspezifische Unterschied komplett „wegerklären“.

### *Beitrag II: Why Do High-Performing School Leavers Aspire to Occupations Atypical of Their Qualification?*

Im Hinblick darauf, dass insgesamt wenig über die Aspirationen von angehenden Studienberechtigten bekannt ist, die nicht in die tertiäre Bildung, sondern ins duale Berufsausbildungssystem übergehen möchten, trägt der zweite Beitrag zur Literatur der beruflichen Aspirationsentwicklung und der Segmentierung des dualen Berufsausbildungssystem bei. Unter Berücksichtigung des Ansatzes der Rational-Choice-Theorie wird versucht, die Forschungslücke hinsichtlich der Frage zu schließen, in welchen Aspekten sich angehende Studienberechtigte, die für ihren Schulabschluss untypische Ausbildungsberufe anstreben, von denjenigen unterscheiden, die sich für typische Abiturient\*innenberufe interessieren.

Als Datengrundlage wird das DZHW-Studienberechtigtenpanel 2018 genutzt. Im Gegensatz zum ersten Beitrag stehen hier die Aspirationen der Schüler\*innen im Vordergrund, weshalb kein Längsschnittdatensatz, sondern lediglich die erste Welle herangezogen wird.

Der Zeitpunkt der Befragung liegt also ein halbes Jahr vor Abschluss der Hochschulreife. Um die Determinanten der beruflichen Aspirationen zu untersuchen, werden binäre logistische Regressionen geschätzt. Da gerade Nicht-Abiturient\*innenberufe nach dem Geschlecht segmentiert sind (Hall 2021) und von geschlechtsspezifischen Unterschieden in der Bewertung der theoretisch hergeleiteten Faktoren ausgegangen wird, werden getrennte Modelle nach dem Geschlecht berechnet. Die abhängige Variable der Analysen bildet dabei ab, ob angehende Studienberechtigte ein halbes Jahr vor Erwerb der Hochschulreife eine duale Berufsausbildung anstreben, die untypisch für ihren Schulabschluss ist (= 1). Wird hingegen ein sogenannter Abiturient\*innenberuf angestrebt, nimmt die abhängige Variable den Wert 0 an. Zur Charakterisierung eines Abiturient\*innenberufs wird auf die Vollerhebung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge im dualen Ausbildungssystem zum 31.12. zurückgegriffen (BIBB 2021).

Kernergebnis des Beitrags ist zum einen, dass der mit einem Beruf verbundene Nutzen in Form von passenden Fähigkeiten ausschlaggebend für die Aspiration eines untypischen Ausbildungsberufs ist und die Kosten dieser Wahl relativiert. Dies trifft vor allem auf angehende Studienberechtigte zu, die ihre Stärken im technischen oder handwerklichen Bereich sehen. Dabei sind sie sich der Kosten dieser Wahl bewusst, da die Aspiration dieser Ausbildungsberufe umso wahrscheinlicher wird, je seltener sie ein hohes Einkommen oder gute Karrierechancen als Berufsziel verfolgen. Zum anderen zeigen die Analysen, dass die soziale Herkunft für die untypischen Aspirationen nur eine geringe Rolle zu spielen scheint. Für Schülerinnen aus akademischem Elternhaus ergibt sich entgegen der theoretischen Herleitung sogar eine höhere Wahrscheinlichkeit, einen prestigeärmeren Ausbildungsberuf anzustreben als für Schülerinnen aus einem nicht akademischen Elternhaus.

*Beitrag III: Studium oder Berufsausbildung? Migrationsspezifische Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten. Eine kritische Replikation und Erweiterung der Studie von Kristen et al. (2008)*

Der dritte Beitrag analysiert migrationsspezifische Unterschiede bei der Studienentscheidung. Ausgehend von dem im vorherigen Abschnitt vorgestellten Forschungsstand hat der Beitrag das Ziel, die von Kristen et al. (2008) vorgelegten Ergebnisse mit aktuelleren Daten, die eine verlässliche Abbildung des Migrationshintergrunds erlauben, zu replizieren und analytisch um die Untersuchung von für Deutschland wichtigen Herkunftslandgruppen zu erweitern. Theoretischer Ausgangspunkt bietet dafür die Übertragung des primären und sekundären Effekts auf den Migrationshintergrund (Kristen & Dollmann 2010). Im Gegensatz zum ersten Beitrag bzw. zum sekundären Effekt der sozialen Herkunft wird beim ethnischen sekundären Effekt von einer positiven Wirkung ausgegangen.

Für die Analysen wurde auf die Daten des DZHW-Studienberechtigtenpanels der Kohorten 2012 und 2015 zurückgegriffen. Die Studienberechtigten beider Kohorten wurden ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Erhalt der Hochschulreife befragt. Zur Untersuchung der Studienentscheidung (Studium begonnen bzw. sicher geplant = 1, keine Studienauf-

nahme beabsichtigt = 0) werden logistische Regressionsmodelle berechnet und die theoretisch hergeleiteten Faktoren „schulische Leistungen“ (primärer Effekt) und „soziale Herkunft“ sowie „Motive der nachschulischen Bildungswahl“ (sekundärer Effekt) schrittweise aufgenommen. Um auch migrationsspezifische Faktoren, die sich auf Bildungsentscheidungen auswirken (siehe Abschnitt 1.2.2), in den Modellen berücksichtigen zu können, werden zusätzlich die Bildungsmotivation der Befragten und die Vertrautheit mit dem deutschen Bildungssystem abgebildet. Im ersten Schritt wurde anknüpfend an den Beitrag von Kristen et al. (2008) die zentrale unabhängige Variable des Migrationshintergrunds über die Staatsangehörigkeit operationalisiert. Im zweiten Schritt wurde dann eine Operationalisierung über das Geburtsland der Befragten und ihrer Eltern gewählt. Dadurch konnten neben den Herkunftslandgruppen Türkei sowie (Ex-)Jugoslawien und Südeuropa auch Studienberechtigte mit Wurzeln in Polen und Rumänien sowie der ehemaligen Sowjetunion getrennt von den Studienberechtigten ohne Migrationshintergrund betrachtet werden.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die von Kristen et al. (2008) vorgelegten migrationsspezifischen Unterschiede mit aktuelleren Daten replizieren und auch über eine andere Operationalisierung des Migrationshintergrunds abbilden lassen. Darüber hinaus wurden auch für die Studienberechtigten aus Polen bzw. Rumänien und der ehemaligen Sowjetunion eine im Vergleich zu Studienberechtigten ohne Migrationshintergrund signifikant höhere Studierwahrscheinlichkeit dargestellt. Dabei treffen aber die theoretisch hergeleiteten Annahmen nicht auf alle Herkunftslandgruppen zu: So zeigt sich insbesondere für türkeistämmige Studienberechtigte, dass sie auch unabhängig von ihren schulischen Leistungen und der sozialen Herkunft fast immer ein Studium aufnehmen. Darüber hinaus liefern die Variablen zur Bildungsmotivation von Studienberechtigten und zu ihrer Vertrautheit mit dem deutschen Bildungssystem keinen nennenswerten Beitrag zur Erklärung migrationsspezifischer Unterschiede, was schlussendlich die Frage nach der Erklärung der hohen Studierneigung der Studienberechtigten mit Migrationshintergrund offenlässt.

#### *Beitrag IV: Migrationsspezifische Unterschiede bei der Studienfachwahl*

Im vierten und letzten Beitrag wird der Frage nachgegangen, ob sich die zuvor gezeigten höheren Bildungsaspirationen der Studienberechtigten mit Migrationshintergrund auch in der Wahl ihres Studienfachs fortsetzen. Ziel ist es, erstmals multivariate Untersuchungen zur migrationsspezifischen Studienfachwahl unter Berücksichtigung der Herkunftsländer der Studienberechtigten durchzuführen. Entsprechend der theoretischen Unterscheidung nach dem ethnischen primären und sekundären Effekt werden hierbei neben der sozialen Herkunft und schulischen Leistung Variablen zur Operationalisierung der Immigrant-Optimism-Hypothese in die Analysen einbezogen (Kao & Tienda 1995; Vallet 2007) und versucht, Unterschiede in der Wahl prestigereicher Studienfachgruppen zu erklären.

Zur Untersuchung der Studienfachwahl von Studienberechtigten mit und ohne Migrationshintergrund wird erneut der kumulative Datensatz des DZHW-Studienberechtigtenpanels zu den nachschulischen Werdegängen von Jugendlichen verwendet, die im Jahr 2012 oder

2015 die Hochschulreife erworben haben. Die abhängige Variable bilden die gewählten Studienfachgruppen, wobei als Gruppierungskriterium zunächst die Systematik der amtlichen Statistik herangezogen und dann entsprechend der theoretischen Überlegungen Studienfachgruppen differenziert wurden, die für die Studienberechtigten mit Migrationshintergrund aufgrund von Einkommen und Berufsprestige interessant bzw. weniger interessant sein sollten. Die zentrale unabhängige Variable des Migrationshintergrunds wird zunächst über das Geburtsland der Studienberechtigten und ihrer Eltern gebildet und im zweiten Schritt nach folgenden Herkunftslandgruppen differenziert: Deutschland, Türkei, sonstige Länder klassischer Arbeitsmigration, Polen/Rumänien, Länder der ehemaligen Sowjetunion und sonstige Länder. Die erklärenden Variablen zur Immigrant-Optimism-Hypothese sind zum einen die Erwartungen der Eltern bezüglich des nachschulischen Werdegangs ihrer Kinder und zum anderen die durch die Studienberechtigten selbst eingeschätzten Berufs- und Lebensziele, welche ein Streben nach hoher Bildung und Aufwärtsmobilität abbilden können.

Anhand multinomialer logistischer Regressionsmodelle zeigen die Ergebnisse zunächst, dass es signifikante Unterschiede zwischen Studienberechtigten mit und ohne Migrationshintergrund in der Studienfachwahl gibt. Werden die im Schnitt schlechteren schulischen Leistungen und die schwächere soziale Herkunft kontrolliert, nehmen die türkeistämmigen Studienberechtigten häufiger das Studium eines prestigereichen Fachs (Medizin und Jura) auf als die Studienberechtigten ohne Migrationshintergrund. Prestigearme Studienfachgruppen (Sozial- und Geisteswissenschaften sowie Psychologie und Lehramt) werden hingegen von Studienberechtigten verschiedener Herkunftslandgruppen seltener gewählt als von Studienberechtigten ohne Migrationshintergrund. Als weiteres Ergebnis lässt sich festhalten, dass die prestigereiche Studienfachwahl der türkeistämmigen Studienberechtigten teilweise durch die hier verwendete Operationalisierung der Immigrant-Optimism-Hypothese erklärt werden kann.

## 1.5 Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Bei der Betrachtung der Ergebnisse aller vier Beiträge zusammen dürften die diskutierten Befunde den Forschungsstand zum Übergangsprozess von Studienberechtigten in die tertiäre Bildung oder Berufsausbildung um folgende Punkte erweitern: Für vertikale Ungleichheiten am Übergang ins Studium zeigt sich, dass die sozialen und migrationsspezifischen Unterschiede bei der Studienentscheidung sowohl theoretisch als auch empirisch auf verschiedenste Faktoren zurückzuführen sind. Die geringere Beteiligung von Studienberechtigten mit niedrigerem sozioökonomischem Status lässt sich unter Berücksichtigung aller theoretisch hergeleiteten Variablen vollständig erklären, wobei die Mechanismen des entscheidungsrelevanten (sekundären) Effekts dominieren. Insbesondere eine unterschiedliche Wahrnehmung der Kosten eines Studiums leistet dabei auch noch mit aktuelleren Daten den größten Erklärungsbeitrag.

Im Gegensatz dazu kann die höhere Studierneigung, die sich auch über eine angemessene Abbildung des Migrationshintergrunds für die Studienberechtigten relevanter Herkunftslandgruppen im Vergleich zu Studienberechtigten ohne Migrationshintergrund zeigt, nicht vollständig erklärt werden. Die Operationalisierung zur Bildungsmotivation von Studienberechtigten und zu ihrer Vertrautheit mit dem deutschen Bildungssystem lieferten keinen nennenswerten Beitrag zur Erklärung der migrationsspezifischen Unterschiede. Zudem zeigt sich die höhere Studierneigung der Studienberechtigten mit Migrationshintergrund – anders als theoretisch angenommen – zum Teil auch schon ohne Kontrolle ihrer im Schnitt schlechteren schulischen Leistungen und schwächeren sozialen Herkunft. Die unvorteilhafteren Voraussetzungen scheinen demnach für Studienberechtigte mit Migrationshintergrund seltener ein "Hindernis" beim Übergang ins Studium darzustellen als für Studienberechtigte ohne Migrationshintergrund.

Für die horizontale Stratifizierung innerhalb der nachschulischen Bildungswege wurden die beruflichen Aspirationen von angehenden Studienberechtigten, die nach ihrem Abschluss eine Berufsausbildung anstreben, unter Berücksichtigung der vertikalen Segmentierung der Berufe nach schulischer Bildung einem ersten empirischen Test unterzogen. Hierbei zeigt sich, dass der mit einem Beruf verbundene Nutzen in Form von passenden Fähigkeiten ausschlaggebend für die Aspiration untypischer Berufsausbildungen ist. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass es den Jugendlichen wichtig ist, dass ihre Stärken zu den späteren Berufsfeldern passen. Der Statusverlust, der nach nicht vorhandener Präferenz für ein Studium durch die Wahl eines weniger prestigereichen Ausbildungsberufs für die Jugendlichen aus akademischem Elternhaus verstärkt werden könnte, scheint an dieser Stelle weniger relevant zu sein. Für weibliche angehende Studienberechtigte aus akademischem Elternhaus ergibt sich entgegen der theoretischen Herleitung sogar eine höhere Wahrscheinlichkeit, einen untypischen Ausbildungsberuf anzustreben als für weibliche angehende Studienberechtigte aus einem nicht akademischen Elternhaus. Gründe hierfür könnten sein, dass der Statusverlust nach der Entscheidung gegen ein Studium an Bedeutung verliert und dann eben gerade Schüler\*innen aus akademischem Elternhaus ihren Stärken

folgen können, da sie die entsprechenden Ressourcen haben, sich ganz auf intrinsische Werte zu konzentrieren.

Darüber hinaus zeigt sich in einer ersten Annäherung zur Analyse migrationspezifischer Unterschiede in der Studienfachwahl, dass sich die hohen Bildungsaspirationen der Studienberechtigten mit Migrationshintergrund fortsetzen. Dies führt dazu, dass gerade türkistämmige Studienberechtigte mit einer höheren Wahrscheinlichkeit prestigereiche Studienfächer wählen und Studienberechtigte aller Herkunftslandgruppen sich im Vergleich zu Studienberechtigten ohne Migrationshintergrund eher gegen prestigearme Studienfächer entscheiden. Die Operationalisierung der Immigrant-Optimism-Hypothese konnte dabei insbesondere für ersteren Befund einen Beitrag zur Erklärung migrationspezifischer Unterschiede leisten.

Die Ergebnisse sind jedoch auch vor dem Hintergrund der Grenzen der vorliegenden Beiträge zu betrachten, die sich insgesamt über die in den einzelnen Beiträgen (siehe Kapitel 2 bis 5) genannten Limitationen hinaus vor allem über die verwendeten Daten ergeben. Diese sind vornehmlich auf die Untersuchung der Kosten-Nutzen-Abwägungen bei der Entscheidung für oder gegen ein Studium ausgelegt, was sich auch positiv in dem hohen Erklärungsbeitrag der sozialen Herkunftsunterschiede im ersten Beitrag widerspiegelt. Für den zweiten Beitrag ist jedoch kritisch anzumerken, dass die Daten zwar zu einem besseren Verständnis der Berufsausbildungswahl von Studienberechtigten beitragen, aber mit ihnen nur eingeschränkt untersucht werden konnte, welchen Einfluss Kosten-Nutzen-Abwägungen einer Berufsausbildung auf die Aspiration eines untypischen Ausbildungsberufs haben. In künftigen Forschungsarbeiten wären detailliertere Informationen insbesondere zu monetären und nicht monetären Kostenerwartungen hilfreich, die sich speziell auf die Alternativen im beruflichen Ausbildungssystem beziehen.

In den vorhandenen Daten besteht zudem das Problem, dass migrationspezifische Konstrukte, die theoretisch zur Erklärung der Unterschiede nach dem Migrationshintergrund herangezogen werden können, nur ansatzweise abgebildet werden. Am deutlichsten wird dies bei der Operationalisierung der Immigrant-Optimism-Hypothese im dritten und vierten Beitrag. Trotz der hohen Aufmerksamkeit, die dieser Erklärungsthese zuteil wird (siehe z. B. Busse & Scharenberg 2022; Kao & Tienda 1995; Tjaden & Hunkler 2017), steht eine passende Operationalisierung noch aus und wird in vorhandenen Studien jeweils unterschiedlich gehandhabt (Busse & Scharenberg 2022). Darüber hinaus konnten im dritten Beitrag weitere migrationspezifische Erklärungsmechanismen nur ansatzweise (Informationsdefizit) oder gar nicht (erwartete Diskriminierung) berücksichtigt werden. Trotzdem ist es eher unwahrscheinlich, dass die genannten Probleme mit den verwendeten Daten allein zu dem fehlenden Erklärungsbeitrag der migrationspezifischen Unterschiede im dritten Beitrag führen. Unter Berücksichtigung der dargestellten hohen Studierneigung der Studienberechtigten mit Migrationshintergrund bereits ohne Kontrolle der unvorteilhaften Voraussetzungen lässt sich insgesamt zusammenfassen, dass migrationspezifische Mechanismen, die zu dieser hohen Bildungsaspiration am Übergang ins Studium führen, noch

nicht vollständig theoretisch und empirisch erschlossen sind und weitere Forschungsmöglichkeiten eröffnen (Busse & Scharenberg 2022).

Damit bleiben am Ende dieser Arbeit verschiedene Fragen offen. Zwei Punkte ergeben sich direkt über fehlende Konstrukte innerhalb der verwendeten Daten und wurden bereits beschrieben. Weitere Punkte lassen sich aus den Ergebnissen der vier Beiträge zu den sozialen und migrationspezifischen Unterschieden ableiten. Sie betonen die hohe Bedeutung sekundärer Effekte am Übergang ins Studium oder in die berufliche Ausbildung. Es ist demnach besonders sinnvoll, auch dort anzusetzen und in weiteren Forschungsarbeiten zu untersuchen, wie die Unterschiede verringert werden können. Peter et al. (2021) konnten beispielsweise mithilfe eines Informationsworkshops über Kosten, Nutzen und Finanzierungsmöglichkeiten der nachschulischen Bildungswege zeigen, dass Informationsinterventionen während der Schulzeit soziale Ungleichheiten verringern, da sie Informationsasymmetrien zwischen Studienberechtigten aus weniger privilegierten und privilegierten Elternhäusern reduzieren.

Die hohe Bildungsaspiration und eher prestigereiche Studienfachwahl der Studienberechtigten mit Migrationshintergrund verleiten zunächst dazu, an dieser Stelle keine Dringlichkeit einer Intervention zu sehen. Die Diskussion zur Verringerung migrationspezifischer Ungleichheiten ist jedoch vor dem Hintergrund der Folgen der hohen Bildungsaspirationen von Studienberechtigten mit Migrationshintergrund zu führen. Aufgrund des kurzen Beobachtungszeitraums konnte in den vier Beiträgen nur ein Teil des nachschulischen Bildungswegs der Studienberechtigten berücksichtigt werden. Klein und Neugebauer (2023) kommen aber beispielsweise zu dem Schluss, dass die hohen Bildungsaspirationen mit einer überdurchschnittlichen Studienabbruchquote einhergehen. Der positive Effekt des Migrationshintergrunds am Übergang ins Studium kann also die schlechteren schulischen und akademischen Leistungen nicht kompensieren (Klein & Neugebauer 2023; Relikowski 2012). Weiterer Forschungsbedarf ergibt sich daher hinsichtlich der Frage, wie dieser Umstand verhindert werden kann. Es wäre denkbar, dass ein Informationsworkshop das Potenzial alternativer nachschulischer Bildungswege aufzeigen kann und dadurch Berufsausbildungen auch für Studienberechtigte mit Migrationshintergrund attraktiver werden (Tjaden & Hunkler 2017). Die hohe Bildungsaspiration der Studienberechtigten mit Migrationshintergrund sollte dabei jedoch nicht unterdrückt werden (Klein & Neugebauer 2023). Besteht das Interesse, ein Studium (einen bestimmten Studiengang) abschließen zu wollen, so sollte diese hohe Motivation durch passende Förderprogramme unterstützt werden. Hier ergibt sich weiterer Forschungsbedarf, um wirksame und bedarfsgerechte Interventionen bereits in früheren Bildungsphasen oder direkt vor und nach dem Übergang ins Studium zur Förderung des Studienerfolgs von Studienberechtigten mit Migrationshintergrund identifizieren und deren langfristige Auswirkung untersuchen zu können (Klein & Neugebauer 2023).

Abschließend lässt sich festhalten, dass der Bildungsübergang nach Erhalt der Hochschulreife in ein Studium oder eine berufliche Ausbildung eine wichtige Weichenstellung im Bildungsverlauf von Jugendlichen in Deutschland darstellt. Auch in dieser späten Bil-



dungsphase zeigen sich Unterschiede nach der sozialen Herkunft und dem Migrationshintergrund. Diese Unterschiede stehen mit einer unterschiedlichen Einschätzung verschiedenster entscheidungsrelevanter Faktoren in Verbindung. Das macht die Wahl möglicher bildungspolitischer Interventionen nicht einfacher, die vorliegenden Beiträge der Dissertation liefern hierfür jedoch verschiedene Anknüpfungspunkte und benennen weiteren Forschungsbedarf.

## 2 Atypische Bildungsverläufe: Warum studieren Studienberechtigte aus weniger privilegierten Familien immer noch seltener?<sup>7</sup>

(Heiko Quast, Hanna Mentges und Sandra Buchholz)

Erschienen 2023 in: J. Ordemann, F. Peter & S. Buchholz (Hrsg.), Vielfalt von hochschulischen Bildungsverläufen. Higher Education Research and Science Studies (S. 79–106). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-39657-2\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-39657-2_4)

**Abstract:** Despite reform efforts in education policy, social inequalities in the transition to tertiary education still persist in Germany. Following Boudon's (1974) distinction between primary and secondary effects of social origin, various studies have addressed the question to what extent these effects contribute to social inequality, but they usually only approximate the explanatory contribution of secondary effects. By estimating a decomposition analysis based on a current data set from the German Panel Study of School Leavers, we are able to examine the extent to which primary and secondary origin effects, and especially their individual components, explain social inequalities in the decision to enrol. It turns out that differences in social origin are primarily mediated by differences in educational decision behaviour (secondary effect). Almost a quarter of the differences can be attributed to various disparate perceptions of the costs of studying.

**Keywords:** social inequality, primary and secondary effects, educational decisions, tertiary education

---

<sup>7</sup> Reproduced with permission from Springer Nature.

## 2.1 Einführung

Kinder aus Familien mit geringerem sozioökonomischem Status studieren trotz bildungsreformerischer Bemühungen immer noch deutlich seltener als Kinder aus privilegierteren Elternhäusern (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Ein großer Teil dieser ungleichen Teilhabe an hochschulischer Bildung entsteht bereits im Schulsystem: Kinder aus Familien mit geringerem sozioökonomischem Status besuchen nach der Grundschule seltener das Gymnasium (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020) und erwerben seltener die Hochschulreife (Neugebauer & Schindler 2012). In der Folge sind sie in der Gruppe der Studienanfänger\*innen und Studierenden systematisch unterrepräsentiert (Kracke et al. 2018). Selektionsprozesse an Bildungsübergängen, die der Aufnahme eines Studiums *vorgelagert* sind, sind somit ein Mechanismus, der dazu führt, dass Kinder aus weniger privilegierten Familien seltener studieren als Kinder aus Familien mit höherem sozioökonomischem Status. Aber selbst die hoch selektive Gruppe der Kinder aus Familien mit geringerem sozioökonomischem Status, die sich im Schulsystem erfolgreich durchsetzen konnte und die Hochschulreife erworben hat, nimmt seltener ein Studium auf als Kinder aus privilegierteren Familien (Lörz et al. 2012; Schneider et al. 2017). Trotz Berechtigung *zum* Studium entscheiden sie sich sehr viel häufiger *gegen* ein Studium als andere Studienberechtigte. Um diesen Unterschied beispielhaft anhand konkreter Zahlen zu verdeutlichen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 337): Die Studierwahrscheinlichkeit von Studienberechtigten aus Familien, in denen mindestens ein Elternteil einen Universitätsabschluss erworben hat, beträgt etwa 80 Prozent, jene von Studienberechtigten, deren Eltern höchstens eine Berufsausbildung absolviert haben, dagegen nur um die 60 Prozent. An dieser Differenz von gut 20 Prozentpunkten hat sich seit Anfang der 1990er Jahre nur wenig geändert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018).

Eine Vielzahl sowohl theoretischer als auch empirischer Forschungsbeiträge hat sich mit der Frage auseinandergesetzt, wie sich die sozial unterschiedliche Studierwahrscheinlichkeit von Studienberechtigten erklären lässt (siehe z. B. Lörz 2012; Lörz & Schindler 2009; Maaz 2006; Müller & Pollak 2004; Reimer & Pollak 2010; Schindler & Reimer 2010). Ein wichtiger Orientierungspunkt sind dabei die Arbeiten von Raymond Boudon aus dem Jahr 1974. Boudon hat eine analytische Unterscheidung herausgearbeitet, die die empirische Forschung zu sozialer Ungleichheit im Bildungssystem seither stark prägt. Er argumentiert, dass die soziale Herkunft im Bildungssystem über zwei grundlegende Mechanismen „wirkt“, nämlich zum einen über eine leistungsbezogene Komponente (sogenannter primärer Herkunftseffekt, mehr Informationen hierzu in Abschnitt 2) und zum anderen über ein sozial unterschiedliches Entscheidungsverhalten (sogenannter sekundärer Herkunftseffekt, ausführlicher ebenfalls Abschnitt 2). Dass diese Unterscheidung zwischen leistungs- und entscheidungsbezogenen Mechanismen sozialer Herkunft sehr hilfreich ist, um soziale Ungleichheit in der Bildung zu verstehen, dokumentiert ein reichhaltiges Forschungskorpus (z. B. Lörz 2012; Schindler & Reimer 2010; Watermann et al. 2014). Mit Blick auf den Übergang ins Studium hat sich gezeigt, dass leistungsbezogene Disparitäten eine eher untergeordnete Rolle in der intergenerationalen Transmission von Bildungsungleichheit spie-

len (Lörz 2012; Schindler & Reimer 2010). Soziale Herkunftseffekte scheinen an diesem Bildungsübergang vielmehr über ein sozial unterschiedliches Bildungsentscheidungsverhalten vermittelt zu werden (Watermann et al. 2014).

Auf theoretischer Ebene wurden verschiedene Wirkkomponenten spezifiziert, die den sozial unterschiedlichen Bildungsentscheidungen zugrunde liegen sollen (u. a. Breen & Goldthorpe 1997; Erikson & Jonsson 1996; Esser 1999). Für den Übergang ins Studium war es bisher allerdings nur eingeschränkt möglich, diese verschiedenen Komponenten auch hinreichend abzubilden. Mit neuen Daten des DZHW-Studienberechtigtenpanels besteht nun jedoch die Möglichkeit, diese Komponenten zu operationalisieren und somit die komplexe Wirkweise sozialer Herkunft am Übergang ins Studium zu untersuchen. Ziel unseres Forschungsbeitrags ist es deshalb, mit diesen neu verfügbaren Daten der Frage nachzugehen, wie es sich erklären lässt, dass Studienberechtigte aus weniger privilegierten Familien trotz Hochschulreife immer noch häufiger auf ein Studium verzichten als andere Studienberechtigte. Mittels logistischer Regression und Dekompositionsanalyse wird dabei quantifiziert, welchen Erklärungsbeitrag die verschiedenen auf theoretischer Ebene identifizierten Mechanismen zur Genese sozialer Herkunftsunterschiede am Übergang ins Studium leisten (können).

## 2.2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Zur Beantwortung der Frage nach sozialen Bildungsungleichheiten hat Boudon (1974) ein theoretisches Modell entwickelt, welches zwischen primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft unterscheidet. Unter dem *primären Effekt* versteht Boudon einen direkten Einfluss der sozialen Herkunft auf die Schulleistungen, der sich vor allem auf unterschiedliche familiäre Ressourcen zurückführen lässt. So können zum Beispiel Unterstützungsmöglichkeiten bei den Hausaufgaben oder Hilfsmittel im Haushalt fehlen, etwa ein ruhiger Ort zum Lernen oder kulturelle Güter (Diehl et al. 2016). Schüler\*innen mit niedrigem sozioökonomischem Status haben daher von Anfang an schlechtere Bedingungen für ihre Schullaufbahn (Relikowski 2012). Der *sekundäre Effekt* bezieht sich hingegen auf herkunftsspezifische Bildungsentscheidungen. Diese können zwischen Personen unterschiedlicher sozialer Herkunft variieren, auch wenn sie gleiche schulische Leistungen erzielen (Boudon 1974). Laut Boudon liegt das entscheidende Motiv dabei in der Vermeidung von sozialer Abwärtsmobilität bzw. eines Statusverlusts innerhalb der Familie (Watermann et al. 2014).

Der theoretische Ansatz von Boudon (1974) wurde in handlungstheoretischen Modellen der Rational-Choice-Theorie vertieft (u. a. Breen & Goldthorpe 1997; Erikson & Jonsson 1996; Esser 1999) und insbesondere der sekundäre Effekt weiter spezifiziert (Maaz 2006). Demnach entscheiden sich Studienberechtigte für den nachschulischen Bildungsweg, der ihnen unter Abwägung verschiedener Alternativen am vorteilhaftesten erscheint. Die erwarteten *Erträge*, die mit dieser Entscheidung verbunden sind, werden demnach höher eingeschätzt als die damit entstehenden *Kosten*. Neben den Kosten und Erträgen spielt für

die individuellen Bewertungen der Bildungsoptionen auch die subjektive Einschätzung der *Erfolgswahrscheinlichkeit* eine Rolle. Denn erst mit einem erfolgreichen Abschluss lassen sich die erwarteten Erträge realisieren.

Die Unterschiede in den Bildungsentscheidungen lassen sich also auf die herkunftsspezifisch variierende Beurteilung dieser drei Faktoren zurückführen (Kristen 1999). Die Einschätzung dieser entscheidungsrelevanten Aspekte findet jedoch vor dem Hintergrund bisheriger Erfahrungen, vorgelagerter Bildungsbiographien, institutioneller Restriktionen und der Interaktion mit signifikanten Anderen (z. B. Eltern, Schulkamerad\*innen und Freund\*innen) statt (Reimer 2013). Diese Aspekte können die Beurteilung der Faktoren und somit auch die Bildungsentscheidung beeinflussen. Die wahrgenommene Bildungspräferenz der Eltern (Mischler & Gei 2017) und der Freund\*innen (Helbig et al. 2011) spielt beispielsweise für die Studienentscheidung der Schüler\*innen eine wesentliche Rolle und kann nach der sozialen Herkunft differieren.

*Bildungsbiographie:* Die Entscheidungen am Übergang ins Studium werden auch vor dem Hintergrund der vorgelagerten Bildungspfade und der damit verbundenen Handlungsoptionen getroffen (Spangenberg & Quast 2022, in diesem Band). Die Hochschulreife kann über allgemeinbildende oder berufliche Schulen erreicht werden, die zu einer allgemeinen Hochschulreife oder Fachhochschulreife führen, was wiederum für den Zugang zu den verschiedenen Hochschularten relevant ist. Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status erhalten ihre Hochschulreife häufiger an beruflichen Schulen und erlangen dort auch häufiger die Fachhochschulreife als Kinder aus Familien mit höherem sozioökonomischen Status (Lörz 2012; Schneider et al. 2017). Die Erfahrungen, die dabei gesammelt werden, beeinflussen zum einen die Interessen und Einstellungen und führen zum anderen auch zu unterschiedlichen Bildungsoptionen (Lörz 2008; Schindler 2014). Dies führt schließlich ebenfalls zu unterschiedlichen Bildungsentscheidungen.

*Erfolgswahrscheinlichkeit:* Die Einschätzung der Wahrscheinlichkeit, ein Studium erfolgreich abzuschließen, wird durch die bisherigen schulischen Leistungen, die Verfügbarkeit familiärer Ressourcen und die Vertrautheit mit dem Hochschulsystem beeinflusst (Schindler & Reimer 2010). Auch bei gleichen Leistungen schätzen Studienberechtigte mit niedrigerem sozioökonomischen Status aufgrund ihrer größeren sozialen und kulturellen Distanz zum Hochschulsystem (Bourdieu & Passeron 1977) und der schlechteren familiären Ressourcenausstattung ihre Erfolgswahrscheinlichkeit geringer ein als Studienberechtigte, die aus einem Elternhaus mit höherem sozioökonomischen Status stammen.

*Kostenerwartungen:* Die Kosten, die mit einem Studium einhergehen, werden ebenfalls herkunftsspezifisch unterschiedlich wahrgenommen. Studienberechtigte aus Familien mit niedrigerem sozioökonomischem Status haben weniger finanzielle Ressourcen zur Verfügung und gewichten die anfallenden Kosten im Entscheidungsprozess entsprechend höher (Lörz 2012). Neben direkten monetären Kosten, die für Studiengebühren, Bücher oder Lebenshaltungskosten anfallen, sind auch Opportunitätskosten zu berücksichtigen, die durch entgangene Einnahmen beim Verzicht auf ein Ausbildungsgehalt entstehen können

(Schindler & Reimer 2010). Darüber hinaus kann der Übergang in die Hochschule auch mit nicht-monetären Kosten verbunden sein, wenn für ein Studium ein Wohnortwechsel und damit eine Loslösung vom bekannten Umfeld nötig ist (Lörz 2008). Studienberechtigte mit niedrigerem sozioökonomischem Status sind dabei weniger bereit, mobil zu werden, als Studienberechtigte mit höherem sozioökonomischem Status (Lörz 2008; Quast et al. 2022). Dies liegt vor allem an den damit verbundenen Kosten (Umzugs- und Pendelkosten) und den örtlichen Bindungen, die am Heimatort bestehen (Lörz 2008).

*Ertragserwartungen:* Mit der Entscheidung für eine Studienaufnahme sind nicht nur höhere monetäre und nicht-monetäre Kosten verbunden als bei der Aufnahme einer Ausbildung, sondern auch andere Ertragserwartungen. Der Abschluss eines Studiums eröffnet vorteilhaftere Berufsaussichten (materielle Erträge), den Zugang zu Berufen mit höherem sozioökonomischem Status (statusbezogene Erträge) und die Möglichkeit, eigene wissenschaftliche Interessen zu verfolgen (immaterielle Erträge). Ob Studienberechtigte jedoch die vorteilhafteren Berufsaussichten mit einem Studienabschluss oder eher mit dem Abschluss einer beruflichen Ausbildung verknüpfen, einen prestigereichen Beruf anstreben oder ein wissenschaftliches Interesse entwickeln, hängt mit ihrer sozialen Herkunft zusammen (Schindler & Reimer 2010). Es ist zunächst zu erwarten, dass die Prägung durch die bildungsnähere Kultur bei Studienberechtigten mit höherem sozioökonomischem Status häufiger zu einem wissenschaftlichen Interesse führt. Studienberechtigten mit niedrigerem sozioökonomischem Status gelingt der intergenerationale Statuserhalt über den Abschluss einer beruflichen Ausbildung. Da Berufe mit hohem Berufsstatus in der Regel einen Studienabschluss voraussetzen, müssen Studienberechtigte mit höherem sozioökonomischem Status eher ein Studium absolvieren, um den Berufsstatus der Eltern zu erreichen und einen Statusverlust zu verhindern (Lörz 2012). Dementsprechend streben sie auch Berufe mit höherem Prestige an und erwarten aus Gründen des intergenerationalen Statuserhalts von einem Studienabschluss höhere Erträge als Studienberechtigte mit niedrigerem sozioökonomischem Status (Schindler & Reimer 2010).

Breen et al. (2014) erweitern das rationale Entscheidungsmodell und berücksichtigen neben den Erträgen die Zeitpräferenz für die antizipierten Erträge. Diese bildet ab, welches Gewicht Studienberechtigte zum Beispiel baldigen Erträgen gegenüber weiter in der Zukunft liegenden höheren Erträgen längerer Bildungswege beimessen. Die Untersuchung zeigt, dass Schüler\*innen, die größere zukünftige Erträge geringeren Erträgen in der Gegenwart vorziehen, mit größerer Wahrscheinlichkeit ein Studium aufnehmen. Zudem liefert die Studie erste Hinweise darauf, dass die Einschätzung der Zeitpräferenz mit der sozialen Herkunft zusammenhängen könnte: Es wird angenommen, dass Schüler\*innen mit höherem sozioökonomischen Status eher dazu tendieren, größere Erträge in der Zukunft gegenüber baldigen Erträgen zu präferieren, um einem Statusverlust entgegenwirken zu können (Breen et al. 2014).

Wie Watermann et al. (2014) in einem zusammenfassenden Beitrag dokumentieren, liegen auch am Übergang in die Hochschule herkunftsspezifische Unterschiede in den Bildungsentscheidungen vor. Verschiedene Studien haben dabei bereits in den Blick genommen,

wie sich die Übergangsraten nach der sozialen Herkunft unterscheiden (u. a. Lörz & Schindler 2009; Maaz 2006; Reimer & Pollak 2010). Die Befunde zur Erklärung dieser herkunftsspezifischen Unterschiede und der relativen Bedeutung von primären und sekundären Herkunftseffekten deuten zudem auf eine größere Bedeutung der sekundären Effekte hin (Watermann et al. 2014). Allerdings weisen die Autor\*innen selbst darauf hin, dass sie aufgrund fehlender Längsschnittdaten oder des Fehlens geeigneter Konstrukte die verschiedenen Komponenten sekundärer Herkunftseffekte nicht hinreichend operationalisieren können und deren Erklärungsbeitrag deshalb allenfalls näherungsweise spezifizieren können (z. B. Lörz 2012; Schindler & Lörz 2012; Schindler & Reimer 2010).

Hier knüpft dieser Beitrag an und untersucht, in welchem Ausmaß verschiedene Mechanismen soziale Ungleichheiten bei der Studienentscheidung erklären können. Vor dem beschriebenen theoretischen Hintergrund wird davon ausgegangen, dass soziale Herkunftsunterschiede zunächst auf die unterschiedlichen Wege zur Hochschulreife (Bildungsbiographie) sowie die divergierenden Schulleistungen (primärer Effekt) und die damit verbundenen institutionellen Restriktionen zurückzuführen sein sollten. Den bisherigen Studienergebnissen folgend wird aber angenommen, dass die herkunftsspezifischen Unterschiede vor allem über ein sozial divergierendes Entscheidungsverhalten und somit den sekundären Effekt sozialer Herkunft vermittelt werden. Demnach sollten sich vor allem eine höhere Kostensensibilität, geringere Ertragserwartung sowie die verhaltener eingeschätzte Studienerfolgswahrscheinlichkeit darauf auswirken, dass sich Studienberechtigte mit niedrigerem sozioökonomischem Status seltener für ein Studium entscheiden als andere Studienberechtigte. Schließlich sollte auch die herkunftsspezifisch divergierende Bildungspräferenz der Eltern und Freund\*innen zur sozialen Ungleichheit beitragen (signifikante Andere).

### 2.3 Daten und Methode

Zur Analyse werden Daten aus dem DZHW-Studienberechtigtenpanel 2018 verwendet. Dieser Längsschnittdatensatz ermöglicht es, sowohl die vielfältigen Pfade bis zur Hochschulreife und die Schulleistungen als auch antizipierte Erfolgsaussichten sowie monetäre und nicht-monetäre Kosten- und Ertragsüberlegungen bei der Studienentscheidung hinreichend zu operationalisieren. Dem DZHW-Studienberechtigtenpanel 2018 liegt eine nach Schulart und Bundesland disproportionale, zufallsbasierte Klumpenstichprobe von Studienberechtigten zugrunde, die im Schuljahr 2017/2018 ihre Hochschulreife an einer allgemeinbildenden oder beruflichen Schule in Deutschland erworben haben. Die Kohorte wurde sowohl ein halbes Jahr vor Schulabgang (erste Welle) als auch ein halbes Jahr nach dem Erwerb der Hochschulreife (zweite Welle) zu ihren Einstellungen, Plänen sowie bis-

herigen oder zukünftigen Bildungs- und Berufsentscheidungen befragt.<sup>8</sup> Durch den Längsschnittcharakter konnten die Einschätzungen von Erfolgsaussichten, Kosten und Erträgen eines Studiums in der ersten Welle und somit vor dem (potenziellen) Übergang in ein Studium erhoben werden, wodurch Verzerrungen durch rückwirkende Rationalisierungen im Antwortverhalten vermieden werden können.

Für die nachfolgenden Analysen wurden nur Befragte berücksichtigt, die sowohl an der ersten als auch an der zweiten Befragung teilgenommen haben. Befragte, die nur an der ersten Welle teilgenommen haben oder fehlende Werte auf den Untersuchungsvariablen aufweisen, wurden aus den Analysen ausgeschlossen. Das Analysesample beläuft sich im Folgenden auf N=6.648 Fälle.

Die *abhängige Variable* der Analyse bildet ab, ob Studienberechtigte ein halbes Jahr nach Erwerb der Hochschulreife ein Studium aufgenommen haben oder sicher planen (=1).<sup>9</sup> Bei unsicheren Studienabsichten oder wenn keine Studienaufnahme beabsichtigt ist, nimmt die abhängige Variable den Wert 0 an. Die Analyse bezieht sich daher sowohl auf realisierte Studienaufnahmen als auch auf noch nicht umgesetzte, aber sichere Studienabsichten.<sup>10</sup> Verschiedene Analysen haben gezeigt, dass zwischen Studienabsicht und -realisierung ein enger Zusammenhang besteht (z. B. Quast et al. 2014). In unserem Analysesample geben 72,66 Prozent eine Studierbereitschaft an und 27,34 Prozent wollen zum Befragungszeitpunkt kein Studium aufnehmen.

Die zentrale unabhängige Variable der Analyse, die *soziale Herkunft*, wird über den höchsten sozioökonomischen Status der Eltern abgebildet. Der *Internationale Sozioökonomische Index* des beruflichen Status (ISEI-08) wurde jeweils für die Angaben von Befragten zum Beruf der Mutter und des Vaters gebildet (Ganzeboom 2010; Ganzeboom et al. 1992). Diese Berufsklassifikation ordnet die Berufe in einer sozialen Hierarchie und versucht so darzustellen, inwiefern es mit verschiedenen Berufen möglich ist, Bildung in Einkommen umzuwandeln. Der Wertebereich kann zwischen 11,01 (Landwirtschaft für den Eigenbedarf) und 88,97 Punkten (Richter\*in) variieren, wobei niedrige Werte für einen niedrigeren sozioökonomischen Status und höhere Werte für einen höheren sozioökonomischen Status stehen. Zur Abbildung der sozialen Herkunft werden in den nachfolgenden Analysen die

---

<sup>8</sup> Für das Studienberechtigtenpanel 2018 lagen nach der ersten Befragung mit einer Rücklaufquote von 49 Prozent 38.228 auswertbare Fragebogen vor. In der zweiten Welle konnten 24.193 Personen mit E-Mail- oder Adressangabe erneut befragt werden, wobei hier die Rücklaufquote bei 38 Prozent lag (9.163). Die Disproportionalität der Stichprobe wurde mittels Designgewicht hinsichtlich der Merkmale Schulart und Bundesland bei Erwerb der Hochschulreife an die Grundgesamtheit angepasst.

<sup>9</sup> Dies umfasst Studienberechtigte, die ein Studium an einer Universität, Fachhochschule, Hochschule der Bundeswehr oder an einer diesen Institutionen gleichgestellten Hochschule aufnehmen oder dies zum Befragungszeitpunkt „sicher“ einplanen.

<sup>10</sup> Zum Befragungszeitpunkt haben 62 Prozent der Studienberechtigten in diesem Sample, die auf der abhängigen Variable den Wert 1 erhalten, ein Studium aufgenommen. Die restlichen 38 Prozent planen dies für ihre Zukunft sicher ein.



jeweiligen ISEI-Werte für den Beruf der Mutter und den Beruf des Vaters herangezogen, miteinander verglichen und der jeweils höhere Wert für die Analysen verwendet (HISEI).

Für die *bildungsbiographischen Merkmale* wird berücksichtigt, ob die Befragten mit oder vor dem Schulabschluss eine Berufsausbildung abgeschlossen haben, an welcher Schulart die Hochschulreife erworben wurde und um welche Art von Hochschulreife es sich handelt. Die Schulart und die Abschlussart werden dabei als kombinierte Variable dargestellt, wobei drei Kategorien unterschieden werden: allgemeinbildende Schulen, Fachhochschulreife an beruflichen Schulen und allgemeine Hochschulreife an beruflichen Schulen. Für die allgemeinbildenden Schulen findet keine Differenzierung nach der Abschlussart statt, da an diesen – bis auf ganz wenige Ausnahmen – nur die allgemeine Hochschulreife erworben wird.

Das Ausmaß *primärer Effekte* wird anhand der Schulabschlussnote operationalisiert. Die Werte werden der Anschaulichkeit halber gespiegelt, sodass positive Werte überdurchschnittliche und negative Werte unterdurchschnittliche Leistungen anzeigen.

Um die Bedeutung *sekundärer Effekte* für die Genese sozialer Herkunftsdisparitäten zu untersuchen, wird auf eine Reihe von Items zurückgegriffen, die, sofern nicht anders angegeben, bereits ein halbes Jahr vor dem Schulabschluss (erste Welle) erhoben wurden. Die *Erfolgswahrscheinlichkeit* wird operationalisiert über die subjektive Einschätzung der Chancen, ein Studium erfolgreich abschließen zu können.<sup>11</sup>

Die *Kostenerwartungen* werden zum einen als *monetäre Kosten* operationalisiert. Dazu werden mehrere Variablen zu einem Summenindex zusammengefasst. Zunächst wird für die Kostensensibilität der Studienberechtigten berücksichtigt, welche Rolle Kosten generell für die Studienentscheidung spielen. Zudem wird die Frage einbezogen, wie schwer es den Befragten und ihren Familien fallen würde, verschiedene Kosten während eines Studiums zu übernehmen. Die Opportunitätskosten werden über die Einschätzung „Wie groß wären für Sie die Einkommensverluste, wenn Sie ein Studium aufnehmen würden“ ebenfalls berücksichtigt. Schließlich wird in diesem Index noch die Bedeutung des Motivs „baldige finanzielle Unabhängigkeit“ für den gewählten nachschulischen Werdegang mit einbezogen ( $\alpha = 0,57$ ).<sup>12</sup>

Ferner werden *nicht-monetäre Kosten* bzw. soziale Kosten, die durch das Verlassen des Heimatortes aufgrund einer Qualifikationsentscheidung entstehen können, über zwei ver-

---

<sup>11</sup> Die Abfrage erfolgte anhand einer fünfstufigen Skala von 1 „sehr niedrig“ bis 5 „sehr hoch“.

<sup>12</sup> Die ersten Items wurden jeweils mit einer fünfstufigen Skala gemessen, wobei die Bezeichnung der Endpunkte variiert: 1 „keinen Einfluss“ bis 5 „großen Einfluss“ und 1 „sehr schwer“ bis 5 „sehr leicht“. Das Item zum Motiv der baldigen finanziellen Unabhängigkeit wurde ein halbes Jahr nach Schulabschluss mit einer sechsstufigen Skala von 1 „bedeutungslos“ bis 6 „sehr bedeutend“ erfasst. Für den Summenindex wurden die Items zunächst standardisiert, anschließend summiert und der Summenscore erneut standardisiert. Ein Vergleich dieser Vorgehensweise mit einer Aufnahme der einzelnen Items im Modell ergab eine bessere Spezifikation des Modells unter Berücksichtigung des Summenindex.

schiedene Aspekte operationalisiert. Hierbei wird die Wichtigkeit örtlicher Bindungen für die Studienberechtigten über einen Index aus zwei Variablen abgebildet ( $\alpha = 0,80$ ). Die Variablen beschreiben, welche Bedeutung den Aspekten „Nähe zum Heimatort“ und „Eltern, Verwandte oder Freunde leben am Ausbildungs-/Studienort“ bei der Wahl des Berufs- bzw. Studienorts von den Befragten zugemessen wird.<sup>13</sup> Schließlich wird auch berücksichtigt, welche räumliche Distanz die Studienberechtigten im Falle einer Studienaufnahme mindestens zurücklegen müssten. Diese Distanz indiziert potenzielle Mobilitätskosten durch die Gelegenheitsstrukturen im regionalen Wohnumfeld. Für diesen Distanzindikator wurde zunächst die Entfernung zwischen dem Schulort der Studienberechtigten und allen Hochschulen Deutschlands (ausgenommen reine Fernstudienhochschulen) in Kilometern berechnet. In einem zweiten Schritt wurde aus den Entfernungen zu den drei nächstgelegenen Hochschulen die mittlere Distanz gebildet. Die Berücksichtigung der drei nächsten Hochschulen in dieser mittleren Distanz hat den Vorteil, dass dadurch ein breiteres Spektrum der regionalen Angebotsstruktur und nicht lediglich die Entfernung zur nächsten Hochschule einbezogen wird.

Bei den *Ertragserwartungen* wurden die Befragten gebeten, die Berufsaussichten von Hochschulabsolvent\*innen einerseits und Absolvent\*innen einer Berufsausbildung andererseits auf einer fünfstufigen Skala einzuschätzen. Die Berufsaussichten wurden dabei über vier verschiedene Aspekte erfragt und umfassen die Aussicht auf materielle Erträge („später einen gut bezahlten Job zu bekommen“, „später einmal nicht arbeitslos zu werden“), auf statusbezogene Erträge („später einen in der Gesellschaft angesehenen Job zu bekommen“) sowie immaterielle Erträge („später einen interessanten Job zu bekommen“). Für alle vier Aspekte wurde jeweils die Differenz aus den Ertragseinschätzungen für berufliche Ausbildungswege und akademische Qualifikationen gebildet. Diese Differenz spiegelt die relativen Ertragserwartungen für nicht-akademische und akademische Qualifizierungen wider. Positive Werte stehen hierbei für vorteilhafte Berufsaussichten von Hochschulabsolvent\*innen und negative Werte für vorteilhafte Berufsaussichten von Absolvent\*innen einer Berufsausbildung.<sup>14</sup> Ferner geht in die Analysen als weiteres Item zur Abbildung immaterieller Erträge mit ein, wie wichtig den Studienberechtigten die „Möglichkeit zur wissenschaftlichen Arbeit“ ist.<sup>15</sup> Schließlich werden statusbezogene Ertragserwartungen überdies mittels des Wunschberufs abgebildet, den die Befragten ein halbes Jahr vor Schulabschluss genannt haben. Studienberechtigte aus privilegierteren Familien sollten aufgrund des familiären Stuserhalts Berufe mit höherem sozioökonomischem Status anstreben. Da Berufe mit höherem sozioökonomischem Status oftmals eine akademische Qualifizierung voraussetzen, sollten sich Kinder aus privilegierterem Elternhaus häufiger für ein Studium entscheiden. Für den sozioökonomischen Status des Wunschbe-

---

<sup>13</sup> Die Abfrage der einzelnen Items erfolgte jeweils anhand einer fünfstufigen Skala von 1 „unwichtig“ bis 5 „sehr wichtig“.

<sup>14</sup> Die Abfrage erfolgte jeweils anhand einer fünfstufigen Skala von 1 „sehr schlecht“ bis 5 „sehr gut“.

<sup>15</sup> Die Abfrage erfolgte anhand einer fünfstufigen Skala von 1 „sehr unwichtig“ bis 5 „sehr wichtig“.

rufs wurde ebenfalls der ISEI herangezogen, wobei die Variable in vier verschiedene Kategorien (Quartile) eingeteilt wurde, um auch diejenigen einzubeziehen, die noch keine Vorstellungen zum Wunschberuf haben. Das untere Quartil steht dabei für Wunschberufe mit einem niedrigeren beruflichen Status, das obere Quartil für Wunschberufe mit einem hohen beruflichen Status. Eine zusätzliche Kategorie erfasst die Befragten, die noch keine Vorstellung zu ihrem Wunschberuf haben.

Für die *Zeitpräferenz der Erträge* wurden die Studienberechtigten gefragt, ob sie einen Job mit durchschnittlichem Gehalt von Beginn an (Referenzkategorie) oder lieber einen Job mit geringem Gehalt für zwei Jahre und dann einem hohen Gehalt oder einen Job mit sehr geringem Gehalt für vier Jahre und dann einem sehr hohen Gehalt präferieren. Diese Angaben werden jeweils als Dummy-Variablen in die Analysen aufgenommen.

Als *signifikante Andere* werden die Eltern und Freund\*innen der Studienberechtigten in die Analysen einbezogen. Die Befragten wurden zum einen gefragt, welche Bildungspräferenz die Eltern ihrer Meinung nach haben (Studium vs. berufliche Ausbildung/keine Präferenz) und welche Pläne die Freund\*innen („Die meisten meiner Freundinnen und Freunde wollen nach der Schule ein Studium absolvieren“).<sup>16</sup>

Als Kontrollvariablen werden das Geschlecht und ein eventueller Migrationshintergrund der Studienberechtigten in den Analysen berücksichtigt, da diese Ungleichheitsdimensionen ebenfalls im Zusammenhang mit der Studienentscheidung stehen (Kristen et al. 2008; Lörz et al. 2011; Mentges 2019). Ein Migrationshintergrund liegt hierbei vor, wenn die/der Studienberechtigte oder mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde.

Im Folgenden wird auf Basis logistischer Regressionsmodelle analysiert, welche Mechanismen den sozialen Herkunftsdisparitäten am Übergang ins Studium zugrunde liegen. Für die Analysen werden alle unabhängigen metrischen Variablen z-standardisiert. Dies gilt auch für die Indizes. Als Effektstärken werden für die einzelnen Prädiktoren durchschnittliche marginale Effekte ausgewiesen (Average Marginal Effects, AME). Für kategoriale Prädiktoren geben diese an, um wie viele Prozentpunkte sich die Wahrscheinlichkeit, ein Studium aufzunehmen bzw. sicher zu planen, durchschnittlich im Vergleich zur jeweiligen Referenzkategorie verändert. Bezogen auf die (z-standardisierten) metrischen Prädiktoren geben sie die durchschnittliche Veränderung der Studierwahrscheinlichkeit bei einer Erhöhung um eine Standardabweichung an. Über eine nicht-lineare Dekomposition nach der KHB-Methode (Karlson et al. 2012; Kohler et al. 2011) wird anschließend bestimmt, mit welchem prozentualen Anteil die einzelnen theoretischen Komponenten zur Erklärung sozialer Ungleichheit bei der Studienentscheidung beitragen. Im Unterschied zu anderen Dekompositionsverfahren ermöglicht die KHB-Methode (Karlson et al. 2012) eine Zerlegung der Effekte auch für metrische Variablen wie den hier verwendeten *Internationalen Sozioökonomischen Index* des beruflichen Status der Eltern.

---

<sup>16</sup> Die Abfrage erfolgte anhand einer fünfstufigen Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 5 „trifft voll und ganz zu“.

## 2.4 Ergebnisse

Die Tabelle 1 weist die Ergebnisse der logistischen Regression zur Studierwahrscheinlichkeit der befragten Studienberechtigten ein halbes Jahr nach Schulabschluss aus. Im ersten Modell wird zunächst nur die soziale Herkunft unter Kontrolle von Geschlecht und Migrationshintergrund berücksichtigt. In den nachfolgenden Modellen werden die zuvor diskutierten, theoretisch bedeutsamen Determinanten sozialer Herkunftsunterschiede schrittweise integriert.

In Tabelle 1 zeigt sich ein deutlicher und hochsignifikanter Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status des Elternhauses und der Studierwahrscheinlichkeit. So steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Studienberechtigten ein Studium aufgenommen haben bzw. dies sicher planen, im Mittel um vier Prozentpunkte ( $\beta_{AME} = 0,04$ ), wenn sich der sozioökonomische Status der Eltern um 10 Indexpunkte erhöht. Um das quantitative Ausmaß des Herkunftseffekts zu verdeutlichen, ist in Abbildung 1 zusätzlich zu dem metrischen Index für den sozioökonomischen Status (Tabelle 1) die durchschnittliche Studierwahrscheinlichkeit (Predictive Margins) für drei Statusgruppen abgebildet. Während sich die Studierwahrscheinlichkeit für Schulabsolvent\*innen aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status auf 64,5 Prozent beläuft, haben sich 72,0 Prozent aus einem Elternhaus mit mittlerem und 82,1 Prozent aus einem Elternhaus mit hohem sozioökonomischem Status für ein Hochschulstudium entschieden. Die sozialen Disparitäten in der Studierbereitschaft liegen für die niedrige und die hohe Statusgruppe damit bei beachtlichen 17,5 Prozentpunkten.

Im zweiten Modellschritt (Tabelle 1) werden die zum Erwerb der Hochschulreife besuchte Schulform, das Vorliegen einer vor bzw. parallel zum Schulbesuch absolvierten beruflichen Ausbildung und die durchschnittliche Schulabschlussnote in das Modell aufgenommen. Wie aus vorhergehenden Studien bekannt ist (z. B. Buchholz & Pratter 2017; Schindler 2014), haben Studienberechtigte von beruflichen Schulen – und hierbei insbesondere diejenigen mit einer Fachhochschulreife ( $\beta_{AME} = -0,20$ ) – eine deutlich geringere Studierwahrscheinlichkeit als diejenigen von allgemeinbildenden Schulen. Ein vor oder mit dem Schulabschluss erworbener Ausbildungsabschluss steht hingegen unter Kontrolle der anderen Merkmale nicht in signifikantem Zusammenhang mit der Studierbereitschaft. Mit Blick auf die schulische Performanz wird ersichtlich, dass die Studierwahrscheinlichkeit mit einer Verbesserung der Schulabschlussnote um eine Standardabweichung signifikant und deutlich ansteigt ( $\beta_{AME} = 0,11$ ). Unter Kontrolle der genannten Merkmale reduziert sich der direkte Effekt der sozialen Herkunft zwischen dem ersten Modell ( $\beta_{AME} = 0,04$ ) und dem zweiten Modell ( $\beta_{AME} = 0,02$ ). Entsprechend nehmen Studienberechtigte mit niedrigerem sozioökonomischem Status seltener ein Studium auf, weil sie oftmals Schulformen besucht haben, die seltener in ein Studium münden, und weil sie im Mittel schlechtere Schulabschlussleistungen erzielt haben.

**Tab. 1:** Determinanten der Studierwahrscheinlichkeit

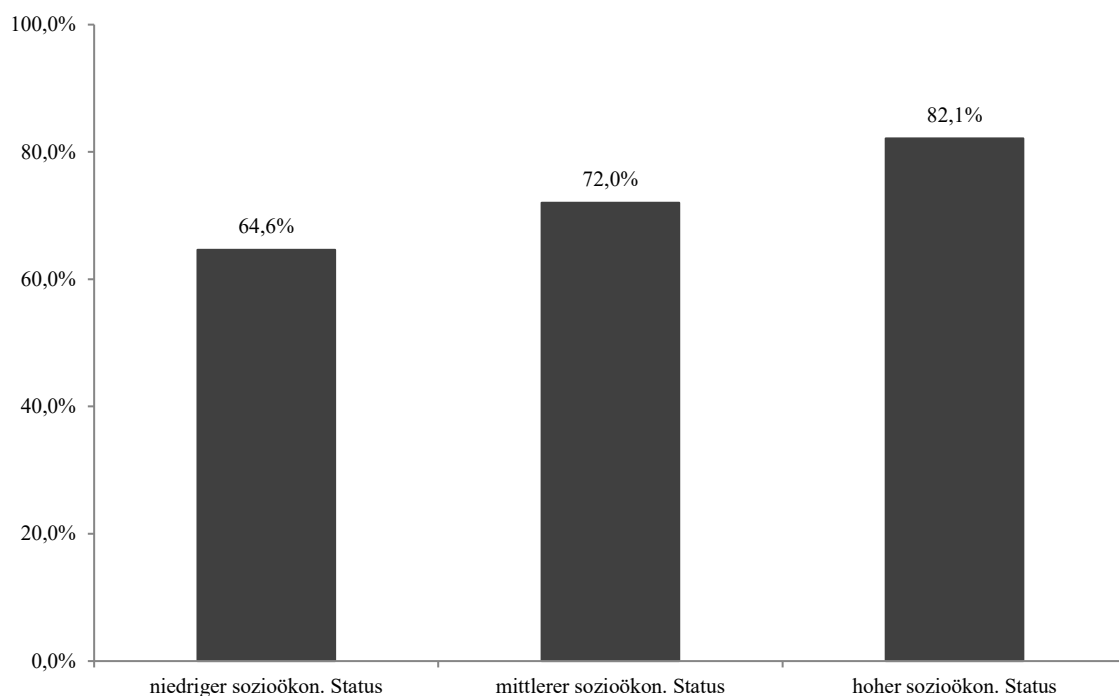
	M1		M2		M3		M4	
<b>Sozioökonomischer Status der Eltern</b> (HISEI/10)	0,04	***	0,02	***	0,00		0,00	
<b>Schulform</b> (Ref. allg. Schule)								
Berufliche Schule u. allg. HSR			-0,05	**	-0,05	**	-0,03	
Berufliche Schule u. FHR			-0,20	***	-0,14	***	-0,10	***
<b>Ausbildung vor/mit Schulabschluss</b> (Ref. keine Ausb.)			0,03		0,02		0,02	
<b>Schulnote, invers</b>			0,11	***	0,07	***	0,06	***
<b>Subjektive Studienerfolgsaussicht</b>					0,06	***	0,05	***
<b>Wahrgenommene Kosten</b>								
Monetäre Studienkosten (Index)					-0,04	***	-0,04	***
Soziale Kosten (Index)					-0,02	***	-0,02	***
Mittlere Distanz nächste 3 Hochschulen (in km)					-0,01	*	-0,01	
<b>Wahrgenommene Erträge</b>								
Relative Einschätzung: Aussicht gut bezahlter Job					0,02	**	0,01	**
Relative Einschätzung: Aussicht angesehener Job					0,01		0,01	
Relative Einschätzung: Aussicht nicht arbeitslos					0,02	*	0,01	*
Relative Einschätzung: Aussicht interessanter Job					0,06	***	0,06	***
Berufs-/Lebensziel: wissenschaftlich arbeiten können					0,03	***	0,03	***
ISEI Wunschberuf (Ref. 1. Quartil)								
Wunschberuf 2. Quartil					0,07	***	0,07	***
Wunschberuf 3. Quartil					0,14	***	0,13	***
Wunschberuf 4. Quartil					0,10	***	0,08	***
Wunschberuf „keine Vorstellung“					0,06	***	0,06	***
<b>Zeitpräf. Erträge</b> (Ref. durchschnittl. Gehalt von Beginn)								
Zwei Jahre geringes Gehalt u. dann hohes					0,04	*	0,04	*
Vier Jahre sehr geringes Gehalt u. dann sehr hohes					0,06	**	0,06	***
<b>Signifikante Andere</b>								
Freund*innen wollen studieren							0,02	***
Elternpräferenz: Studium (Ref. keine Präferenz für Studium)							0,12	***
<b>Kontrollvariablen</b>								

weiblich (Ref. männl.)	-0,06	***	-0,08	***	-0,03	*	-0,02	
Migrationshintergr. (Ref. ohne)	0,09	***	0,11	***	0,08	***	0,05	**
<b>Pseudo-R<sup>2</sup></b>	0,03		0,11		0,21		0,23	
<b>AIC</b>	22097		20260		17961		17511	
<b>N</b>	6648		6648		6648		6648	

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanel 2018, eigene Berechnungen

Anmerkung: \* p<0.05, \*\* p<0.01, \*\*\* p<0.001 (logistische Regression, Average Marginal Effects, alle metrischen Variablen sind standardisiert)

**Abb. 1:** Studierwahrscheinlichkeit nach sozioökonomischem Status der Eltern



Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanel 2018, eigene Berechnungen

Anmerkungen: HISEI in Quartilen, mittlere Quartile zusammengefasst, Predictive Margins, logistische Regression, unter Kontrolle von Geschlecht und Migrationshintergrund

Im dritten Modell werden die Komponenten der Rational-Choice-Theorie in die Spezifikation eingeführt (Tabelle 1). Wie bereits in vorhergehenden Studien (z. B. Lörz 2012) zeigt sich, dass Schulabsolvent\*innen, die sich einen erfolgreichen Studienabschluss eher zutrauen, eine höhere Studierwahrscheinlichkeit haben ( $\beta_{AME} = 0,06$ ). Ferner weisen Studienberechtigte, die mit einem Studium höhere monetäre ( $\beta_{AME} = -0,04$ ) und soziale Kosten ( $\beta_{AME} = -0,02$ ) verknüpfen, eine signifikant geringere Studierbereitschaft auf. Auch mindert eine größere räumliche Distanz zum regionalen Hochschul Umfeld, die mit monetären und sozialen Kosten sowie mit Informationsdefiziten einhergehen kann, die Studierbereitschaft signifikant ( $\beta_{AME} = -0,01$ ). Demgegenüber haben sich Schulabsolvent\*innen, die von einem

Studium im Vergleich zu einer Berufsausbildung höhere materielle Bildungserträge (gut bezahlter Job, nicht arbeitslos) sowie höhere immaterielle Erträge (interessanter Job, wissenschaftlich arbeiten können) erwarten, signifikant häufiger für ein Studium entschieden. Auch erhöht ein höherer sozioökonomischer Status des Wunschberufes die Studierwahrscheinlichkeit signifikant, da Berufe mit hohem Berufsstatus in der Regel einen Studienabschluss voraussetzen. Schließlich zeigt sich im dritten Modellschritt auch der erwartete signifikante Zusammenhang zwischen der Studienentscheidung und der Zeit- bzw. Gegenwartspräferenz für Bildungserträge. Im Vergleich zu einer Berufsausbildung erlaubt ein Studium, insbesondere wenn ein Masterabschluss angestrebt wird, erst einen späteren Übergang in den Arbeitsmarkt und ist dafür im Mittel aber mit höheren Erträgen verbunden (Alesi et al. 2010; Klein 2011). Korrespondierend hierzu entscheiden sich Studienberechtigte mit einer Präferenz für einen Job, der zu Beginn ein (sehr) geringes, anschließend jedoch (sehr) hohes Gehalt ermöglicht, häufiger für ein Studium als diejenigen, die einen Job mit durchschnittlichem Gehalt von Beginn an präferieren und entsprechend eine stärkere Gegenwartspräferenz aufweisen.

Unter Berücksichtigung all dieser handlungstheoretischen Determinanten ist der direkte Effekt der sozialen Herkunft im dritten Modell nicht nur nicht signifikant, sondern hat sich erneut deutlich reduziert bzw. ist kaum noch quantifizierbar. Die höhere Studierbereitschaft der Kinder aus privilegierteren Familien wird demnach auch über eine geringere Bedeutung von Studienkosten im Entscheidungsprozess und höhere antizipierte Studienerträge vermittelt.

Im vierten Modell zeigt sich abschließend, dass das Bildungsverhalten von Freund\*innen und die elterliche Bildungspräferenz ebenfalls in signifikantem Zusammenhang mit der Aufnahme eines Studiums stehen. So fällt die Studierwahrscheinlichkeit höher aus, wenn die Freund\*innen ebenfalls studieren wollen und die Eltern sich ein Studium als nachschulischen Bildungsweg für ihr Kind wünschen. Da der direkte Effekt der sozialen Herkunft bereits im dritten Modell nicht mehr ersichtlich ist, lässt sich hier mittels der logistischen Regression nicht weiter identifizieren, inwieweit elterliche Präferenzen und Studienabsichten im Freundeskreis den Herkunftseffekt vermitteln.

In Tabelle 2 sind nun, ergänzend zu den bisherigen Befunden, die Ergebnisse einer Dekomposition des Effektes des sozioökonomischen Status auf die Studienaufnahme von Studienberechtigten dargestellt. Über diese Dekomposition lässt sich bestimmen, zu welchem Anteil die sozialen Herkunftsunterschiede auf die genannten Drittvariablen und die dahinterliegenden theoretischen Konstrukte zurückzuführen sind bzw. über diese „erklärt“ werden können. Die Ergebnisse zeigen Folgendes: Während eine Erhöhung des sozioökonomischen Status der Eltern um 10 Indexpunkte die Studierwahrscheinlichkeit im reduzierten Ausgangsmodell, das lediglich die Kontrollvariablen enthält, um 3,62 Prozentpunkte erhöht, sind es im erweiterten Modell unter Einbezug aller Variablen nur noch 0,11 Prozentpunkte (Tabelle 2). Somit lassen sich 96,76 Prozent des Herkunftseffektes mit den im

**Tab. 2:** Dekomposition des Effekts des sozioökonomischen Status der Eltern (HISEI) auf die Studierwahrscheinlichkeit

	<b>Durchschnittlicher Marginaleffekt</b>	
Reduziertes Modell	3,62 Prozentpunkte	
Erweitertes Modell	0,11 Prozentpunkte	
Differenz (reduziertes vs. erweitertes Modell)	3,51 Prozentpunkte	
Prozentualer Erklärungsanteil der Drittvariablen	<b>96,76 %</b>	
	<b>Erklärungsanteile</b>	
	<b>Einzelvariablen</b>	<b>Variablenblöcke</b>
<b>Schulform</b> (Ref. allg. Schule)		
Berufliche Schule u. allg. HSR	1,95 %	
Berufliche Schule u. FHR	9,15 %	<b>9,94 %</b>
<b>Ausbildung vor/mit Schulabschl.</b> (Ref. keine Ausb.)	-1,16 %	
<b>Schulnote, invers</b>	19,44 %	<b>19,44 %</b>
<b>Subjektive Studienerfolgsaussicht</b>	15,70 %	<b>15,70 %</b>
<b>Wahrgenommene Kosten</b>		
Monetäre Studienkosten (Index)	17,22 %	
Soziale Kosten (Index)	3,54 %	<b>22,09 %</b>
Mittlere Distanz nächste 3 Hochschulen (in km)	1,33 %	
<b>Wahrgenommene Erträge</b>		
Relative Einschätzung: Aussicht gut bezahlter Job	1,32 %	
Relative Einschätzung: Aussicht angesehener Job	0,28 %	
Relative Einschätzung: Aussicht nicht arbeitslos	0,42 %	
Relative Einschätzung: Aussicht interessanter Job	2,06 %	
Berufs-/Lebensziel: wissenschaftliches Arbeiten	3,56 %	<b>9,59 %</b>
ISEI Wunschberuf (Ref. unteres Quartil)		
Wunschberuf 2. Quartil	0,15 %	
Wunschberuf 3. Quartil	-0,13 %	
Wunschberuf oberes Quartil	1,84 %	
Wunschberuf „keine Vorstellung“	0,09 %	
<b>Zeitpräf. Erträge</b> (Ref. durchschnittl. Gehalt von Beginn)		
Zwei Jahre geringes Gehalt u. dann hohes	-0,53 %	<b>0,70 %</b>
Vier Jahre sehr geringes Gehalt u. dann sehr hohes	1,23 %	
<b>Signifikante Andere</b>		
Freund*innen wollen studieren	5,69 %	<b>19,29 %</b>
Elternpräferenz: Studium (Ref. keine Präferenz für Studium)	13,60 %	

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanel 2018, eigene Berechnungen

Anmerkungen: KHB-Methode, N=6648, unter Kontrolle von Geschlecht und Migrationshintergrund

Modell betrachteten Drittvariablen erklären. Mit den hier verwendeten Daten gelingt es also, den Effekt der sozialen Herkunft nahezu vollständig und zu einem deutlich höheren Anteil als in früheren Studien aufzuklären (Lörz 2012; Schindler & Reimer 2010). Allerdings haben andere Studien die soziale Herkunft teils – auch aufgrund von Limitationen der verwendeten Daten – dichotom über die akademische und nicht-akademische Bildungsherkunft von Studienberechtigten operationalisiert (Schindler & Lörz 2012). In Tabel-



le A1 im Anhang ist daher zusätzlich eine Dekomposition für die Bildungsherkunft (akademisch vs. nicht-akademisch) ausgewiesen. Mit dem hier verwendeten Modell können 90,66 Prozent der Disparitäten nach der Bildungsherkunft – und somit ein ebenfalls sehr hoher Anteil – erklärt werden.

Betrachtet man nun die einzelnen Mechanismen, die zu sozialen Ungleichheiten beim Übergang ins Studium beitragen, so sind 9,94 Prozent der sozialen Disparitäten auf herkunftsspezifisch vorgelagerte Bildungswege zurückzuführen (Tabelle 2). Studienberechtigte aus weniger privilegierten Familien haben häufiger berufliche Schulen durchlaufen und hier eine Fachhochschulreife erworben, weshalb sie seltener studieren als Kinder aus privilegierteren Familien, die oftmals die mit einem Abitur abschließenden allgemeinbildenden Schulen absolviert haben.

Aufgrund der familiären Rahmenbedingungen haben Studienberechtigte aus privilegiertem Elternhaus zudem im Mittel bessere Schulabschlussnoten, weshalb sie häufiger in ein Studium übergehen. Dieser *primäre Effekt* erklärt weitere 19,44 Prozent der sozialen Unterschiede bei der Studienentscheidung.

Zusammengenommen lässt sich damit ein Drittel der sozialen Disparitäten durch herkunftsspezifisch vorgelagerte Bildungspfade und Schulleistungen erklären. Wie in den theoretischen Überlegungen erwartet, kann mit etwa zwei Dritteln ein doppelt so hoher Anteil des Ungleichheitseffektes auf sekundäre Effekte und somit auf herkunftsspezifische Bildungsentscheidungen bei gleichen Schulleistungen zurückgeführt werden.

Werden die einzelnen handlungstheoretischen Entscheidungsparameter in den Blick genommen, so können hierbei 15,7 Prozent des Ungleichheitseffektes damit erklärt werden, dass Studienberechtigte aus sozioökonomisch schlechter gestellten Familien aufgrund ihrer größeren sozialen und kulturellen Distanz zum Hochschulsystem (Bourdieu & Passeron 1977) ihre Studienerfolgsaussicht auch bei gleichen Schulleistungen schlechter einschätzen und deshalb häufiger auf ein Studium verzichten. Die höhere Sensibilität für die mit einem Studium assoziierten Bildungskosten im Entscheidungsprozess der Schulabsolvent\*innen aus Familien mit niedrigerem sozioökonomischem Status weist mit 22,09 Prozent den größten Anteil an Erklärung der sozialen Unterschiede auf. Dabei sind es insbesondere monetäre Studienkosten (17,22 Prozent), die Kinder aus weniger privilegierten Familien häufiger von einer Studienaufnahme abhalten. Darauf, dass Studienberechtigte aus privilegiertem Elternhaus die Bildungserträge eines Studiums höher einschätzen, entfällt indes ein vergleichsweise kleiner Erklärungsanteil (9,59 Prozent). Vor dem Hintergrund des Beitrags von Breen et al. (2014) hatten wir zudem erwartet, dass auch herkunftsspezifisch divergierende Zeit- oder Gegenwartspräferenzen für Bildungserträge einen Beitrag zur Erklärung der sozialen Unterschiede leisten. Während sich für die Zeitpräferenzen zwar allgemein ein signifikanter und bedeutsamer Zusammenhang mit der Studienentscheidung gezeigt hat (Tabelle 1), erklären diese in der vorliegenden Analyse den herkunftsspezifischen Unterschied bei der Studienentscheidung jedoch nur zu einem sehr geringen Anteil (0,70 Prozent, Tabelle 2). Demgegenüber lässt sich ein größerer Erklärungsanteil auf her-

kunftsspezifisch divergierende Effekte der signifikanten Anderen (wahrgenommene Studienpräferenz der Eltern, die meisten Freund\*innen wollen studieren) und deren Einfluss auf die Studienentscheidung zurückführen (19,29 Prozent).

## 2.5 Diskussion und Ausblick

Warum verzichten Studienberechtigte aus weniger privilegierten Familien trotz Hochschulreife immer noch häufiger auf ein Studium? Diese Frage stand im Mittelpunkt unseres Forschungsbeitrags. Mit neu verfügbaren Daten des DZHW-Studienberechtigtenpanels haben wir zu ergründen versucht, welche verschiedenen, aus theoretischer Perspektive als relevant erachteten Mechanismen bei der intergenerationalen Transmission von Bildungsungleichheit an der Schwelle zum Studium eine Rolle spielen und welchen Beitrag sie jeweils leisten, um soziale Herkunftsdifferenzen an dieser Bildungsschwelle zu erklären. Theoretischer Orientierungspunkt war dabei die von Boudon (1974) eingeführte analytische Differenzierung zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten und die daran anknüpfend formulierten Rational-Choice-theoretischen Modelle zur Spezifizierung möglicher Ursachen für ein Entscheidungsverhalten, das von der sozialen Herkunft geprägt ist.

Unsere Analysen zeigen Folgendes: Soziale Herkunftseffekte am Übergang ins Studium scheinen vor allem über ein sozial unterschiedliches Bildungsentscheidungsverhalten und somit den sekundären Effekt sozialer Herkunft vermittelt zu werden. Gut 16 Prozent der sozialen Herkunftsdifferenzen in der Studierwahrscheinlichkeit von Studienberechtigten (operationalisiert über den sozioökonomischen Status der Eltern) sind auf eine unterschiedliche Wahrnehmung der Studiererfolgsaussichten zurückzuführen, fast ein Viertel auf eine unterschiedliche Wahrnehmung der Kosten eines Studiums, knapp 10 Prozent indes auf eine unterschiedliche Wahrnehmung der Erträge eines Studiums und etwa 19 Prozent auf die Einstellungen der signifikanten Anderen zum Studium, hier vor allem auf den Wunsch der Eltern, dass ihr Kind studiert. Auch wenn damit Komponenten des sekundären Herkunftseffekts dominieren, spielen Unterschiede in den schulischen Leistungen von Studienberechtigten verschiedener sozialer Herkunft mit knapp 20 Prozent eine nicht zu vernachlässigende Rolle. Im Vergleich zu anderen, dem Studium vorgelagerten Bildungsübergängen, insbesondere dem Übergang auf das Gymnasium nach der Grundschule, ist der Erklärungsanteil des primären Herkunftseffekts jedoch eher gering (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Dass schulische Leistungen nicht der dominierende Faktor sind, um soziale Disparitäten in der Studierneigung von Studienberechtigten zu erklären, haben auch bereits vorliegende Arbeiten gezeigt (z. B. Lörz 2012; Schindler & Lörz 2012; Schindler & Reimer 2010), die jedoch anders als unser Beitrag die vielfältigen und sehr unterschiedlichen Teilkomponenten des sekundären Herkunftseffekts weniger gut operationalisieren konnten. Mit etwa 10 Prozent sind soziale Herkunftsdifferenzen am Übergang ins Studium aber auch auf Unterschiede im Weg der Studienberechtigten zur Hochschulreife zurückzuführen, nämlich darauf, welche Hochschulreife sie an welcher Schulform erworben haben. In diesem Befund kommen institutionelle Restriktionen zum

Ausdruck, die mit dem Erwerb einer Fachhochschulreife im Unterschied zur allgemeinen Hochschulreife verbunden sind.

Festhalten lässt sich damit zusammenfassend, dass eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Faktoren daran beteiligt ist, dass Studienberechtigte aus weniger privilegierten Familien trotz Hochschulreife häufiger auf ein Studium verzichten als Studienberechtigte aus sozial bessergestellten Familien. Dies stellt bildungspolitische Bemühungen, die das Ziel verfolgen, soziale Ungleichheiten am Übergang ins Studium abzubauen, vor die Herausforderung, dass sie an sehr unterschiedlichen Stellen ansetzen müssen.

Das zweite Kernergebnis unserer Untersuchung ist, dass sich – wenn man die oben genannten und auf theoretischer Ebene als relevant erachteten Faktoren in der Analyse berücksichtigt – keine sozialen Herkunftsunterschiede mehr in der Studienbereitschaft von Studienberechtigten zeigen. Die zuvor und ohne Berücksichtigung dieser Faktoren existierenden und statistisch hochsignifikanten Herkunftsdisparitäten lassen sich also komplett „wegerklären“. Einfacher formuliert heißt dies: Würden Studienberechtigte unterschiedlicher sozialer Herkunft also ähnliche Schulabschlussnoten erzielen, sich hinsichtlich der besuchten Schulart und Art der Hochschulreife nicht voneinander unterscheiden sowie die Kosten und Erträge eines Studiums ebenso wie ihre Studienerfolgswahrscheinlichkeiten ähnlich wahrnehmen und würden sich ihre Eltern nicht hinsichtlich des Wunsches, dass ihr Kind studiert, unterscheiden und würden sie Freund\*innen haben, die ähnlich häufig studieren wollen, so gäbe es in der von uns genutzten Datenbasis kaum mehr erkennbare Disparitäten in der Studierbereitschaft von Studienberechtigten.

In Hinsicht auf bildungspolitische Implikationen betont dieser Beitrag erneut die hohe Bedeutung sekundärer Effekte für die Genese sozialer Disparitäten am Studienübergang mit aktuellen Daten. Es erscheint daher sinnvoll, für eine Reduzierung sozialer Ungleichheit an dieser Bildungsschwelle verstärkt bei den sekundären Effekten anzusetzen. Wie eine Studie von Peter et al. (2021) zeigt, können beispielsweise Informationsinterventionen während der Schulzeit zu Studienkosten und -erträgen soziale Disparitäten verringern, da sie Informationsasymmetrien zwischen Studienberechtigten aus weniger privilegierteren und privilegierteren Elternhäusern reduzieren. Soziale Kontexte (Eltern, Freund\*innen), die sich hier ebenfalls als bedeutsam für die Entstehung sozialer Disparitäten bei der Studienentscheidung herausgestellt haben, sind für bildungspolitische Interventionen jedoch eher unzugänglich, da sie im privaten Umfeld ansetzen müssen.

Abschließend soll auf eine Limitation der verwendeten Daten hingewiesen werden. Die Daten wurden ein halbes Jahr nach dem Schulabschluss erhoben. Zu diesem Zeitpunkt befindet sich ca. ein Drittel der Studienberechtigten noch in einer Übergangstätigkeit (z. B. Reisen, FSJ), bevor eine nachschulische Qualifizierung aufgenommen wird. Als abhängige Variable konnte im vorliegenden Beitrag daher nicht ausschließlich die *realisierte* Studienentscheidung fokussiert werden, sondern die *Studierbereitschaft*, in der sowohl die realisierte Studienentscheidung als auch die Studienintention berücksichtigt wurde.

Dadurch könnte der Effekt des sozioökonomischen Status geringfügig unterschätzt werden. So zeigen Studien mit späteren Befragungszeitpunkten, dass Studienberechtigte mit höherem sozioökonomischem Status ihre Studienintention im späteren Verlauf häufiger realisieren als Studienberechtigte mit niedrigem sozioökonomischem Status (z. B. Quast et al. 2014). Auch wenn die Studierbereitschaft einen sehr guten Prädiktor für die Studienentscheidung darstellt (Quast et al. 2014), könnten daher weitere Analysen mit späteren Befragungswellen von Interesse sein, die zudem die Rolle primärer und sekundärer Effekte für die tatsächliche Realisierung einer vorhandenen Studienintention in den Blick nehmen.

### 3 Why Do High-Performing School Leavers Aspire to Occupations Atypical of Their Qualification?

(Verena Eberhard, Annalisa Schnitzler und Hanna Mentges)

Erschienen 2022 in: Social Inclusion, 10 (2), 265–277.  
<https://doi.org/10.17645/si.v10i2.5102>

**Abstract:** In Germany, the dual system of vocational education and training is an attractive alternative to tertiary programmes for school leavers with a higher education entrance certificate (HEEC). Most adolescents with this qualification opt for training occupations where the majority of apprentices hold an HEEC (e.g., bank clerk). This decision seems sensible considering that such training occupations are difficult for people with lower school-leaving certificates to access and promise better career outcomes. Nevertheless, some adolescents with an HEEC enter occupations that are not typical of their schoolleaving qualification. This article examines under which circumstances adolescents with an HEEC aspire to training occupations atypical of their level of education and thus accept lower career outcomes. Following the rational choice paradigm, we expect differences in perceived benefit and probability of success between school leavers with an HEEC opting for HEEC occupations as opposed to non-HEEC occupations. Using data from the 2018 DZHW Panel Study of German School Leavers With an HEEC, our logistic regression models show that the individuals' self-assessed strengths and their occupational goals explain why they aspire to training occupations atypical of their qualification. Contrary to our assumption, adolescents from academic families are not less likely to aspire to non-HEEC occupations.

**Keywords:** higher education entrance certificate; occupational aspiration; school leavers; segmentation; vocational education and training

### 3.1 Introduction

Due to the tracked school system in Germany, adolescents' occupational choice is highly structured by their school-leaving certificates. Privileged are those who attain a higher education entrance certificate (HEEC) as they are eligible to enrol at universities, unlike school leavers with an intermediate or a lower school-leaving certificate. Nevertheless, some school leavers with an HEEC instead start an apprenticeship in the dual system of vocational education and training (VET) (15% as of 2018; see BIBB 2021, p. 220). Previous research problematized this choice because dual VET is considered to offer poorer outcomes than university education (e.g., income) and because dual VET mostly attracts high-performing school leavers from non-academic families reproducing social inequality (e.g., Becker & Hecken 2009; Müller & Pollak 2008).

However, what has been overlooked so far when analysing the occupational choice of adolescents with an HEEC is the occupational heterogeneity within dual VET (cf. Protsch & Solga 2016), making it almost impossible to contrast dual VET and university education *per se*. For example, some dual VET occupations (e.g., insurance broker) lead to higher earnings than some university studies (e.g., liberal arts; Glocker & Storck 2012). Most adolescents with an HEEC choose occupations within dual VET that are attractive alternatives to university education because they offer excellent prospects. These are mostly demanding occupations that in other countries are part of higher tertiary education (Protsch & Solga 2016, p. 6). Such occupations are called HEEC occupations because most apprentices hold an HEEC. Nevertheless, there are also adolescents with an HEEC who start training in occupations that are not typical of their level of school-leaving qualification (BIBB 2021, p. 120).

Thus, instead of merely asking why adolescents with an HEEC prefer dual VET to university education (e.g., Becker & Hecken 2009; Schnitzler 2019) the research question should be extended by asking why some aspire to non-HEEC occupations and thereby forgo the advantages of HEEC occupations. While an extensive body of empirical research on occupational choice considers the adolescents' school education (e.g., Basler & Kriesi 2019; Malin & Jacob 2019; Schels & Abraham 2021), to our knowledge, no study has analysed the occupational aspirations of adolescents with an HEEC whilst taking the hierarchical occupational segmentation of dual VET into account. However, the number of adolescents with an HEEC in dual VET is increasing not only in general but also in non-HEEC occupations (BIBB 2021, pp. 119–120).

The aim of our article is to investigate why highperforming school leavers would aspire to non-HEEC occupations within dual VET. Our research question refers to previous research that revealed the strong and stable vertical segmentation of dual VET occupations by apprentices' school education (Baethge 2010; Hall 2021; Protsch 2014; Protsch & Solga 2016; Uhly 2010). The occupationally segmented VET system is linked to social inequality (Ebner et al. 2020; Protsch & Solga 2016) because, in contrast to non-HEEC occupations, most HEEC occupations offer better work and learning conditions and more favourable

employment and earnings prospects once training has been completed (Protsch 2014; Protsch & Solga 2016; Troeltsch & Walden 2012). Additionally, HEEC occupations appear more prestigious because the level of school education within a training occupation defines its social prestige (cf. Eberhard et al. 2009). Although HEEC occupations are open to all adolescents in principle, those with lower school-leaving qualifications have considerably less chance of gaining access to them since companies prefer to recruit adolescents with an HEEC (Protsch 2014; Protsch & Solga 2016). Our article contributes to the literature relating to adolescents' occupational aspirations and the segmentation of dual VET.

We use the rational choice paradigm as a conceptual framework to investigate the aspects in respect of which adolescents with an HEEC opting for non-HEEC occupations differ from those interested in HEEC occupations. To analyse the role of individual preferences and occupational goals we complement the sociological rational choice framework (e.g., Breen & Goldthorpe 1997) with psychological expectancy-value theory (EVT; Eccles 2011; Eccles & Wigfield 2002). Our analyses are based on a representative national German survey of adolescents who will shortly leave school with an HEEC (the Panel Study of School Leavers With an HEEC 2018; see Woisch et al. 2019), which was conducted by the German Centre for Higher Education Research and Science Studies (DZHW).

### 3.2 The German Education System

The German general school system is characterised by early ability tracking. After primary school, students are sorted into different school tracks equipping them with different opportunities for subsequent fully qualifying programmes. Students leaving school after 12 or 13 years with an HEEC can either enrol at university or start training within the dual system of VET or in the school-based VET sector. Adolescents with an intermediate or a lower school-leaving certificate, who have attended school for nine or ten years, only have VET options. After general school, they still have the opportunity to attain an HEEC at partly qualifying vocational schools.

Dual VET is the largest fully qualifying sector in Germany. Training takes place both in a company and at a part-time vocational school. On average, training takes about three years and apprentices receive a training allowance. In principle, no school-leaving certificate is required to start an apprenticeship. Nevertheless, companies offering training are free to decide which applicants they take on, and they use adolescents' school-leaving certificates to assess their trainability. This results in better chances for applicants with higher school-leaving qualifications to obtain a training place (e.g., Holtmann et al. 2017; Protsch 2014). There are more than 320 training occupations, and school-leaving certificates exert an influence both in terms of which of these occupations adolescents are able to access and in respect of the occupations to which they aspire (e.g., Hirschi & Vondracek 2009; Schels & Abraham 2021). Accordingly, there is a stable vertical occupational segmentation between high-performing and low-performing school leavers within dual VET (Protsch 2014; Protsch & Solga 2016). In the literature, various operationalisations of occupational seg-

ments by school education differentiate occupations typical of adolescents with an HEEC, which is rather small despite being the highest segment, from occupations typical of school leavers with the lowest certificate (lowest segment), while the other occupations are differentiated in different middle segments (Hall 2021, p. 227).

Typical HEEC occupations are almost exclusively highskilled service training professions (e.g., bank clerk, tax clerk) or IT occupations. The middle segments, where apprentices with an intermediate school-leaving certificate are in the majority, comprise retail occupations, industry and commerce occupations (e.g., industrial mechanic, office manager). The lowest segment encompasses many craft trades and low-skilled hospitality occupations (e.g., hairdresser, bricklayer) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020; Protsch & Solga 2016).

The school-based VET system offers different training occupations such as social and nursing professions and trains mostly women and people with an intermediate school-leaving certificate. Training positions are offered by schools and not by companies. This results in a different logic of access. For this reason, this article only considers adolescents who aim to pursue training in the dual VET system.

### 3.3 Theoretical Framework, Literature, and Hypotheses

We focus on differences in the realistic occupational aspirations (cf. Haller 1968) of adolescents who will leave school with an HEEC. Following extended rational choice approaches, deciding for or against a non-HEEC occupation can be modelled as an individually rational weighing of occupational alternatives. During this process, adolescents evaluate the benefit, probability of success, and cost of the alternatives (Breen & Goldthorpe 1997; Erikson & Jonsson 1996; Esser 1999). Correspondingly, and in reference to previous research on occupational and educational aspirations (e.g., Dräger & Wicht 2021; Glauser & Becker 2016), differences in subjectively perceived benefit and probability of success should explain why adolescents with an HEEC opt for non-HEEC occupations. We also draw upon EVT (Eccles 2011; Eccles & Wigfield 2002), addressing additionally individual differences in the evaluation of benefit and probability of success based on individual characteristics (e.g., goals) and contextual factors (e.g., parents).

We merely implicitly consider the cost aspect because the database does not contain any information on the anticipated costs of occupational choice within dual VET. However, we assume that adolescents with an HEEC who aspire to enter non-HEEC occupations will incur opportunity costs. Even though they have invested two or three additional years in their education, they forgo the benefits of HEEC occupations.



### 3.3.1 Parents and Social Origin

Rational choice approaches postulate that the occupational aspirations of adolescents vary with their social background. Calculations of cost, benefit and probability of success turn out differently depending on the social class of the parental home (Boudon 1974). Additionally, young people are eager to at least attain the social class position of their parents. Accordingly, aspirations are aligned to the parents' social status (Breen & Goldthorpe 1997). Deciding not to enter university thus constitutes downward mobility for adolescents from an academic family background (Breen & Goldthorpe 1997). Due to their lower degree of social prestige, non-HEEC occupations are even less adequate in terms of social status (cf. Eberhard et al. 2009) implying an additional loss in social status. Therefore, we assume that adolescents whose parents have an academic background are less likely to aspire to non-HEEC occupations (H1).

EVT proposes that parental attitudes and expectations shape adolescents' occupational aspirations (Eccles 2011). For Germany, research showed that adolescents anticipate whether their parents would approve of their occupational choice for dual VET occupations, and this affects their aspirations. The parental influence was strong even if adolescents' occupational interests, occupational knowledge and self-confidence were controlled for (Granato et al. 2016; Matthes 2019). Furthermore, Mischler and Ulrich (2018) demonstrated for the craft trades (mostly non-HEEC occupations) that adolescents will be less likely to aspire to a non-HEEC occupation if their parents have high aspirations and wish their child to obtain an HEEC. We, therefore, assume that adolescents who perceive their parents' aspirations to be higher are less likely to aspire to non-HEEC occupations (H2).

### 3.3.2 Benefit

According to EVT, the attractiveness of an occupation is determined by the potential adolescents ascribe to an occupation for facilitating their goals and by the interest and enjoyment in performing the activities related to an occupation. The development of these aspects is influenced, amongst other things, by people's "ability self-concepts" (Eccles & Wigfield 2002). Eccles and Wigfield (2002) explain that positive experiences when succeeding at tasks lead to a positive relationship of competence beliefs and interests in the respective field. Empirical research accordingly demonstrates the influences of ability self-concepts on interest development (Tracey 2002). Further research underlines reciprocal influences between interests and (self-assessed) strengths (Denissen et al. 2007; Isaacs et al. 1997). In line with psychological theory on occupational choice which emphasises people's desire to achieve a fit between the characteristics and requirements of an occupational area and their interests as well as their strengths (Holland 1997), self-assessed strengths have a strong predictive power within the context of occupational choice when used instead of interests (Isaacs et al. 1997; Prediger 1987). In line with this reasoning, we view the opportunity to fit one's strengths to an occupational option as a component of this op-

tion's benefit. Although abilities are also relevant for the expected probability of success of an occupational option, we refer to the research outlined above and draw upon a self-assessment of various strengths in lieu of the respondents' interests, which are not contained in our database.

We assume that self-assessed strengths are accompanied by occupational aspirations in areas that match these strengths. Because non-HEEC occupations are more frequently industrial, technical or craft trade occupations (cf. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020) or involve manual tasks (Friedrich 2021), we assume that adolescents who assess their own strengths in craft trades and technical areas as being higher are more likely to aspire to non-HEEC occupations (H3a). In contrast, HEEC occupations are associated with higher cognitive requirements (Meyer & Sacchi 2020; Stalder 2011). They include a greater number of, for example, qualified commercial occupations and media occupations (cf. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). We, therefore, assume that adolescents are less likely to aspire to non-HEEC occupations if they assess their own strengths in the economic sciences and in foreign languages to be higher (H3b).

Adolescents also evaluate occupational alternatives in terms of how useful these are for the achievement of their personal goals (Eccles 2011). Goals have been shown to predict, for example, interest in STEM occupations above and beyond STEM-related self-efficacy (Diekmann et al. 2010). Diekmann et al. (2010) distinguish goals that relate to power, status and income (agentic goals) from communal goals that are oriented not merely towards working with people but more specifically towards supporting others and serving humanity. HEEC occupations are well suited to the realisation of agentic goals because they lead to high returns (BIBB 2019, pp. 301-307; Protsch 2014). As agentic and communal goals form two distinct factors (Diekmann et al. 2010) people with high communal goals might expect to encounter a job environment and colleagues not matching their own values when entering HEEC occupations. Bearing in mind that adolescents strive to match their values to the occupational environment when developing occupational aspirations (Holland 1997) entering an occupation that predominantly attracts people with agentic goals might be unattractive for adolescents with communal goals, and this is why they opt for alternative occupations.

We, therefore, assume that adolescents with high agentic goals are less likely to aspire to non-HEEC occupations (H4a) and that adolescents with high communal goals are more likely to aspire to non-HEEC occupations (H4b).

### 3.3.3 Probability of Success

To assess the probability of success of occupational alternatives, adolescents consider both their chances of getting an apprenticeship and of meeting the occupational requirements during VET. School-leaving qualifications and school marks are key indicators for both aspects (Erikson & Jonsson 1996; Esser 1999; Hirschi 2011; Kay et al. 2017, p. 2171).

Research demonstrates that adolescents adjust their occupational aspirations following their school performance (e.g., Basler & Kriesi 2019; Hirschi 2010; Hirschi & Vondracek 2009). For occupational aspirations within dual VET, longitudinal data shows that students downgrade their aspirations to less prestigious and thus more accessible training occupations if their school marks are poor, and opt for more prestigious occupations if their marks improve (Heckhausen & Tomasik 2002; Tomasik et al. 2009). The influence of school marks is apparent even if the adolescents' social origin and actual abilities are controlled for (Wicht & Ludwig-Mayerhofer 2014).

The occupational segmentation according to schoolleaving qualifications suggests different cognitive requirement levels for different occupations, attributing higher requirement levels to HEEC occupations (Protsch 2014; Stalder 2011). Adolescents evaluate whether they will be able to meet these requirements in a specific occupation. If they do not believe that they are capable of performing the tasks, they turn to more achievable alternatives irrespective of their interest in the prior one (e.g., Eccles 2011).

Access to dual VET is market-driven and competitive. Irrespective of school performance, social origin or other factors adolescents' chances of finding an apprenticeship are determined by the ratio between training places offered and the number of adolescents seeking training places (e.g., Beicht & Walden 2016; Granato et al. 2015; Kleinert & Jacob 2013). Research indicates that adolescents link the chances of realising their occupational aspirations to the regional opportunity structure and adjust their aspirations accordingly (e.g., Flohr et al. 2020; Glauser & Becker 2016). For example, Hirschi (2010) and Hirschi and Vondracek (2009) showed that the more training places were offered in a region in a certain training occupation the more likely it was that students aspired to that occupation. Jaik and Wolter (2019) found that students are more likely to revise their initial occupational plan if occupations are characterised by a shortage in training places offered.

We, therefore, arrive at the following assumptions:

- Adolescents with poorer school marks are more likely to aspire to non-HEEC occupations (H5).
- The lower adolescents perceive their chances of successfully completing training, the more likely it will be that they will aspire to the less demanding non-HEEC occupations (H6).
- The likelihood that adolescents will aspire to non-HEEC occupations will be higher if they live in regions where the training market situation in HEEC occupations is tight (H7).

### 3.4 Data, Operationalisation, and Model Design

We use data from a survey conducted by the DZHW of adolescents aspiring to complete an HEEC in 2018, which we enriched with data on the training market. The survey took place six months prior to school leaving via a randomly chosen disproportionate cluster sample.

Participants comprised 38,228 students out of 78,633 contacted at 1,104 schools of various types throughout Germany (Woisch et al. 2019). The disproportionality of the sample was adjusted to the statistical population via a design weight with regard to the school type and federal state in which the HEEC will be acquired.

Because we focus on differences in occupational aspirations in the dual VET system, we exclude students who do not wish to enter dual VET, who have already completed VET or are currently doing so. Additionally, no analyses can be conducted for students from Berlin or Hessen since data privacy regulations in these federal states prohibit the collection of parental information. This reduces the sample to 3,955 cases.

Our dependent variable is based on the occupational aspirations of the respondents, which we classified as either non-HEEC occupations (=1) or HEEC occupations (=0). We used the vocational training statistics of the Federal Statistical Office provided by BIBB (cf. BIBB 2021) to classify the respondents' aspirations. The vocational training statistics deliver yearly information on the apprentices' highest school-leaving qualification for every newly concluded training contract in each single occupation in the dual VET system in Germany. Within the vocational training statistics as of 31 December 2017, we define occupations in which apprentices with an HEEC account for 60% or less of newly concluded contracts as non-HEEC occupations and occupations with an HEEC proportion of more than 60% as HEEC occupations. This threshold refers back to earlier work (cf. Protsch & Solga 2016) and is stricter than the approach adopted, for example, by Hall (2021), who used a 50% threshold. We then used this classification of training occupations (non-HEEC vs. HEEC) to classify the occupational aspirations of the sample as non-HEEC occupations or HEEC occupations. In our dataset, students' occupational aspirations are measured as occupational types (5-digit code according to the 2010 German Classification of Occupations). Thus, single occupations are summarised in occupational types. If 5-digit codes comprise more than one distinguishable single occupation, we calculate the average share of apprentices with an HEEC over the entire 5-digit category and classify this type into HEEC occupations and non-HEEC occupations accordingly. Forty-two persons named occupational types that could not be easily classified as either HEEC occupations or non-HEEC occupations. Thus, we excluded them from the analysis, reducing the sample to 3,913 cases.

In order to add information about the tightness of the training market faced by the adolescents, we used official data about training supply and demand for 2017 for HEEC occupations and non-HEEC occupations. Since the training market situation varies considerably by region, we used the students' school postcode to differentiate the market situation by training market regions according to the Federal Employment Agency. Depending on the adolescents' aspirations we calculated a regional companybased extended supply-demand ratio (SDR) according to BIBB (2021) for each respondent. Thus, the SDR displays the training market situation the adolescents were facing when aspiring to an HEEC occupation as opposed to a non-HEEC occupation in a certain region. Differences in SDR state how many fewer places were available to adolescents in the region for every 100 potential

applicants in HEEC occupations as compared to non-HEEC occupations. Table 3 displays all independent variables.

HEEC occupations and non-HEEC occupations differ not only with regard to educational background but also in respect of gender distribution. While HEEC occupations more often have a balanced gender ratio, non-HEEC occupations are more segmented by gender (Hall 2021). Research findings on gender differences in the evaluation of both benefit and probability of success and consequently in occupational aspirations (e.g., Beicht & Walden 2015; Breen & Goldthorpe 1997; Eccles 2011) could be suggestive of diverging effects of the different influence factors on occupational aspirations and thus on our dependent variable. In order not to overlook any effects due to potential gender-related differences, we estimate separate models for girls and boys.

Since our sample comprises students from both general schools and vocational schools and given the fact that adolescents' former educational experiences, as well as their aspirations, vary according to the school type (cf. Wicht & Ludwig-Mayerhofer 2014), we control for school type in all models. Additionally, we control for migration background because research indicates that the aspirations of young migrants differ from those of adolescents without a migration background (Beicht & Walden 2019). Persons with missing values on the independent variables ( $n = 727$ ) are excluded from the analyses. Thus, our analysis sample consists of 3,186 cases.

We estimate binary logistic regressions in order to examine influential factors of occupational aspirations. We add the predictors step by step and present average marginal effects (Mood 2010). Average marginal effects show the change in the likelihood of aspiring to non-HEEC occupations if the predictor is increased by one unit. Because the data results from a clustered sample, we cluster standard errors at school level. The different federal states in which students attend school are controlled for in the models but not displayed in the tables.

### 3.5 Results

Fifty-five percent of the respondents aspire to non-HEEC occupations, girls (48%) less often than boys (64%). These adolescents aspire to 115 different occupational types. Some of these occupations are characterised by a low share of newly concluded training contracts with adolescents with an HEEC (e.g., dental assistant, industrial mechanic), while others have a relatively high share of apprentices with an HEEC (e.g., clerk in public administration, IT specialist in systems integration). Girls and boys differ substantially in their aspirations. The most popular non-HEEC occupations for girls are office manager (19%) and clerk in public administration (13%), for boys IT specialist in systems integration (11%) (the only IT occupation classified as non-HEEC), mechatronics fitter (9%), and industrial mechanic (7%). For the respondents opting for HEEC occupations, the picture is less diverse. In total, the adolescents in this group aspire to 33 occupational HEEC types; 51% of

girls and 64% of boys aspire to only two different occupations (industrial clerk, bank clerk). The distributions of the dependent and independent variables are displayed in Tab. A3 in the Supplementary File. Table 4 presents the results of the logistic regressions separately by gender.

**Tab. 3:** Operationalisation of the independent variables.

<b>Variable</b>	<b>Operationalisation</b>
<i>Social origin and parents</i>	
<b>Academic family background</b>	1 = at least one parent has a tertiary degree 0 = neither parent has a tertiary degree
<b>Parental expectation (as perceived by respondent)</b>	1 = <i>very unimportant</i> to 5 = <i>very important</i>
<i>Benefit</i>	
<b>Self-assessed strengths in</b> - craft trades area - technical area - foreign languages area - economic sciences area	1 = <i>weak</i> to 5 = <i>strong</i>
<b>Agentic goals</b> - high income - good career opportunities	1 = <i>very unimportant</i> to 5 = <i>very important</i> , collated as a dichotomous variable due to low variance: ( <i>very important</i> (4/5 = 1) and ( <i>very unimportant</i> (1/3 = 0)
<b>Communal goals</b> - support others - act selflessly	
<i>Probability of success</i>	
<b>Current average school mark</b>	1.0 ( <i>very good</i> ) to 5.0 ( <i>not sufficient</i> )
<b>Self-assessed chance to successfully complete VET</b>	1 = <i>very low</i> to 5 = <i>very high</i>
<b>Training market situation</b>	1 = training market situation was worse for HEEC occupations than for non-HEEC occupations (top quartile of the distribution) 0 = lower three quartiles of the distribution
<i>Control variables</i>	
<b>Migration background</b>	1 = adolescent holds foreign citizenship or she/he/at least one parent was born abroad 0 = no migration background
<b>Type of school</b>	1 = vocational school, 0 = general school

Note: For the question wording see Tab. A2 in the Supplementary File.

First, we regress socio-demographic characteristics, school type and parental expectation on aspirations (M1 in Table 4). Contrary to H1, adolescents whose parents have academic qualifications are not less likely to aspire to non-HEEC occupations. The contrary is even true for girls. They are more likely to aspire to non-HEEC occupations if their parents hold a tertiary degree. However, the effect becomes smaller if the girls' self-assessed strengths are accounted for. Regarding H2, parental expectations only play a minor role for girls. As assumed, they are less interested in non-HEEC occupations if they expect their parents' aspirations to be higher. However, the effect disappears completely in the further model steps. The results could be an indication that parents want their children to attain an HEEC because they want all possibilities to be open to them after school. But once the child has attained an HEEC, they leave the occupational choice up to the child. And once the child has decided against university education, a high social origin no longer steers them towards prestigious occupations with high outcomes. Regarding the control variables, girls with a migration background and girls from vocational schools are more likely to aspire to non-HEEC occupations, whereas we find no effect for boys.

Step two (M2) shows that self-assessed strengths are of major importance in predicting occupational aspiration. In line with H3a, adolescents aspiring to non-HEEC occupations reported higher strength in technical areas and craft trades. However, for girls, the effect for the craft trades area disappears in later model steps. Furthermore, as expected, the higher adolescents assess their strength in the economic sciences, the less likely they are to aspire to non-HEEC occupations whereas, contrary to our assumption, self-assessed strength in foreign languages is negatively related to aspiring to non-HEEC occupations only for girls but not for boys (H3b). The gender differences regarding the role of strength in the area of craft trades and foreign languages tie in with the idea that girls and boys differ in their preferences and thus in their aspirations (Eccles 2011).

The results of the third step (M3) suggest that striving for high income and good career opportunities reduces the probability of aspiring to non-HEEC occupations, as expected (H4a). Compared to these agentic goals and contrary to our assumption, there seems to be no relationship between communal goals (supporting others and acting selflessly) and adolescents' aspirations (H4b).

**Tab. 4:** Determinants of aspiration for non-HEEC occupations.

	boys				girls			
	M1	M2	M3	M4	M1	M2	M3	M4
Migration background	-0.04 (0.16)	-0.04 (0.19)	-0.04 (0.20)	-0.04 (0.19)	0.09* (0.15)	0.09* (0.16)	0.09* (0.17)	0.08* (0.17)
Vocational school	-0.03 (0.18)	0.03 (0.18)	0.04 (0.18)	0.04 (0.18)	0.03 (0.16)	0.07* (0.15)	0.07* (0.16)	0.07* (0.15)
Academic family background	0.02 (0.13)	-0.01 (0.15)	-0.02 (0.16)	-0.02 (0.16)	0.08* (0.13)	0.06* (0.14)	0.06+ (0.14)	0.06* (0.15)
Parental expectation	-0.01 (0.06)	0.01 (0.07)	0.02 (0.07)	0.02 (0.07)	-0.03* (0.05)	-0.01 (0.06)	-0.01 (0.06)	-0.01 (0.06)
Strengths								
Craft trades		0.09*** (0.08)	0.09*** (0.08)	0.09*** (0.08)		0.03+ (0.07)	0.02 (0.07)	0.02 (0.07)
Technical		0.06*** (0.08)	0.06*** (0.08)	0.06*** (0.09)		0.04* (0.07)	0.04** (0.07)	0.04** (0.07)
Foreign languages		-0.01 (0.06)	-0.01 (0.06)	-0.01 (0.06)		-0.03** (0.05)	-0.03** (0.05)	-0.03** (0.05)
Economic sciences		-0.09*** (0.07)	-0.08*** (0.07)	-0.07*** (0.07)		-0.12*** (0.06)	-0.11*** (0.06)	-0.11*** (0.06)
Goals								
High income			-0.07* (0.19)	-0.07* (0.19)			-0.07* (0.14)	-0.07* (0.14)
Good career opportunities			-0.12** (0.23)	-0.12** (0.23)			-0.10* (0.18)	-0.10* (0.18)
Support others			0.00 (0.15)	0.00 (0.15)			0.01 (0.13)	0.01 (0.13)
Act selflessly			-0.02 (0.14)	-0.02 (0.14)			0.02 (0.13)	0.02 (0.14)
Current average marks				0.03 (0.17)				0.05+ (0.13)
Chance of VET success				0.01				-0.01



Training market situation				(0.12)				(0.10)
				-0.00				0.06+
				(0.22)				(0.16)
Pseudo-R <sup>2</sup>	0.02	0.20	0.21	0.21	0.02	0.10	0.11	0.11
n			1,596				1,590	

Source: Own calculations based on the Panel Study of School Leavers With an HEEC 2018. Notes: \*\*\* < 0.1%, \*\* < 1%, \* < 5%, + < 10%; weighted, clustered standard errors in brackets; controls for the different federal states were included in all models but are not reported here.

Contradicting H5, poorer marks do not fundamentally increase the probability of adolescents aspiring to non-HEEC occupations (M4). However, we find some evidence for girls. They are more likely to aspire to non-HEEC occupations if their average marks are poorer. The results could be an indication for boys being generally more optimistic when interpreting their school marks than girls (Lörz et al. 2011). Contrary to H6, we find that adolescents' lower assessment of their ability to complete training successfully is not associated with a higher probability of aspiring to non-HEEC occupations. When interpreting the results, one should bear in mind that anticipated chances of success and occupational aspirations were measured at the same time. This might have resulted in a causality problem if respondents used their realistic aspiration as a reference point for evaluating their chance of success.

Furthermore, the results regarding the chances on the training market only speak mildly in favour of H7. Only girls are more likely to aspire to non-HEEC occupations when the training market conditions at the location of their school are worse for HEEC occupations than for non-HEEC occupations. Any interpretation of the results should accord due consideration to the fact that a more differentiated operationalisation of the training market situation considering the home address of the adolescents instead of the schools' location could have produced different results. However, further analyses reveal that the training market situation is significantly related to our dependent variable for both genders when the market situation is considered as the sole explanatory variable. Apparently, the full set of model variables already explains this relationship.

We conducted different robustness checks. We estimated a model without parental variables (academic family and migration background) in order to exclude any influence on our results by the federal states of Hessen and Berlin, for which parental information is not available. The results remain stable, regardless of whether these two federal states are included or not. If, as explained above, adolescents seek to match their strengths and interests to the training occupation they aspire to, this process requires a certain degree of awareness of one's interests (Hirschi 2011). If high uncertainty regarding one's interests exists, other factors could be relevant to the decision. However, further analyses that account for the degree of uncertainty of interests largely support the presented results. Additionally, we re-estimated the different model specifications ( $m = 20$ ) after imputing missing values using multiple imputation by chained equations. This did not result in any substantial changes compared to the procedure using listwise deletion. Analyses not displayed here are available on request from the authors.

### 3.6 Conclusion

The specific occupations in which young people undergo training define their training and employment conditions, with HEEC occupations on average offering the best prospects (Protsch & Solga 2016). It thus seems paradoxical that adolescents with an HEEC should aspire to non-HEEC occupations, which yield lower returns, despite having better chances

of accessing HEEC occupations than applicants with lower school-leaving qualifications. We sought to understand this choice by considering the rational choice paradigm and EVT and by analysing the data of the DZHW Panel Study of German School Leavers With an HEEC.

Our results indicate that non-HEEC occupations are the preferred route for high-performing school leavers who see their strength in technical areas and, in the case of boys, additionally in the craft trades. Thus, matching an occupation's characteristics with one's preferences is a main driver in occupational choice (cf. Eccles & Wigfield 2002). This seems rational because choosing an occupation that does not meet one's interests and strengths leads to dropout intentions (Volodina et al. 2015). Such an interest-driven aspiration seems to put the costs of entering non-HEEC occupations into perspective. Our data suggest that adolescents are well aware of these costs. Bearing in mind that most non-HEEC occupations offer less than HEEC occupations (Protsch & Solga 2016), adolescents are less likely to strive for non-HEEC occupations if receiving a high income and having good career opportunities are important goals to them.

In our sample, adolescents from academic families seem to place no emphasis on status maintenance (Breen & Goldthorpe 1997). The reason could be that they have already experienced downward mobility because they decided against university education, and the avoidance of further downward mobility is no longer relevant. Alternatively, the results could question the role of status maintenance, thus indicating that the motive of finding pleasure in occupational tasks might diminish adolescents' fear of downward mobility. This might be particularly the case for adolescents from privileged families because they have the resources to focus on intrinsic values and can therefore neglect the outcome of their occupational choice (cf. Johnson & Mortimer 2011). Additional research is required to enlarge our understanding of the relative importance of intrinsic values such as interest and the motive of status maintenance in occupational decision-making. In this vein, the role of gender should be taken into account given the fact that our female respondents are more likely to strive for non-HEEC occupations if they come from academic families. In general, our results indicate that a closer look at gender-specific effects could be rewarding in terms of disentangling the complexity of occupational choice of high-performing school leavers opting for dual VET.

Furthermore, aspiring to a non-HEEC occupation does not necessarily reflect a compromise made by adolescents with an HEEC in the face of limited opportunities (tight training market, poor marks), particularly not for boys. However, one has to bear in mind that adolescents with an HEEC are privileged in terms of opportunities precisely because they hold an HEEC. For adolescents with lower school-leaving certificates, adjusting occupational aspirations to opportunities plays an important role because educational attainment structures adolescents' opportunities (e.g., Heckhausen & Tomasik 2002; Hirschi & Vondracek 2009). Consequently, a future object of investigation should be to discover if the interest of adolescents with an HEEC in non-HEEC occupations leads to a (further) displacement of

adolescents with lower school-leaving qualifications in non-HEEC occupations (cf. Beicht & Walden 2018; Troltsch & Walden 2012). However, the choice of non-HEEC occupations by adolescents with an HEEC could also be beneficial since it could decrease occupational segmentation according to school-leaving qualifications. This may be associated with an assimilation of educational returns between various occupational segments. It would, for example, be conceivable that training conditions in the lower occupational segments improve because adolescents with an HEEC have higher expectations of their employers (Eberhard & Ulrich 2017). Additionally, the social prestige of non-HEEC occupations could rise, reflecting an increase in the school qualifications of apprentices (Eberhard et al. 2009). On the whole, the situation for adolescents with school-leaving certificates other than an HEEC will, however, only improve if, at the same time, HEEC occupations become more accessible to them.

Notwithstanding, our data does not permit any statements concerning the adaptation of aspirations nor the realised occupational choice after leaving school. Since it is possible that adolescents will readjust their aspirations, further investigations focusing on the transition to training are of interest. Additionally, choosing a dual VET occupation is linked to the choice of employer. We think it is probable that adolescents with an HEEC opt for a non-HEEC occupation because they find a company particularly attractive (cf. Mohr & Weis 2019), even though it only offers non-HEEC occupations. Unfortunately, our database does not include the significance of the company in the occupational choice. Therefore, this aspect has to be left for future research. In future studies, it would furthermore be important not to differentiate solely between HEEC occupations and non-HEEC occupations. The latter encompass highly different occupations, which were divided into further segments in other studies (e.g., Hall 2021; Uhly 2010). In our survey, the usual distinction between occupations typical of apprentices with an intermediate school-leaving certificate and occupations typical of those with a lower school-leaving degree was not possible since hardly anyone within our sample aspired to the latter. Instead, we find that many adolescents aspired to non-HEEC occupations with relatively high shares of apprentices with an HEEC. These occupations (e.g., technical drawer, clerk in public administration) still offer good prospects. Thus, it would be of major interest to explore which high-performing school leavers aspire to occupations of the lowest segment, because such aspirations come with much higher costs than aspiring to non-HEEC occupations of middle segments (cf. Protsch & Solga 2016). Qualitative research is needed to enlarge our understanding of atypical choices in this regard.

Our study contributes to a better understanding of occupational choice of high-performing school leavers opting for dual VET. Through the analysis of aspirations atypical of the adolescents' school education, we addressed the heterogeneity within the dual VET system and encourage the view that dual VET should be seen as more than just one system below university education. Clearly, the findings demonstrate the importance adolescents attach to a fit of their strengths and interests to occupational areas. However, discovering this fit requires self-knowledge and knowledge about the world of work (Hirschi 2011). Previous

research shows that especially students preparing for an HEEC complain about insufficient vocational preparation at school (cf. Eberhard et al. 2018). A more pronounced counselling which also considers atypical occupations within dual VET could encourage atypical but interest-driven choices (cf. Mischler & Ulrich 2018). Policy should promote interest-driven occupational choice even if this means that high-performing school leavers decide against university education and opt for non-HEEC occupations. In the end, a greater mix of adolescents with different school qualifications within occupations of dual VET could lead to a more equal society.

#### 4 Studium oder Berufsausbildung? Migrationspezifische Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten. Eine kritische Replikation und Erweiterung der Studie von Kristen et al. (2008)

(Hanna Mentges)

Erschienen 2019 in: Soziale Welt, 70 (4), 403–434. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2019-4-403>

**Zusammenfassung:** Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die von Kristen, Reimer und Kogan (2008) vorgelegten Ergebnisse zur Bildungsentscheidung von Migrantinnen und Migranten am Übergang in die tertiäre Bildung zu replizieren und analytisch um die Untersuchung der Herkunftslandgruppen Polen und Rumänien sowie ehemalige Sowjetunion zu erweitern. Dazu wurden zwei getrennte Analysen berechnet. Im ersten Schritt wurde der Migrationshintergrund über die Staatsangehörigkeit operationalisiert. Im zweiten Schritt wurde dann eine Operationalisierung über das Geburtsland der Befragten und deren Eltern gewählt. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Befunde von Kristen et al. (2008) mit aktuelleren Daten bestätigen lassen. Die Studienberechtigten mit Migrationshintergrund entscheiden sich im Vergleich zu Studienberechtigten ohne Migrationshintergrund häufiger für die Aufnahme eines Studiums statt einer beruflichen Tätigkeit. In Abgrenzung dazu, zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Studienberechtigten mit Wurzeln in Polen bzw. Rumänien sowie der ehemaligen Sowjetunion und den Studienberechtigten mit Wurzeln in Deutschland. Zudem ergeben die Analysen, dass die den migrationspezifischen Unterschieden zugrundeliegenden Mechanismen für die Gruppe der Studienberechtigten mit Wurzeln in Südeuropa oder im ehemaligen Jugoslawien voneinander abweichen, wenn der Migrationshintergrund verschieden operationalisiert wird.

**Stichworte:** Migrationshintergrund; Bildungsübergänge; Hochschulbildung; DZHW Studienberechtigtenpanel

## 4.1 Einleitung

Die gesellschaftliche, politische und wissenschaftliche Diskussion um Bildungsgerechtigkeit und Bildungsungleichheit wurde in Deutschland ab den 1990er Jahren um eine wichtige Facette erweitert, nämlich um die Bedeutung des Migrationshintergrunds (Diehl et al. 2016). Die seither vorgelegte Forschung hat gezeigt, dass es bedeutende migrationsspezifische Unterschiede in der individuellen Bildungsbeteiligung und im individuellen Bildungserfolg gibt (Diehl et al. 2016). Ein Grund dafür ist, dass Migrantinnen und Migranten im Vergleich zur Mehrheitsbevölkerung aufgrund der spezifischen familiären Rahmenbedingungen häufig schwächere schulische Leistungen und Fähigkeiten haben (Esser 2016). Gleichzeitig ist ein sehr konsistenter Forschungsbefund aber auch, dass Migrantinnen und Migranten höhere Bildungsaspirationen aufweisen als die Mehrheitsbevölkerung, auch wenn sie eher schwache Leistungen erzielen oder aus eher bildungsfernen Familien stammen (z. B. Gresch 2012; Relikowski et al. 2012; Hadjar & Scharf 2019). So zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (und ihre Eltern) im Vergleich zur autochthonen Bevölkerung häufiger den aussichts- und prestigereicheren Bildungspfad wählen bzw. bevorzugen, wenn in den Modellen individuelle Leistungen und soziale Herkunft kontrolliert werden (z. B. Gresch 2012; Kristen & Dollmann 2010; Kristen et al. 2008).

Für Ungleichheiten im schulischen Bereich sind migrationsspezifische Unterschiede inzwischen relativ gut erforscht (siehe z. B. Dollmann 2010, 2016; Tjaden & Hunkler 2017). Für den Übergang in die Hochschule gilt dies dagegen nicht (Kristen 2016: 662). Ein wichtiger Grund dafür ist, dass hier die Datenbasis für Deutschland eher lückenhaft ist. Personen, die sich für die Aufnahme eines Studiums entscheiden können, sind eine in Bezug auf ihre Leistungen, getroffenen Bildungsentscheidungen und Bildungsaspirationen positiv vorselektierte Gruppe. Dies gilt insbesondere für Menschen mit Migrationshintergrund (Kristen 2016; Schindler & Reimer 2010). Für Migrantinnen und Migranten liegen deshalb in dieser späten und hochselektierten Bildungsphase nur geringe Fallzahlen vor und es gibt nur wenige Daten, die eine differenzierte Analyse migrationsspezifischer Unterschiede am Übergang zur Hochschule zulassen (Kristen 2016: 665).

Migrationsspezifische Unterschiede auch an der Schnittstelle von schulischer zu tertiärer Bildung zu erforschen, ist jedoch von hoher Bedeutung. Neben dem Übertritt von der Primar- auf die Sekundarstufe stellt die Entscheidung für oder gegen ein Studium eine der wohl wichtigsten Weichenstellungen im Bildungsverlauf von Menschen in Deutschland dar. Zwar lässt sich länderübergreifend ein positiver Zusammenhang zwischen dem individuellen Bildungsniveau und der individuellen Arbeitsmarktplatzierung nachweisen. Deutschland gehört jedoch zu den Ländern, in denen dieser Zusammenhang besonders stark ausgeprägt ist (Müller & Shavit 1998). Dies gilt insbesondere mit Blick auf hochschulische Bildungsabschlüsse und wird damit erklärt, dass in Deutschland die Koppelung zwischen Bildungszertifikaten und beruflichen Positionen besonders eng ist. Die Arbeitsmarktintegration von Migrantinnen und Migranten gilt als ein wichtiger Indikator für die Beurteilung ihrer Integration in der Aufnahmegesellschaft (Diehl et al. 2016). Sowohl die

Arbeitsplatzierung als auch der Bildungserfolg von Menschen mit Migrationshintergrund wirken sich positiv auf die Integration auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen aus, beispielsweise mit Blick auf Kontakte zur Mehrheitsgesellschaft oder sprachliche und identifikative Eingliederung (Diehl et al. 2016). Mögliche migrationsspezifische Unterschiede am Übergang zur Hochschule zu ergründen, ist deshalb ein wichtiger Forschungsgegenstand.

In diesem Zusammenhang ist für Deutschland insbesondere die Arbeit von Kristen, Reimer und Kogan (2008) zu nennen. Auf Basis von gepoolten Daten für Studienberechtigte der Abschlussjahrgänge 1990, 1994 und 1999 untersuchten sie differenziert migrationsspezifische Unterschiede beim Übertritt in hochschulische Bildung. Im Mittelpunkt des Beitrags von Kristen et al. (2008) standen vor allem türkeistämmige Studienberechtigte, für die mehrfach nachgewiesen werden konnte, dass es sich um eine besondere Gruppe handelt (Diehl et al. 2016). Mithilfe von hierarchisch aufeinander aufbauenden logistischen Regressionen gingen Kristen et al. (2008) der Frage nach, inwiefern sich migrationsspezifische Disparitäten beim Übergang ins Studium durch schulische Leistungsunterschiede, Vorqualifikationen, soziale Herkunftsunterschiede und individuelle Bildungswahlmotive sowie unterschiedliche Bildungsaspirationen und eine unterschiedliche Vertrautheit mit dem deutschen Bildungssystem erklären lassen. Untersucht wurde, ob sich Studienberechtigte für oder gegen ein Studium entscheiden. Falls sie sich für ein Studium entschieden haben, wurde zudem analysiert, ob ein Studium an einer Universität oder an einer Fachhochschule aufgenommen wurde.

Obschon Kristen et al. (2008) wichtige und wegweisende Erkenntnisse über migrationsspezifische Unterschiede am Übergang zu hochschulischer Bildung vorgelegt haben, unterliegt ihr Beitrag auch einigen Beschränkungen. Diese ergeben sich aus den von ihnen genutzten Daten. Kristen et al. (2008) konnten den Migrationshintergrund nur über die Staatsangehörigkeit von Studienberechtigten abbilden. Studienberechtigte mit Migrationshintergrund über das eigene Geburtsland oder das Geburtsland der Eltern zu identifizieren, war mit den verwendeten Daten nicht möglich. Dies schränkt die Aussagekraft der Studie von Kristen et al. (2008) ein, da erstens nicht alle Menschen mit Migrationshintergrund auch eine ausländische Staatsbürgerschaft besitzen. Zweitens war es Kristen et al. (2008) deshalb nicht möglich, eine inzwischen in Deutschland wichtige Migrationsgruppe, nämlich Menschen mit Wurzeln in Polen und Rumänien sowie einem Land der ehemaligen Sowjetunion (u. a. auch sogenannte Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler), zu untersuchen, da diese sehr häufig die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Mit neueren Studienberechtigten Daten des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZWH) ist es möglich, den Migrationshintergrund von Studienberechtigten angemessener abzubilden, da dort sowohl das Geburtsland der Befragten als auch ihrer Eltern erfragt wurde.

Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die von Kristen et al. (2008) vorgelegten Ergebnisse mit aktuelleren Daten, die eine verlässliche Abbildung des Migrationshintergrunds erlauben, zu replizieren und analytisch um die Untersuchung von für Deutschland wichti-



gen Herkunftslandgruppen zu erweitern. Zunächst wird die Analyse mit einer Operationalisierung des Migrationshintergrunds über die Staatsbürgerschaft durchgeführt, bevor dann eine Operationalisierung über die Geburtsländer stattfindet. Damit umfasst die Form der vorgenommenen Replikation sowohl die Wiederholbarkeit als auch Generalisierbarkeit der bestehenden Ergebnisse (Freese & Peterson 2013). Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Zunächst werden der theoretische Hintergrund, der Forschungsstand und das Erkenntnisinteresse dargelegt. Dabei steht insbesondere die Frage im Mittelpunkt, warum die von Kristen et al. (2008) genutzte Operationalisierung des Migrationshintergrunds problematisch sein kann. Im nächsten Schritt werden die verwendeten Daten sowie Methoden diskutiert und im Anschluss die Ergebnisse der Analysen berichtet. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung und kritischen Diskussion.

## 4.2 Theoretischer Hintergrund

Um migrationsspezifische Unterschiede im Bildungssystem zu erklären, wurde vielfach auf das Modell von Boudon (1974) zurückgegriffen, der – bezogen auf den Einfluss der sozialen Herkunft – die Bedeutung der Unterscheidung zwischen herkunftsspezifischen Leistungsdisparitäten und herkunftsspezifischen Bildungsentscheidungen herausarbeitete. Boudon unterscheidet in seinem Modell zwischen dem primären und dem sekundären Effekt der sozialen Herkunft (1974: 29 f.). Unter dem primären Effekt versteht Boudon (1974) den Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg, der über herkunftsspezifische Leistungsdisparitäten erklärbar ist. Kinder aus sozial schwachen Elternhäusern wachsen in der Regel in einem Umfeld auf, in dem die Entwicklung von im Bildungssystem relevanten Fähigkeiten weniger unterstützt bzw. gefördert wird bzw. werden kann. Zurückführen lässt sich dies auf die geringere Verfügbarkeit bildungsrelevanter Ressourcen, zum Beispiel auf die Unterstützungsmöglichkeiten bei den Hausaufgaben oder auf fehlende Hilfsmittel wie Nachschlagewerke oder bildungsrelevante Literatur (Gresch 2012: 46; Diehl et al. 2016: 9). Dies schlägt sich in herkunftsspezifischen Leistungsunterschieden nieder, die sich wiederum auf den individuellen Bildungserfolg auswirken (Gresch 2012: 46). Es wurde jedoch vielfach belegt, dass sozial schwache Herkunftsgruppen selbst bei gleichen Leistungen häufiger weniger aussichts- und prestigereiche Bildungswege wählen als sozial starke Herkunftsgruppen. Solche über das individuelle Leistungsvermögen hinausgehenden Herkunftsunterschiede bezeichnet Boudon als sekundären Effekt der sozialen Herkunft und begründen sich in einer unterschiedlichen Bildungswahl sozialer Herkunftsgruppen.

Übertragen auf die in diesem Beitrag untersuchte Entscheidung für oder gegen ein Studium, würde Boudon soziale Herkunftsunterschiede also wie folgt erklären: Zum einen nehmen Studienberechtigte aus Arbeiterfamilien deshalb seltener ein Studium auf als Studienberechtigte aus Akademikerfamilien, weil sie im Schnitt die schlechteren schulischen Leistungen am Ende ihrer Schulzeit vorweisen können (primärer Effekt). Aber auch wenn Studienberechtigte aus Arbeiterfamilien die gleichen schulischen Leistungen wie Studienbe-

rechtigte aus Akademikerfamilien mitbringen, werden sie sich häufiger gegen ein Studium und eher für eine berufliche Ausbildung entscheiden (sekundärer Effekt). Rationalen Handlungstheorien folgend (Breen & Goldthorpe 1997; Erikson & Jonsson 1996; Esser 1999) ist der Grund dafür, dass soziale Herkunftsgruppen den erwarteten Nutzen, die entstehenden Kosten und die Erfolgswahrscheinlichkeiten eines Hochschulstudiums bzw. einer beruflichen Ausbildung unterschiedlich einschätzen und beurteilen. Hinzu kommt das Motiv des intergenerationalen Statuserhalts für herkunftsstarke Gruppen.

Um migrationsspezifische Unterschiede im Bildungssystem zu erklären, wurde das Modell von Boudon um primäre und sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft erweitert (Kristen 1999; van de Werfhorst & van Tubergen 2007; Heath & Brinbaum 2007; Kristen & Dollmann 2010). Der ethnische primäre Effekt wird verstanden als ein migrationsspezifischer Faktor, der auch nach Berücksichtigung der sozialen Herkunft auf die Fähigkeiten wirkt (Kristen & Dollmann 2010: 118). Als typisches Beispiel werden dafür die Auswirkungen der in der Familie gesprochenen Sprache genannt (Esser 2006; Diehl et al. 2016). Für den hier untersuchten Übergang in die tertiäre Bildung wird jedoch davon ausgegangen, dass der ethnische primäre Effekt (gesprochene Sprache) eine eher geringe Rolle spielt, da es sich bei der Gruppe der Studienberechtigten um eine bereits hoch selektive Gruppe von Migrantinnen und Migranten handelt (Griga 2014: 383; Schindler & Reimer 2010: 626).

Analog zum Modell von Boudon (1974), nimmt der ethnische sekundäre Effekt Unterschiede in den Bildungsentscheidungen von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund in den Blick. Darunter verstehen Kristen und Dollmann (2010: 119) „mit der ethnischen Herkunft verbundene Bedingungen [...], die auf die Bildungsentscheidungen wirken“. An dieser Stelle handelt es sich um Bedingungen, die nach Kontrolle der schulischen Leistung und der sozialen Herkunft fortbestehen. Anders jedoch als beim sekundären Effekt der sozialen Herkunft wird für den sekundären Effekt der ethnischen Herkunft nicht von einer negativen, sondern einer positiven Wirkung ausgegangen. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sowie ihre Eltern weisen nämlich in der Regel bei gleicher Leistung und sozialer Herkunft höhere Bildungsaspirationen auf als Schülerinnen und Schüler sowie Eltern der Mehrheitsbevölkerung (Hadjar und Scharf 2019). Migrantinnen und Migranten erweisen sich als besonders ambitioniert in ihren Bildungszielen, weshalb davon auszugehen ist, dass sich in den folgenden Analysen zeigen wird, dass Studienberechtigte mit Migrationshintergrund häufiger ins Studium übergehen als Studienberechtigte ohne Migrationshintergrund. In der Forschungsliteratur wird für die Erklärung der besonders hohen Bildungsaspirationen von Migrantinnen und Migranten in der Regel auf die folgenden drei Theorieansätze zurückgegriffen (Tjaden & Hunkler 2017):

Laut der Immigrant-Optimisms-Hypothese (Kao & Tienda 1995; Vallet 2007) sind Migrantinnen und Migranten eine in Bezug auf Motivation und Optimismus vorselektierte Gruppe. Sie sind ausgewandert, um ihre Lebenssituation zu verbessern und haben dafür hohe Kosten in Kauf genommen. Da selbst Zugewanderte in der Aufnahmegesellschaft häufig eine eher niedrige soziale Position einnehmen und ihre eigenen Möglichkeiten begrenzt sind (z. B. aufgrund der Nicht-Anerkennung von Berufsabschlüssen und Be-

rufserfahrung), versuchen sie, den sozialen Aufstieg durch einen hohen Bildungserfolg ihrer Kinder zu verwirklichen. Die Aufstiegserwartungen werden demnach auf die nächste Generation übertragen. Eine weitere mögliche Erklärung für die hohen Bildungsaspirationen von Migrantinnen und Migranten liefert das Informationsdefizitmodell (Kao & Tienda 1998; Relikowski et al. 2009, 2012). Dieses geht davon aus, dass Migrantinnen und Migranten über mangelndes Wissen über das Bildungssystem des Aufnahmelandes verfügen und deshalb nur unzureichend vertraut sind mit den institutionellen Restriktionen und Anforderungen des Bildungssystems. Dieses Informationsdefizit führt dazu, dass Migrantinnen und Migranten die Erfolgswahrscheinlichkeiten von Bildungszielen überschätzen und deshalb besonders hohe Bildungsaspirationen entwickeln. Im speziellen Fall von Deutschland kommt hinzu, dass Migrantinnen und Migranten häufig über nur geringe Kenntnisse über das System beruflicher Ausbildungen und die Aufstiegschancen durch eine berufliche Qualifizierung verfügen (Kristen et al. 2008; Relikowski et al. 2012). Eine mögliche Folge davon ist, dass Migrantinnen und Migranten annehmen, eine höhere berufliche Position einzig durch ein Studium erreichen zu können (Relikowski et al. 2012). Der letzte theoretische Ansatz ist die Blocked-Opportunities-These (Pearce 2006; Kao & Tienda 1998; Kristen et al. 2008). Hier wird davon ausgegangen, dass Menschen mit Migrationshintergrund besonders häufig eine hohe Bildung anstreben, um einer erwarteten Diskriminierung am Arbeitsmarkt entgegen wirken zu können.

#### 4.3 Darstellung der Studie von Kristen et al. 2008

Die wohl wichtigste wissenschaftliche Studie zu migrationsspezifischen Unterschieden beim Übergang in hochschulische Bildung wurde für Deutschland im Jahr 2008 von Kristen et al. vorgelegt. Im Mittelpunkt des Beitrags steht die Frage, ob sich Studienberechtigte nach ihrem Schulabschluss für oder gegen ein Studium entscheiden und ob sie, wenn sie ein Studium aufgenommen haben, an einer Universität oder einer Fachhochschule studieren. Die Untersuchung nimmt vor allem studienberechtigte Migrantinnen und Migranten mit Wurzeln in einem Land der ehemaligen Anwerbeabkommen in den Blick (d. h. Türkei, (ehemaliges) Jugoslawien, Italien, sonstiges Südeuropa). Dabei zeigt sich, dass bereits ohne Berücksichtigung weiterer Erklärungsvariablen türkeistämmige Studienberechtigte sowie Studienberechtigte mit Wurzeln in sonstigen Ländern signifikant häufiger ein Studium aufnehmen als deutsche Studienberechtigte. Unter Berücksichtigung der schulischen Leistung und Art der erworbenen Hochschulreife, zeigt sich der positive Zusammenhang auch für die Studienberechtigten aus Südeuropa. Werden zusätzlich die soziale Herkunft und nachschulischen Bildungsmotive in das Modell aufgenommen, zeigen sich positive Unter-

schiede auch für Studienberechtigte mit Wurzeln in Italien und dem (ehemaligen) Jugoslawien.<sup>17</sup>

Werden die Befunde auf die zuvor genannten theoretischen Überlegungen zurückbezogen, sind die Ergebnisse in verschiedenen Aspekten überraschend. Die migrationsspezifischen Vorteile in der Studienaufnahme zeigen sich für die Studienberechtigten mit türkischer Staatsangehörigkeit bereits, wenn weder die schulischen Leistungen noch die soziale Herkunft kontrolliert werden. Für die studienberechtigten Migrantinnen und Migranten aus anderen südeuropäischen Ländern als Italien wird eine höhere Übergangswahrscheinlichkeit ins Studium erst sichtbar, wenn die schulischen Leistungen kontrolliert werden. Studienberechtigte mit Wurzeln in Italien oder dem (ehemaligen) Jugoslawien nehmen erst dann häufiger ein Studium auf, wenn darüber hinaus auch die soziale Herkunft sowie mit der sozialen Herkunft zusammenhängende Bildungsmotive in die Modellschätzung aufgenommen werden. Zudem liefert die Ergänzung von Variablen zu Bildungsaspirationen und zum Wissen über das deutsche (Aus-)Bildungssystem keinen weiteren Beitrag zur Erklärung migrationsspezifischer Unterschiede beim Übergang ins Studium. Darüber hinaus lässt sich in der Studie ein nur schwach signifikanter migrationsspezifischer Unterschied in der Bedeutung der schulischen Leistungen für die Studierwahrscheinlichkeit von Studienberechtigten nachweisen. Dieser erweist sich jedoch nur für studienberechtigte Migrantinnen und Migranten mit Wurzeln im (ehemaligen) Jugoslawien als schwach signifikant.

Die Studie unterliegt jedoch der Beschränkung, dass der Migrationshintergrund mit den genutzten Daten nur über die Staatsangehörigkeit abgebildet wird. Dies begrenzt die Aussagekraft der vorgelegten Ergebnisse nachhaltig, da sich der Migrationshintergrund über die Staatsbürgerschaft nur unzureichend abbilden lässt (Settmeyer & Erbe 2010: 6; Kemper 2010: 317). Über eine ausländische Staatsbürgerschaft kann nur ein Teil von Menschen mit Migrationshintergrund erfolgreich identifiziert werden. Menschen mit Migrationshintergrund, die bereits eine deutsche Staatsbürgerschaft haben (z. B. Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler) werden der einheimischen Bevölkerung zugeordnet.

Wie häufig Menschen mit Migrationshintergrund bei einer Operationalisierung über die Staatsbürgerschaft der Mehrheitsbevölkerung zugewiesen werden, möchte ich am Beispiel der von mir genutzten Studienberechtigten Daten verdeutlichen (für mehr Informationen zu den Daten siehe weiter unten). Die in Tabelle 5 dargestellten Ergebnisse machen deutlich, dass sich bei einer Operationalisierung über die Staatsangehörigkeit insgesamt nur 23 % der Studienberechtigten mit Migrationshintergrund erfolgreich als Migrantinnen und Migranten identifizieren lassen. 77% werden bei einer solchen Operationalisierung der einheimischen Bevölkerung zugeordnet. Dies kann dazu führen, dass eigentlich existierende migrationsspezifische Unterschiede nicht oder nur fehlerhaft aufgedeckt werden können.

---

<sup>17</sup> Internationale Studien (z. B. Chowdry et al. 2008; Jackson et al. 2012; Jackson 2012; Griga 2014) haben ebenfalls gezeigt, dass sich die erhöhte Studierneigung für nahezu alle Herkunftslandgruppen gegenüber der Mehrheitsbevölkerung nachweisen lässt.

**Tab. 5:** Staatsangehörigkeit von studienberechtigten Migrantinnen und Migranten nach verschiedenen Herkunftsländern

Herkunftsländer	Staatsangehörigkeit		N
	Deutsch	Ausländisch	
Türkei	60 %	40 %	257
Südeuropa und ehem. Jugoslawien	55 %	45 %	269
Polen oder Rumänien	92 %	08 %	422
Länder der ehemaligen Sowjetunion	90 %	10 %	476
Sonstige Länder	74 %	26 %	700
Insgesamt	77 %	23 %	2124

Anmerkung: 9 % der Studienberechtigten mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit besitzen auch die deutsche Staatsbürgerschaft.

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanel 2012 und 2015.

Die zweite gravierende Einschränkung, die mit einer Operationalisierung des Migrationshintergrunds über die Staatsangehörigkeit einhergeht, ist, dass das Ausmaß, in dem Menschen mit Migrationshintergrund der deutschen Bevölkerung zugeordnet werden, die verschiedenen Migrationsgruppen unterschiedlich stark betrifft (siehe Tabelle 5). Während mehr als 90 % der im Folgenden untersuchten studienberechtigten Migrantinnen und Migranten mit Wurzeln in Polen, Rumänien oder Ländern der ehemaligen Sowjetunion die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, gilt dies nur für knapp 60 % der türkeistämmigen Studienberechtigten und ca. 55 % der Studienberechtigten aus Südeuropa und dem ehemaligen Jugoslawien. Die von Kristen et al. (2008) genutzte Operationalisierung des Migrationshintergrunds über die Staatsangehörigkeit ist somit nicht nur deshalb problematisch, weil Menschen mit Migrationshintergrund damit unvollständig identifiziert werden können, sondern sich die Zuweisung von Migrantinnen und Migranten zur deutschen Bevölkerung in den verschiedenen Migrationsgruppen auch unterschiedlich stark niederschlägt.

Dies ist wahrscheinlich auch der Grund dafür, dass in der Studie von Kristen et al. (2008) eine für Deutschland wichtige Migrationsgruppe, nämlich Menschen mit Wurzeln in Polen und Rumänien sowie Ländern der ehemaligen Sowjetunion, ausgeklammert wird. Gerade diese Gruppe besitzt in der Regel eine deutsche und keine ausländische Staatsbürgerschaft. Es überrascht deshalb auch nicht, dass sie sich in ihrem Beitrag vor allem mit dem Übergangsverhalten von Studienberechtigten aus Ländern der ehemaligen Anwerbeabkommen, insbesondere türkeistämmigen Studienberechtigten, auseinandergesetzt haben.

Aus der Operationalisierung des Migrationshintergrunds von Studienberechtigten über die Staatsangehörigkeit ergeben sich somit viele, für die Untersuchung von migrationsspezifischen Unterschieden bedeutsame Nachteile. Diese können sogar dazu führen, dass die mit einer solchen Operationalisierung vorgelegten Ergebnisse eine nur eingeschränkte Aus-

gekraft und Belastbarkeit besitzen. Da von einer weiter fortgeschrittenen Integration eingebürgerter Migrantinnen und Migranten ausgegangen wird (Worbs 2008) und somit das Bildungsverhalten an das der Mehrheitsbevölkerung angepasst sein kann als für Migrantinnen und Migranten mit ausländischer Staatsbürgerschaft, könnten die Ergebnisse der Studie von Kristen et al. (2008) nur für nichteingebürgerte Studienberechtigte gelten. Das Erkenntnisinteresse des vorliegenden Beitrags ist es deshalb, zu prüfen, ob die in der Studie von Kristen et al. (2008) berichteten Ergebnisse sich auch dann zeigen, wenn der Migrationshintergrund nicht über die Staatsbürgerschaft, sondern über das Geburtsland der Studienberechtigten und ihrer Eltern operationalisiert wird. Anders als bei Kristen et al. (2008) ist es im vorliegenden Beitrag auch möglich, die Gruppen der Migrantinnen und Migranten aus Polen und Rumänien sowie der ehemaligen Sowjetunion zu berücksichtigen. Da es deutliche Hinweise darauf gibt, dass Menschen mit Migrationshintergrund keine homogene Gruppe sind (Olczyk et al. 2016), wird der Migrationshintergrund wie schon bei Kristen et al. (2008) nicht über eine rein binäre Unterscheidung von Studienberechtigten mit und ohne Migrationshintergrund, sondern über die Unterscheidung verschiedener Herkunftslandgruppen abgebildet.

Um migrationspezifische Unterschiede beim Übergang in hochschulische Bildung zu untersuchen, wird analysiert, ob sich Studienberechtigte nach ihrem Schulabschluss für oder gegen ein Studium entscheiden. Aus Platzgründen muss in diesem Beitrag auf eine Replikation des zweiten Analyseschritts von Kristen et al. (2008), der sich mit der Frage auseinandersetzt, ob ein Studium an einer Universität oder einer Fachhochschule aufgenommen wird, verzichtet werden. Die berechneten logistischen Regressionen bauen wie bei Kristen et al. (2008) aufeinander auf, indem schrittweise für die Erklärung migrationspezifischer Unterschiede als relevant erachtete Faktoren (nämlich (a) Angaben zur schulischen Leistung und Vorqualifikation, (b) zur sozialen Herkunft, zu den Motiven der nachschulischen Bildungswahl, (c) zu Bildungsaspirationen und (d) zum Wissen über das deutsche Bildungssystem) in die Modellierung aufgenommen werden.

#### 4.4 Daten und Methode

Für die nachfolgenden Analysen wird auf die Daten der Kohorten 2012 und 2015 des DZHW-Studienberechtigtenpanels<sup>18</sup> zurückgegriffen. Hier handelt es sich um eine Stichprobe von Studienberechtigten, die im Jahr 2012 oder 2015 in Deutschland die Hochschulreife erworben haben (Schneider & Franke 2014; Schneider et al. 2017). Studienberechtigte beider Kohorten wurden sowohl ein halbes Jahr vor ihrem Schulabschluss als auch ein halbes Jahr nach dem Erwerb der Hochschulreife zu ihren Plänen, Motiven sowie bisheri-

---

<sup>18</sup> Die Erhebungen wurden vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

gen und zukünftigen Bildungs- und Berufsplänen befragt.<sup>19</sup> Den Analysen von Kristen et al. (2008) folgend, werden für die Analysen nur die Befragten berücksichtigt, die aus Westdeutschland stammen und auch an der zweiten Welle teilgenommen haben. Zudem werden die Studienberechtigten mit einem Alter von über 35 aus den Analysen ausgeschlossen.

69 % der befragten Studienberechtigten befinden sich zum Zeitpunkt der zweiten Welle bereits in einem Studium, sind erwerbstätig oder machen eine berufliche Ausbildung. Um die Studienberechtigten, die sich ein halbes Jahr nach ihrem Schulabschluss noch in einer sogenannten Übergangstätigkeit befinden (bspw. FSJ, Jobben, Auslandsaufenthalt), nicht aus den Analysen ausschließen zu müssen, wurden für sie Angaben zu den künftigen Bildungsabsichten genutzt, um ihre nachschulischen Bildungsentscheidungen abzubilden. Insgesamt betraf dies 31 % der Befragten.<sup>20</sup> Für 591 Personen, die sich zum Zeitpunkt der zweiten Befragung in einer Übergangstätigkeit befinden, liegen nur unzureichende Angaben zu ihren Zukunftsplänen vor. Deshalb konnten sie in den Analysen nicht berücksichtigt werden.<sup>21</sup> Nach Ausschluss von Fällen, die in den unabhängigen Variablen fehlende Werte aufweisen, umfasst das Analysesample 13.827 Studienberechtigte.

---

<sup>19</sup> Die Studienberechtigtenbefragungen des DZHW basieren auf einer mehrfach geschichteten, disproportional gezogenen Klumpenstichprobe. Hierbei wurden in der ersten Welle für den Abschlussjahrgang 2012 34.465 und für den Abschlussjahrgang 2015 29.905 Schülerinnen und Schüler im schulischen Kontext befragt. Die zweite Befragungswelle fand im Individualfeld statt. Um die Studienberechtigten ein zweites Mal befragen zu können, waren die vollständigen Adressangaben notwendig. Die Rücklaufquote lag für die 2012er Kohorte in der ersten Welle bei 52 %. Von den 34.465 Teilnehmenden der ersten Welle konnten 27.277 Personen für die zweite Welle angeschrieben werden, von denen 41 Prozent (n=11686) an Welle 2 teilnahmen. Für die 2015er Kohorte lag die Rücklaufquote in der ersten Welle bei 50 %. Für die zweite Befragung konnten 22.139 der 29.905 Befragten angeschrieben werden. Von diesen sendeten 8.953 einen auswertbaren Fragebogen zurück, was einer Rücklaufquote von 41 % entspricht (Schneider & Franke 2014; Schneider et al. 2017). Die vergleichsweise geringe Panelstabilität ist u. a. darauf zurückzuführen, dass in der ersten Welle im Klassenkontext vermutlich auch Personen zur Teilnahme motiviert wurden, die eigentlich nicht teilgenommen hätten. Dies führt zu dem, dass nicht alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer der ersten Welle ihre Adresse für weitere Befragungen mitgeteilt haben und zum anderen zu einer Verweigerung der Teilnahme in der zweiten Welle, die postalisch im Individualfeld stattgefunden hat.

<sup>20</sup> Zur Kontrolle wurden die Modelle mit einer Dummy-Variable berechnet, die anzeigt, ob die Studienberechtigten bereits ihre Entscheidung realisiert haben oder nur fest planen dies zu tun. Die Ergebnisse zeigen, dass die Personen, für die die Absicht als Realisierung behandelt wurde, eher dazu neigen, ein Studium statt einer beruflichen Tätigkeit zu wählen. Jedoch gibt es keine Veränderung der gefundenen Zusammenhänge, wenn die Kontrollvariable in die Modelle aufgenommen wird. Ebenso bleiben die Ergebnisse robust, wenn die Analysen nur für die Personen durchgeführt werden, die bereits eine Bildungsentscheidung realisiert haben

<sup>21</sup> Der Anteil derer, die aufgrund dieser fehlenden Informationen ausgeschlossen werden mussten, ist für die Gruppe der Migrantinnen und Migranten sowie Einheimischen etwa gleich groß. Deshalb wird nicht von einer Verzerrung zuungunsten der interessierenden Fragestellung ausgegangen.

**Tab. 6:** Selektion des Analysesamples

	<b>Fallzahlen</b> (2012 und 2015)
Teilnehmer*innen Welle 1	64370
Teilnehmer*innen Welle 2	20639
Teilnehmer*innen, die im Jahr 2012 bzw. 2015 die Hochschulreife erlangt haben <sup>22</sup>	20352
Teilnehmer*innen unter 35	20249
Teilnehmer*innen mit Hochschulzugangsberechtigung in Westdeutschland	16553
Teilnehmer*innen mit Angaben zur aktuellen Tätigkeit bzw. zu Zukunftsplänen	15962
Teilnehmer*innen ohne Item Missings auf den verwendeten Variablen	13827

Zur Untersuchung der Frage migrationsspezifischer Differenzen beim Übergang ins Studium werden logistische Regressionsmodelle berechnet (Best & Wolf 2010):

$$P(Y = 1 | X) = \frac{e^Z}{1+e^Z} \quad (\text{Basisgleichung der logistischen Regression})$$

$Y=1$  beschreibt die Wahrscheinlichkeit, dass Studienberechtigte ein Studium als nachschulischen Werdegang wählen.  $Z$  steht für das lineare Regressionsmodell der unabhängigen Variablen ( $\beta_0 + \beta_1 * x_1 + \dots + \beta_k * x_k + \varepsilon$  mit  $x_k$ =unabhängige Variablen,  $\beta_k$ = Regressionskoeffizienten und  $\varepsilon$ = Fehlerterm). Anders als im Beitrag von Kristen et al. (2008) werden die Ergebnisse der logistischen Regressionsmodelle anknüpfend an den aktuellen Stand der methodischen Forschung (Mood 2010) als Marginaleffekte ausgewiesen. Berichtet werden sowohl sogenannte Predictive Margins (PM) als auch Average Marginal Effects (AME). Predictive Margins sind zu verstehen als die durchschnittliche Wahrscheinlichkeit, dass sich Studienberechtigte für ein Studium statt für eine berufliche Ausbildung oder Erwerbstätigkeit entscheiden. Average Marginal Effects bilden die Prozentpunktdifferenzen in den durchschnittlichen Wahrscheinlichkeiten ab und erlauben ein Verständnis darüber, ob mögliche Unterschiede statistisch signifikant sind. Die Analysen werden ohne Gewichtung durchgeführt, da die vom Survey bereitgestellten Gewichte die zentrale Variable der Herkunftslandgruppen nicht berücksichtigen (können).<sup>23</sup>

Die abhängige Variable der vorliegenden Studie bildet ab, ob Studienberechtigte ein halbes Jahr nach Erwerb der Hochschulreife ein Studium begonnen haben bzw. dieses sicher an-

<sup>22</sup> Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die lediglich den schulischen Teil der Fachhochschulreife erworben haben und den praktischen Teil, der zum Erwerb der vollen Fachhochschulreife notwendig ist, nicht im Jahr 2012 bzw. 2015 abgeschlossen haben, gehören nicht zu den Studienberechtigten 2012/2015 und werden aus den Auswertungen ausgeschlossen.

<sup>23</sup> Werden die Modelle anhand der amtlichen Statistik nach den Strukturmerkmalen Geschlecht, Schulart, Art der Hochschulreife sowie Bundesland des Erwerbs der Hochschulreife gewichtet, ergeben sich keine nennenswerten Unterschiede zu den Hauptaussagen der vorgestellten Ergebnisse. Die gewichteten Analysen sind auf Anfrage bei der Autorin erhältlich.



streben ( $Y=1$ ) oder ob sie stattdessen eine berufliche Ausbildung bzw. Erwerbstätigkeit aufgenommen haben bzw. dies sicher planen ( $Y=0$ ).<sup>24</sup> Doppelqualifizierer, also Studienberechtigte, die nach ihrer Ausbildung auf jeden Fall ein Studium aufnehmen wollen, werden der Gruppe zugeordnet, die sich für ein Studium entscheidet.<sup>25</sup>

Die zentrale unabhängige Variable der Analyse ist der Migrationshintergrund. Anders als bei Kristen et al. (2008) kann die im Mittelpunkt des Interesses stehende unabhängige Variable zum Migrationshintergrund mit den 2012er und 2015er Daten des DZHW-Studienberechtigtenpanels nicht nur über Informationen zur Staatsangehörigkeit der Studienberechtigten, sondern auch über Angaben zu ihrem Geburtsland und zum Geburtsland ihrer Eltern abgebildet werden. Um die Analysen von Kristen et al. (2008) im ersten Schritt mit den Daten der Studienberechtigtenjahrgänge 2012 und 2015 zu replizieren, wird der Migrationshintergrund zunächst nur über die Staatsbürgerschaft operationalisiert. Im zweiten Schritt wird der Migrationshintergrund statt über die Staatsangehörigkeit über Angaben zum Geburtsland der Studienberechtigten und ihrer Eltern abgebildet.<sup>26</sup>

Es werden folgende Herkunftslandgruppen, welche auch die größten Zuwanderungsgruppen Deutschlands abbilden (Statistisches Bundesamt 2013, 2016), unterschieden: (a) türkeistämmige Studienberechtigte, (b) Studienberechtigte mit Wurzeln in Südeuropa oder dem ehemaligen Jugoslawien, (c) Studienberechtigte mit polnischem oder rumänischen Migrationshintergrund, (d) Studienberechtigte mit Wurzeln in Ländern der ehemaligen Sowjetunion und (e) Studienberechtigte mit einem Migrationshintergrund in sonstigen Ländern. Damit weichen die in diesem Beitrag unterschiedenen Migrationsgruppen leicht von den von Kristen et al. (2008) unterschiedenen Gruppen ab. Studienberechtigte mit Wurzeln im (ehemaligen) Jugoslawien, Italien oder dem sonstigen Südeuropa (Portugal, Griechenland und Spanien) wurden aufgrund zu geringer Fallzahlen zu einer Kategorie zusammengefasst.<sup>27</sup> Anders als bei Kristen et al. (2008) können dafür jedoch im zweiten Analyseschritt Studienberechtigte mit polnischen oder rumänischen Wurzeln und Wurzeln in einem Land der ehemaligen Sowjetunion untersucht werden.

Neben dem Migrationshintergrund flossen in der Studie von Kristen et al. (2008) weitere, für das Verständnis migrationspezifischer Unterschiede als relevant erachtete, unabhängige Variablen ein. Diese Variablen werden in weitestgehend gleicher Definition auch in den Analysen dieses Beitrags berücksichtigt. Es handelt sich dabei um Informationen zu den

---

<sup>24</sup> Personen, die bereits ein duales Studium aufgenommen haben oder dies sicher anstreben, erhalten auf der abhängigen Variable den Wert 1.

<sup>25</sup> Die Modelle wurden zur Kontrolle ohne die Gruppe der Doppelqualifizierer berechnet. Hierbei ergaben sich keine Unterschiede zu den vorgestellten Ergebnissen.

<sup>26</sup> Ist diese Angabe nicht eindeutig (die Eltern der Studienberechtigten kommen aus unterschiedlichen Herkunftsgruppen), so erhalten die Befragten den Wert der Mutter.

<sup>27</sup> Diese Zusammenfassung bietet sich an, da die genannten Herkunftslandgruppen (neben der Türkei) zu der vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Bundesministerium des Innern 2019) unterschiedenen Hauptmigrationsgruppe der klassischen Arbeits- bzw. Erwerbsmigrantinnen und Erwerbsmigranten gehören.

schulischen Leistungen (primärer Effekt) von Studienberechtigten (nämlich ihre Schulabschlussnote) und Angaben zur Art der erworbenen Hochschulreife (d. h. Fachhochschulreife vs. allgemeine Hochschulreife). Die soziale Herkunft von Studienberechtigten wird über verschiedene Variablen abgebildet, nämlich über:

- a) die berufliche Position des Vaters (vier Kategorien angelehnt an das EPGSchema: obere Dienstklasse, untere Dienstklasse und Angestellte der ausführenden nicht-manuellen Klasse, Selbstständige, Arbeiter);<sup>28</sup>
- b) das Bildungsniveau des Vaters (mit den vier Kategorien: kein Abschluss oder Hauptschulabschluss, Realschulabschluss, Hochschulreife, Hochschulabschluss);
- c) die Bildung der Mutter (mit den Kategorien: Hochschulabschluss und kein Hochschulabschluss).

Um dem Einfluss sekundärer Effekte tiefer auf den Grund zu gehen, beziehen Kristen et al. (2008) zudem Variablen zu den Motiven der nachschulischen Bildungswahl von Studienberechtigten (finanzielle Unabhängigkeit, kurze Ausbildungsdauer, hoher sozialer Status, sichere berufliche Zukunft) in ihre Modelle ein. Darüber hinaus berücksichtigen sie die Bildungsaspiration der Befragten. Diese wird über das Interesse an wissenschaftlichen bzw. praktischen Tätigkeiten abgebildet. Um mögliche Unterschiede im Wissen über das deutsche Bildungssystem erfassen zu können, werden individuelle Angaben zu den eingeschätzten Berufsaussichten von Hochschulabsolventinnen und -absolventen und den erwarteten Berufsaussichten von Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Ausbildung zueinander in Relation gesetzt. Ein negativer Wertebereich weist dabei eine vorteilhaftere Einschätzung der Berufsaussichten von Absolventinnen und Absolventen einer Berufsausbildung, ein positiver Wertebereich eine vorteilhaftere Wahrnehmung der Berufsaussichten von Hochschulabsolventinnen und -absolventen aus.

Zudem beinhalten die Analysen von Kristen et al. (2008) verschiedene Kontrollvariablen, nämlich das Geschlecht und das Alter der Studienberechtigten, das Jahr des Erwerbs der Hochschulreife, Angaben dazu, ob die Studienberechtigten zuvor eine Berufsausbildung absolviert haben sowie das Bundesland,<sup>29</sup> in dem die Studienberechtigung erworben wurde. In Tabelle 7 findet sich ein deskriptiver Überblick des Analysesamples.

---

<sup>28</sup> Dazu wurde in diesem Beitrag zunächst die Klassifikation der Berufe (KLDB92) nach einer vom Forschungsdatenzentrum des Bundesinstituts für Berufsbildung bereitgestellten Syntax in International Standard Classification of Occupations 1988 umcodiert, bevor die Zuordnung in die verschiedenen EGP-Ausprägungen nach Ganzeboom und Treiman (2003) erfolgte.

<sup>29</sup> Die Bundesländer werden in den Ergebnistabellen nicht ausgewiesen.

**Tab. 7:** Verteilung der unabhängigen Variablen (Mittel- und Anteilswerte)

	Staatsangehörigkeit				Geburtsland					
	DEU	TUR	YUG/ SÜDEU	Sonstige	DEU	TUR	YUG/ SÜDEU	PL/ ROU	ehem. SU	Sonstige
<i>Bildungs-/Berufsentscheidung</i>										
Berufliche Tätigkeit	0,20	0,10*	0,18	0,11*	0,20	0,09*	0,21	0,18	0,22	0,12*
Studium	0,80	0,90*	0,82	0,89*	0,80	0,91*	0,79	0,82	0,78	0,88*
Schulabschlussnote <sup>1</sup>	2,23	2,65*	2,42*	2,14	2,20	2,61*	2,39*	2,30*	2,43*	2,20
<i>Abschlussart</i>										
Abitur	0,84	0,57*	0,78*	0,84	0,85	0,69*	0,79*	0,84	0,79*	0,85
Fachhochschulreife	0,16	0,43*	0,22*	0,16	0,15	0,31*	0,21*	0,16	0,21*	0,15
<i>Berufliche Position Vater</i>										
Arbeiter	0,22	0,58*	0,41*	0,19	0,20	0,52*	0,38*	0,41*	0,56*	0,18
Selbständige	0,13	0,10	0,15	0,20*	0,13	0,14	0,14	0,10*	0,07*	0,16
untere Dienstklasse	0,33	0,19*	0,28	0,27*	0,34	0,17*	0,28	0,27*	0,18*	0,34
obere Dienstklasse	0,32	0,12*	0,16*	0,35	0,33	0,17*	0,20*	0,21*	0,20*	0,32
<i>Bildung Vater</i>										
kein/Hauptschulabschluss	0,24	0,59*	0,35*	0,09*	0,24	0,53*	0,32*	0,19*	0,18*	0,14
Realschulabschluss	0,24	0,19	0,26	0,14*	0,24	0,19	0,29*	0,30*	0,38*	0,17
Hochschulreife	0,09	0,04	0,14*	0,10	0,08	0,07	0,11	0,18*	0,09	0,10
Hochschulabschluss	0,43	0,18*	0,25*	0,67*	0,44	0,21*	0,28*	0,33*	0,32*	0,59
<i>Bildung Mutter</i>										
kein Hochschulabschluss	0,65	0,84*	0,76*	0,35*	0,66	0,84*	0,74*	0,53*	0,57*	0,47*
Hochschulabschluss	0,35	0,16*	0,24*	0,65*	0,34	0,16*	0,26*	0,47*	0,43*	0,53*
<i>Motive</i>										
finanzielle Unabhängigkeit <sup>2</sup>	3,12	3,12	3,34	2,92*	3,10	3,43*	3,37*	3,25	3,42*	2,98*
kurze Ausbildungsdauer <sup>2</sup>	0,71	0,94	1,10*	0,70	0,70	1,02*	0,88*	0,71	0,87*	0,68
sichere berufliche Zukunft <sup>2</sup>	4,21	4,40*	4,36*	3,95*	4,11	4,41*	4,27*	4,23*	4,28*	4,04
hoher sozialer Status <sup>2</sup>	2,96	3,42*	3,15	2,91	2,93	3,62*	3,22*	3,15*	3,10*	2,98
<i>Aspiration</i>										
wissenschaftliche Arbeit <sup>2</sup>	2,75	2,64	2,70	2,80	2,74	2,77	2,55	2,85	2,75	2,76
praktische Tätigkeit <sup>2</sup>	3,40	3,51	3,45	3,35	3,39	3,51	3,49	3,48	3,48	3,37

*Vertrautheit mit dem dt. Bildungssystem*

Berufsaussichten (Hochschule vs. Ausbildung) <sup>3</sup>	0,53	0,60	0,41	0,60	0,52	0,55	0,51	0,57	0,60	0,63*
<i>Geschlecht</i>										
männlich	0,38	0,25*	0,39	0,38	0,38	0,30*	0,37	0,39	0,39	0,34
weiblich	0,62	0,75*	0,61	0,62	0,62	0,70*	0,63	0,61	0,61	0,66
<i>Vorherige Ausbildung</i>										
Ja	0,11	0,13	0,10	0,08	0,11	0,11	0,12	0,10	0,17*	0,10
Nein	0,89	0,87	0,90	0,92	0,89	0,89	0,88	0,90	0,83*	0,90
<i>Alter</i>	19,44	19,79	19,30	19,42	19,41	19,73*	19,44	19,50*	20,21	19,40
<i>Kohorte</i>										
Kohorte 2012	0,55	0,54	0,53	0,46*	0,54	0,64*	0,54	0,60*	0,55	0,53
Kohorte 2015	0,45	0,46	0,47	0,54*	0,46	0,36*	0,46	0,40*	0,45	0,47
<b>N</b>	13290	106	148	283	11703	257	269	422	476	700

Anmerkung: DEU=Deutschland, TUR=Türkei, YUG=(Ex)Jugoslawien, SÜDEU=Südeuropa, PL=Polen, ROU=Rumänien, SU=chem. Sowjetunion

\* signifikanter Unterschied zwischen der jeweiligen Herkunftslandgruppe und Deutschland (auf dem 5%-Niveau)

<sup>1</sup> 1,0=sehr gut bis 4,0=ausreichend

<sup>2</sup> 0=bedeutungslos bis 5=sehr bedeutend

<sup>3</sup> -4=vorteilhafte Einschätzung Ausbildung bis +4=vorteilhafte Einschätzung Hochschule

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanel 2012 und 2015.

Die nachfolgenden Analysen zu migrationsspezifischen Unterschieden beim Übergang ins Studium bauen wie bereits bei Kristen et al. (2008) hierarchisch aufeinander auf. Im ersten Modell fließt neben den Kontrollvariablen nur der Migrationshintergrund ein. In den nachfolgenden Modellen werden schrittweise unterschiedliche, für die Erklärung von migrationsspezifischen Unterschieden als relevant erachtete Variablen aufgenommen. Im Modell 2 sind dies Angaben zu den schulischen Leistungen (Abschlussnote) und zur schulischen Vorqualifikation (Art der erworbenen Hochschulreife) von Studienberechtigten. Dies ermöglicht eine Einschätzung darüber, inwiefern migrationsspezifische Unterschiede bei der Entscheidung für oder gegen ein Studium von Unterschieden im schulischen Leistungsvermögen (primärer Effekt) und in den schulischen Vorqualifikationen beeinflusst werden. Im dritten Modell werden dann die soziale Herkunft der Studienberechtigten sowie Motive zur nachschulischen Bildungswahl einbezogen. Wie bereits im theoretischen Teil ausgeführt, soll erst unter Kontrolle der Leistungen und der sozialen Herkunft die hohe Bildungsaspiration von Migrantinnen und Migranten sichtbar werden. Auf Grundlage des dritten Modells wird darüber hinaus mit Hilfe eines Interaktionsterms getestet, ob die Stärke des Zusammenhangs zwischen den schulischen Leistungen und der Studienentscheidung für Studienberechtigte mit und ohne Migrationshintergrund variiert. Es wird angenommen, dass die Bildungsentscheidung von Migrantinnen und Migranten weniger durch Noten beeinflusst wird als die Bildungsentscheidung von Studienberechtigten ohne Migrationshintergrund (Kristen et al. 2008). In den letzten beiden Modellen werden zudem die Bildungsaspiration (Modell 4) und die Vertrautheit mit dem deutschen Bildungssystem (Modell 5) einbezogen, um weitere Faktoren der migrationsspezifischen Herkunft berücksichtigen zu können.

#### 4.5 Ergebnisse

Die in Tabelle 8 abgebildeten Ergebnisse weisen migrationsspezifische Unterschiede beim Übergang in die hochschulische Bildung aus, wenn der Migrationshintergrund wie bei Kristen et al. (2008) nur über die Staatsangehörigkeit der Studienberechtigten operationalisiert wird. Bereits im ersten Modell, in dem nur die verschiedenen Herkunftsregionen und die Kontrollvariablen aufgenommen werden, haben Studienberechtigte mit einer türkischen oder sonstigen Staatsangehörigkeit eine um etwa 10 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit als die Studienberechtigten mit einer deutschen Staatsangehörigkeit, ein Studium aufzunehmen. Dieser Befund zeigte sich auch bereits bei Kristen et al. (2008). Gerade für Studienberechtigte mit türkischer Staatsangehörigkeit ist dies ein interessantes Ergebnis, da der deskriptive Überblick in Tabelle 7 zeigt, dass sie im Vergleich zu eingebürgerten Studienberechtigten signifikant schlechtere Noten erzielt haben und signifikant häufiger aus sozial eher schwachen Familien stammen. Werden zusätzlich die schulischen Leistungen und die Art der erworbenen Hochschulreife ins Modell aufgenommen, steigt der Unterschied in der Studierwahrscheinlichkeit von türkeistämmigen Studienberechtigten und eingebürgerten Studienberechtigten von 10 auf 16 Prozentpunkte an.

Für Studienberechtigte aus Südeuropa und dem ehemaligen Jugoslawien zeigt sich dagegen erst dann eine signifikant höhere Wahrscheinlichkeit ( $\beta_{AME} = 0,065$ ) ein Studium aufzunehmen, wenn im zweiten Modell zusätzlich auch schulische Leistungen in die Berechnung aufgenommen werden. Ein ähnliches Ergebnis zeigte sich bereits bei Kristen et al. (2008). Die soziale Herkunft und die Motive zum nachschulischen Werdegang sind theoretisch ebenfalls wichtige Faktoren für den Übergang in ein Studium, führen jedoch im dritten Modell nicht dazu, dass sich die bereits beobachteten migrationsspezifischen Unterschiede grundlegend verändern. Lediglich für die Gruppe mit ehemals jugoslawischer oder südeuropäischer Staatsangehörigkeit zeigt sich ein leichter Anstieg von 6 auf 9 Prozentpunkte. In den letzten beiden Modellen (Modell 4 und 5) werden zusätzlich die Bildungsaspiration und die Vertrautheit mit dem deutschen Bildungssystem kontrolliert, welche aus theoretischer Perspektive ebenfalls als wichtig für die Erklärung migrationsspezifischer Unterschiede im Bildungsverhalten erachtet werden. Auch wenn die Variablen für sich genommen den erwarteten Zusammenhang mit der Studienentscheidung aufweisen, führt ihre Aufnahme jedoch zu keinen nennenswerten Veränderungen in den Effekten für studienberechtigte Migrantinnen und Migranten.

Wie bereits bei Kristen et al. (2008) wurde aufbauend auf dem dritten Modell zusätzlich die Interaktion zwischen den verschiedenen Staatsangehörigkeitsgruppen und den schulischen Leistungen in die Schätzung mit aufgenommen. Die Ergebnisse dieser Schätzung finden sich in Abbildung 2 und erlauben ein Verständnis darüber, ob die schulischen Leistungen unterschiedlich bedeutsam sind für die Studienentscheidung von Studienberechtigten mit deutscher und ausländischer Staatsbürgerschaft. Dabei wird deutlich, dass die Studienentscheidung von Studienberechtigten mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit weniger stark von ihren schulischen Leistungen abhängt als die Studienentscheidung von Studienberechtigten mit einer deutschen Staatsangehörigkeit. Insbesondere bei eher mäßigen Leistungen werden deutliche migrationsspezifische Unterschiede sichtbar. Je schlechter die Abschlussnote von Studienberechtigten mit einer deutschen Staatsangehörigkeit, desto seltener studieren sie. Gerade für Studienberechtigte mit einer türkischen Staatsangehörigkeit zeigt sich dies dagegen nicht. Von ihnen nehmen fast alle ein Studium auf, relativ unabhängig davon, wie gut (oder schlecht) ihre schulischen Leistungen sind. Weiterführende Analysen haben gezeigt, dass für die Studienaufnahme von türkeistämmigen Studienberechtigten die schulischen Leistungen in der Tat signifikant weniger wichtig sind als für die Studienaufnahme von eingebürgerten Studienberechtigten. Dies gilt dagegen nicht für studienberechtigte Migrantinnen und Migranten aller anderen Herkunftsregionen. Sie unterscheiden sich diesbezüglich nicht signifikant von Studienberechtigten mit deutscher Staatsbürgerschaft.

**Tab. 8:** Entscheidung für ein Studium statt einer beruflichen Tätigkeit – differenziert nach Herkunftslandgruppen, Operationalisierung über die Staatsangehörigkeit (binäre logistische Regression)

	Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 4		Modell 5	
	AME	PM	AME	PM	AME	PM	AME	PM	AME	PM
<i>Herkunftslandgruppen (Ref.: Deutschland)</i>		0.80		0.80		0.80		0.80		0.80
Türkei	0.103**	0.90	0.160***	0.96	0.160***	0.96	0.152***	0.95	0.151***	0.95
(Ex)Jugoslawien und Südeuropa	0.013	0.81	0.065*	0.86	0.091***	0.89	0.083***	0.88	0.083***	0.88
sonstige Länder	0.091***	0.89	0.092***	0.89	0.070**	0.87	0.077***	0.88	0.076***	0.88
<i>Schulabschlussnote</i>			-0.154*** <sup>a</sup>		-0.125*** <sup>a</sup>		-0.096*** <sup>a</sup>		-0.095*** <sup>a</sup>	
<i>Abschlussart (Ref.: Fachhochschulreife)</i>				0,60		0,64		0,66		0,66
Abitur			0.237***	0.84	0.202***	0.84	0.178***	0.84	0.178***	0.84
<i>Berufliche Position Vater (Ref.: Arbeiter)</i>						0.80		0.80		0.80
obere Dienstklasse					0.032***	0.83	0.031***	0.84	0.029***	0.83
untere Dienstklasse/Angestellte nicht-manuell					-0.005	0.80	-0.001	0.80	-0.002	0.80
Selbständige					0.008	0.80	0.012	0.81	0.012	0.81
<i>Bildung Vater (Ref.: kein/Hauptschulabschluss)</i>						0.77		0.77		0.78
Realschulabschluss					0.018*	0.78	0.018*	0.79	0.016*	0.79
Hochschulreife					0.038**	0.81	0.034**	0.81	0.031**	0.81
Hochschulabschluss					0.074***	0.84	0.069***	0.84	0.062***	0.84
<i>Bildung Mutter (Ref.: kein Hochschulabschluss)</i>						0.80		0.80		0.80
Hochschulabschluss					0.017*	0.82	0.018**	0.82	0.015*	0.82
<i>Motive</i>										
finanzielle Unabhängigkeit					-0.046*** <sup>a</sup>		-0.043*** <sup>a</sup>		-0.041*** <sup>a</sup>	
kurze Ausbildungsdauer					-0.034*** <sup>a</sup>		-0.030*** <sup>a</sup>		-0.028*** <sup>a</sup>	
sichere berufliche Zukunft					-0.010** <sup>a</sup>		-0.010** <sup>a</sup>		-0.010** <sup>a</sup>	
hoher sozialer Status					0.028*** <sup>a</sup>		0.023*** <sup>a</sup>		0.020*** <sup>a</sup>	

*Aspiration*

wissenschaftliche Arbeit						0.050*** <sup>a</sup>		0.048*** <sup>a</sup>
praktische Tätigkeit						-0.024*** <sup>a</sup>		-0.022*** <sup>a</sup>

*Vertrautheit mit dem dt. Bildungssystem*

Berufsaussichten (Hochschule vs. Ausbildung)								0.044*** <sup>a</sup>
--	--	--	--	--	--	--	--	-----------------------

*Kontrollvariablen*

Geschlecht (Ref.: männlich)		0.85		0.85		0.85		0.83		0.83
weiblich	-0.068***	0,78	-0.078***	0.78	-0.070***	0.78	-0.039***	0.79	-0.034***	0.79
vorherige Ausbildung (Ref.: nein)		0,81		0.79		0.79		0.79		0.79
ja	-0.034*	0,88	0.063***	0.86	0.069***	0.86	0.065***	0.86	0.066***	0.86
Alter	-0.016*** <sup>a</sup>		-0.013*** <sup>a</sup>		-0.010*** <sup>a</sup>		-0.011*** <sup>a</sup>		-0.010*** <sup>a</sup>	
Jahr der Erhebung (Ref.: 2015)		0,80		0.79		0.79		0.80		0.80
2012	0.005	0,81	0.017*	0.81	0.020**	0.81	0.013*	0.81	0.006	0.81

Pseudo-R <sup>2</sup>		0.026		0.137		0.213		0.267		0.285
-----------------------	--	-------	--	-------	--	-------	--	-------	--	-------

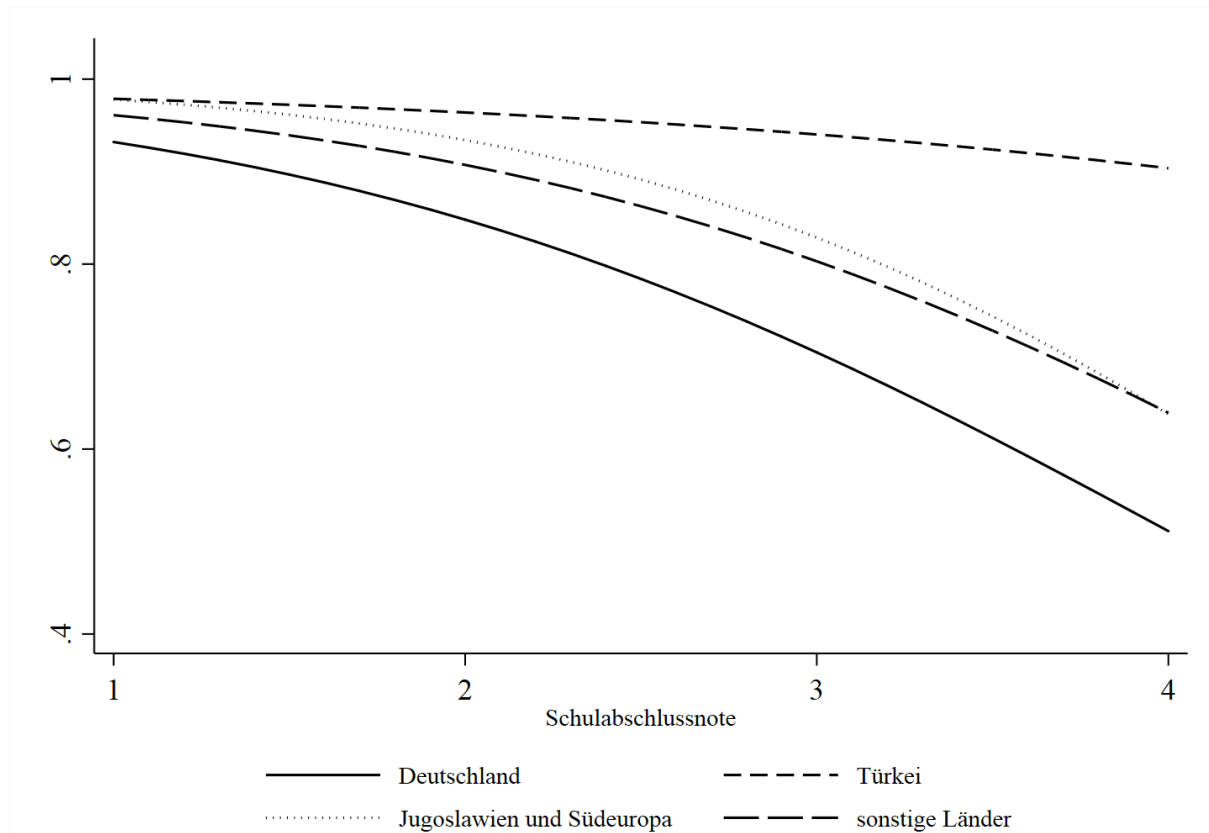
Fallzahl		13827		13827		13827		13827		13827
----------	--	-------	--	-------	--	-------	--	-------	--	-------

Anmerkung: Es wird zusätzlich für die verschiedenen Bundesländer (Dummies) kontrolliert. AME=Average Marginal Effects, PM=Predictive Margins. Durch Rundungen sind die dargestellten Average Marginal Effects nicht immer identisch mit der Differenz aus den dargestellten Predictive Margins. <sup>a</sup> Für kontinuierliche Variablen werden keine Predictive Margins ausgewiesen. Diese sind auf Anfrage erhältlich. \* p<0.05, \*\* p<0.01, \*\*\* p<0.001.

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanel 2012 und 2015.



**Abb. 2:** Migrationsspezifische Unterschiede (Operationalisierung über die Staatsangehörigkeit) im Einfluss der Schulabschlussnote auf die Entscheidung für ein Studium statt einer beruflichen Tätigkeit



Anmerkung: Predictive Margins einer binären logistischen Regression. Es wird zusätzlich für Abschlussart, berufliche Position des Vaters, Bildung des Vaters, Bildung der Mutter, die Motive, Geschlecht, vorherige Ausbildung, Alter, Jahr der Erhebung und die verschiedenen Bundesländer (Dummies) kontrolliert (entsprechend Modell 3).

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanel 2012 und 2015.

Insgesamt kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass sich auch mit aktuelleren Daten des DZHW-Studienberechtigtenpanels (2012/2015 im Vergleich zu 1990/1994/1996) die von Kristen et al. (2008) gefundenen Muster bestätigen. Sowohl Studienberechtigte mit türkischer Staatsbürgerschaft als auch Studienberechtigte mit der Staatsangehörigkeit eines Landes des ehemaligen Jugoslawiens sowie eines südeuropäischen oder sonstigen Landes entscheiden sich signifikant häufiger für ein Studium als Studienberechtigte mit deutscher Staatsangehörigkeit. Die verschiedenen Gruppen unterscheiden sich jedoch darin, ab wann diese Diskrepanzen sichtbar werden. Während Studienberechtigte mit einer türkischen oder sonstigen Staatsbürgerschaft generell häufiger studieren, werden migrationsspezifische Unterschiede für Studienberechtigte mit einer südeuropäischen oder ehemals jugoslawischen Staatsbürgerschaft erst sichtbar, wenn analytisch dafür Rechnung getragen wird, dass ihre schulischen Leistungen im Schnitt schlechter sind als die von einheimischen bzw. eingebürgerten Studienberechtigten (siehe Tabelle 7). Die Aufnahme weiterer, theoretisch

relevanter Variablen trägt dagegen nicht dazu bei, migrationspezifische Unterschiede im Übergang zum Studium zu erklären. Ebenso konnte gezeigt werden, dass die Bildungsentcheidung von Studienberechtigten mit ausländischer Staatsangehörigkeit weniger von den schulischen Leistungen abhängt als von Studienberechtigten mit deutscher Staatsangehörigkeit. Statistisch signifikant ist dieser Unterschied jedoch nur für die Studienberechtigten mit türkischer Staatsangehörigkeit. Die von Kristen et al. (2008) für ältere Studienberechtigtenkohorten berichteten Befunde konnten somit weitestgehend (mit Ausnahme des Befunds zur Interaktion zwischen Schulleistungen und Migrationshintergrund) auch für jüngere Kohorten von Studienberechtigten gezeigt werden.

#### 4.6 Ergebnisse für die Operationalisierung des Migrationshintergrunds über das Geburtsland

Die zentrale Frage dieses Beitrags ist jedoch nicht, ob die für ältere Studienberechtigtenkohorten nachgewiesenen migrationspezifischen Muster auch auf aktuelle Kohorten übertragbar sind. Im Mittelpunkt des Interesses steht die Frage, ob sich die mit einer eher weniger zufriedenstellenden Operationalisierung des Migrationshintergrunds über die Staatsbürgerschaft berichteten Muster auch dann finden, wenn der Migrationshintergrund über das Geburtsland von Studienberechtigten und ihren Eltern abgebildet wird. Die entsprechenden Ergebnisse finden sich in Tabelle 9. Zunächst ist festzuhalten, dass bei einer solchen Operationalisierung nicht nur weit mehr Migrantinnen und Migranten identifiziert werden können (nämlich auch jene, die bereits die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen, siehe Tabelle 5 oben). Bei der Betrachtung der Fallzahlen in Tabelle 7 zeigt sich, dass die Berücksichtigung der Geburtsländer ebenfalls zu einer nicht unerheblichen Zunahme an Studienberechtigten mit türkischem Migrationshintergrund sowie Migrantinnen und Migranten aus Südeuropa oder ehemaligem Jugoslawien führt. Sondern auch zusätzliche, für Deutschland wichtige Gruppen von Migrantinnen und Migranten betrachtet werden können. Anders als in den Modellen, die die Arbeit von Kristen et al. (2008) repliziert haben, können nun auch Studienberechtigte mit Wurzeln in Polen und Rumänien oder in einem Land der ehemaligen Sowjetunion untersucht werden. Wird der Migrationshintergrund über die Staatsbürgerschaft operationalisiert, werden diese Migrantinnen und Migranten zu großen Teilen der Gruppe der Nicht-Migrantinnen und -Migranten zugeordnet, da sie häufig die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen (siehe Tabelle 5 oben).

**Tab. 9:** Entscheidung für ein Studium statt einer beruflichen Tätigkeit – differenziert nach Herkunftslandgruppen, Operationalisierung über das Geburtsland von Studienberechtigten und ihren Eltern (binäre logistische Regression)

	Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 4		Modell 5	
	AME	PM	AME	PM	AME	PM	AME	PM	AME	PM
<i>Herkunftsgruppen (Ref.: Deutschland)</i>		0.80		0.79		0.79		0.79		0.79
Türkei	0.119***	0.92	0.167***	0.96	0.171***	0.96	0.162***	0.95	0.161***	0.95
(Ex)Jugoslawien und Südeuropa	-0.015	0.78	0.037	0.83	0.059**	0.85	0.059**	0.85	0.056**	0.85
Polen/Rumänien	0.020	0.82	0.044*	0.83	0.045**	0.84	0.037*	0.83	0.037*	0.83
ehem. Sowjetunion	0.003	0.80	0.040*	0.83	0.051***	0.84	0.045**	0.84	0.040**	0.83
sonstige Länder	0.080***	0.88	0.091***	0.88	0.078***	0.87	0.075***	0.87	0.074***	0.87
<i>Schulabschlussnote</i>			-0.157*** <sup>a</sup>		-0.128*** <sup>a</sup>		-0.099*** <sup>a</sup>		-0.098*** <sup>a</sup>	
<i>Abschlussart (Ref.: Fachhochschulreife)</i>				0.60		0.63		0.66		0.66
Abitur			0.241***	0.84	0.206***	0.84	0.181***	0.84	0.182***	0.84
<i>Berufliche Position Vater (Ref.: Arbeiter)</i>						0.79		0.79		0.79
obere Dienstklasse					0.040***	0.83	0.038***	0.83	0.035***	0.83
untere Dienstklasse/Angestellte nicht-manuell					0.004	0.79	0.005	0.80	0.004	0.80
Selbständige					0.016	0.81	0.018	0.81	0.017	0.81
<i>Bildung Vater (Ref.: kein/Hauptschulabschluss)</i>						0.77		0.77		0.78
Realschulabschluss					0.017*	0.79	0.017*	0.79	0.016*	0.80
Hochschulreife					0.034**	0.81	0.031**	0.80	0.028*	0.81
Hochschulabschluss					0.072***	0.84	0.067***	0.84	0.061***	0.84
<i>Bildung Mutter (Ref.: kein Hochschulabschluss)</i>						0.80		0.80		0.80
Hochschulabschluss					0.015*	0.82	0.017*	0.82	0.015*	0.82
<i>Motive</i>										
finanzielle Unabhängigkeit					-0.046*** <sup>a</sup>		-0.043*** <sup>a</sup>		-0.042*** <sup>a</sup>	
kurze Ausbildungsdauer					-0.034*** <sup>a</sup>		-0.030*** <sup>a</sup>		-0.029*** <sup>a</sup>	

sichere berufliche Zukunft										
hoher sozialer Status										
<i>Aspiration</i>										
wissenschaftliche Arbeit										
praktische Tätigkeit										
<i>Vertrautheit mit dem dt. Bildungssystem</i>										
Berufsaussichten (Hochschule vs. Ausbildung)										
<i>Kontrollvariablen</i>										
Geschlecht (Ref.: Männlich)		0.85		0.85		0.85		0.83		0.83
weiblich	-0.069***	0.78	-0.079***	0.77	-0.071***	0.77	-0.041***	0.79	-0.036***	0.79
vorherige Ausbildung (Ref.: nein)		0.81		0.79		0.79		0.79		0.79
ja	-0.034*	0.77	0.067***	0.86	0.074***	0.87	0.070***	0.86	0.070***	0.86
Alter	-0.017*** <sup>a</sup>		-0.014*** <sup>a</sup>		-0.011*** <sup>a</sup>		-0.012*** <sup>a</sup>		-0.011*** <sup>a</sup>	
Jahr der Erhebung (Ref.: 2015)		0.80		0.80		0.79		0.80		0.80
2012	0.004	0.81	0.016*	0.81	0.019**	0.81	0.012*	0.81	0.005	0.81
Pseudo-R <sup>2</sup>		0.028		0.143		0.219		0.273		0.290
Fallzahl		13827		13827		13827		13827		13827

Anmerkung: Es wird zusätzlich für die verschiedenen Bundesländer (Dummys) kontrolliert. AME=Average Marginal Effects, PM=Predictive Margins. Durch Rundungen sind die dargestellten Average Marginal Effects nicht immer identisch mit der Differenz aus den dargestellten Predictive Margins. <sup>a</sup> Für kontinuierliche Variablen werden keine Predictive Margins ausgewiesen. Diese sind auf Anfrage erhältlich. \* p<0.05, \*\* p<0.01, \*\*\* p<0.001.

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanel 2012 und 2015.

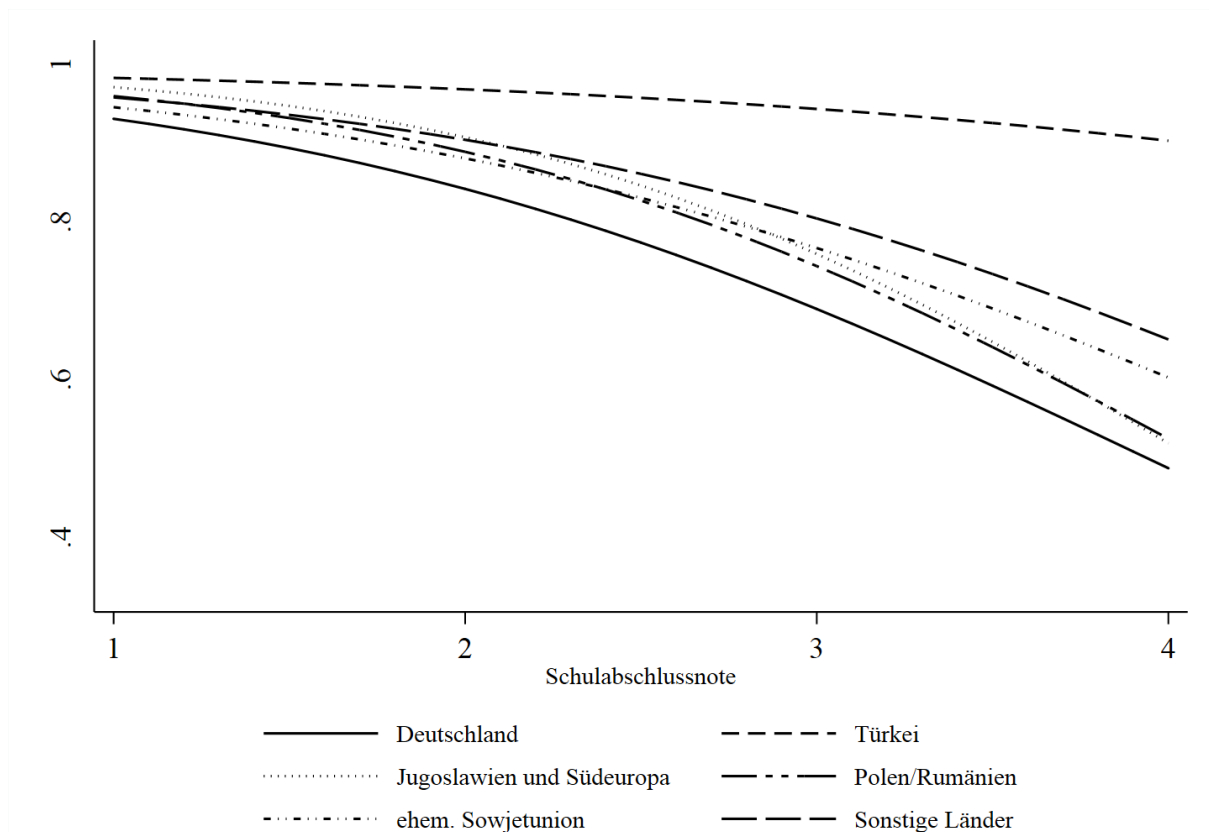
Im ersten Modell zeigt sich auch bei dieser Operationalisierung, dass türkische Studienberechtigte bereits nur unter Berücksichtigung der Kontrollvariablen eine signifikant höhere Wahrscheinlichkeit haben, ein Studium aufzunehmen als Studienberechtigte ohne Migrationshintergrund. Mit 12 Prozentpunkten fällt der Effekt sogar etwas stärker aus als bei der in Tabelle 8 genutzten Operationalisierung. Auch Migrantinnen und Migranten mit Wurzeln in sonstigen Ländern unterscheiden sich wie zuvor bereits in Modell 1 von Studienberechtigten ohne Migrationshintergrund. Für alle anderen Gruppen von Migrantinnen und Migranten gilt dies nicht. Werden im zweiten Modell zusätzlich die schulischen Leistungen und die Abschlussart einbezogen, wird auch für Studienberechtigte mit polnischen und rumänischen Wurzeln bzw. Wurzeln in einem Land der ehemaligen Sowjetunion eine höhere Studierwahrscheinlichkeit sichtbar ( $\beta_{AME} = 0,044$  bzw.  $\beta_{AME} = 0,040$ ). Anders als Studienberechtigte mit türkischem Migrationshintergrund und Studienberechtigte aus sonstigen Ländern, wählen sie somit nicht generell häufiger ein Studium als deutsche Studienberechtigte, sondern nur bei gleichen Schulleistungen bzw. gleicher Schulabschlussart. Zudem steigen die Unterschiede in der Studierwahrscheinlichkeit von türkeistämmigen und deutschen Studienberechtigten (wie bereits bei der Operationalisierung des Migrationshintergrunds über die Staatsangehörigkeit) noch einmal deutlich an, wenn leistungsbezogene Variablen in die Modellschätzung aufgenommen werden.

Unterschiede im Vergleich zu deutschen Studienberechtigten werden für Studienberechtigte aus dem ehemaligen Jugoslawien und Südeuropa in Tabelle 9 erst sichtbar, wenn zusätzlich im dritten Modell auch die soziale Herkunft und Bildungswahlmotive berücksichtigt werden ( $\beta_{AME} = 0,059$ ). Für diese Gruppe weichen die Ergebnisse, die sich bei einer Operationalisierung des Migrationshintergrunds über das eigene oder elterliche Geburtsland zeigen, somit von denen ab, die sich finden, wenn der Migrationshintergrund allein über die Staatsangehörigkeit operationalisiert wird (siehe Tabelle 8). Dort zeigte sich bereits bei Hinzunahme leistungsbezogener Variablen in Modell 2 ein signifikanter Effekt für diese Gruppe. Wie schon bei einer Operationalisierung des Migrationshintergrunds über die Staatsangehörigkeit, verändern sich in Tabelle 9 die bereits sichtbaren migrationspezifischen Unterschiede nicht, wenn zusätzlich die Bildungsaspiration von Studienberechtigten und ihre Vertrautheit mit dem deutschen Bildungssystem aufgenommen werden (Tabelle 9, Modell 4 und 5).<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> Die Zuwanderungsbewegung in Deutschland verlief in Wellen, wobei jeweils unterschiedliche Länder und Regionen dominierten. Auch der verwendete Datensatz beinhaltet Herkunftslandgruppen mit unterschiedlichen generationalen Zusammensetzungen. Die türkischen, jugoslawischen, südeuropäischen, polnischen und rumänischen Migrantinnen und Migranten sind hauptsächlich der zweiten Generation zuzuordnen, wohingegen die Studienberechtigten der Länder der ehemaligen Sowjetunion zur Hälfte selbst im Ausland geboren sind und damit der ersten Generation angehören. Eine Analyse der Herkunftslandgruppen ohne Berücksichtigung des Generationenstatus kann demnach zu Fehleinschätzungen führen (Gresch & Kristen 2011). Erst über einen Vergleich der Herkunftslandgruppen einer Generation ist eine adäquate Aussage und differenzierte Analyse der Bildungsentscheidungen möglich (Gresch & Kristen 2011). Die Analyse zu den Herkunftslandgruppen, die über das Geburtsland operationalisiert wurden, wurde aus diesem Grund erneut nur für die Studienbe-

**Abb. 3:** Migrationsspezifische Unterschiede (Operationalisierung über das Geburtsland von Studienberechtigten und ihren Eltern) im Einfluss der Schulabschlussnote auf die Entscheidung für ein Studium statt einer beruflichen Tätigkeit



Anmerkung: Predictive Margins einer binären logistischen Regression. Es wird zusätzlich für Abschlussart, berufliche Position des Vaters, Bildung des Vaters, Bildung der Mutter, die Motive, Geschlecht, vorherige Ausbildung, Alter, Jahr der Erhebung und die verschiedenen Bundesländer (Dummies) kontrolliert (entsprechend Modell 3).

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanel 2012 und 2015.

Erneut wurde aufbauend auf dem dritten Modell in den Blick genommen, ob die schulischen Leistungen die Studierwahrscheinlichkeit von studienberechtigten Migrantinnen und Migranten und deutschen Studienberechtigten unterschiedlich (stark) beeinflusst. Dazu wurde die Interaktion zwischen Migrationshintergrund und Schulabschlussnote in die Modellberechnung aufgenommen. Die Ergebnisse finden sich in Abbildung 3. Wieder zeigt

---

rechten der zweiten Generation (Studienberechtigte, die selbst in Deutschland, deren Eltern jedoch beide im Ausland geboren wurden) berechnet. Dadurch konnten die vorgestellten Ergebnisse bestätigt werden, wobei der signifikante Unterschied zwischen den Studienberechtigten mit Wurzeln in der ehemaligen Sowjetunion und den Studienberechtigten ohne Migrationshintergrund weiterhin auf einem 10%-Niveau signifikant bleibt.

sich, dass sich Studienberechtigte mit Migrationshintergrund häufiger für ein Studium entscheiden als Studienberechtigte ohne Migrationshintergrund und ihre schulischen Leistungen für den Übergang ins Studium tendenziell weniger entscheidend sind. Außerdem zeigt sich erneut, dass der Übergang ins Studium für Studienberechtigte mit türkischem Migrationshintergrund kaum von ihren schulischen Leistungen abhängt. Selbst bei eher schlechten Schulleistungen entscheiden sich türkische Studienberechtigte mit hoher Wahrscheinlichkeit für ein Studium. Wie bereits in den Analysen für eine Operationalisierung des Migrationshintergrunds über die Staatsbürgerschaft, haben auch bei einer Operationalisierung des Migrationshintergrunds über das Geburtsland der Studienberechtigten bzw. ihrer Eltern weiterführende Analysen gezeigt, dass der Unterschied im Einfluss der Schulleistungen auf die Studienaufnahme von deutschen und türkeistämmigen Studienberechtigten statistisch signifikant ist.

Die von Kristen et al. (2008) berichteten und in diesem Beitrag replizierten Befunde sind demnach auch haltbar, wenn der Migrationshintergrund (statt über die Staatsangehörigkeit) über das Geburtsland der Studienberechtigten und ihrer Eltern abgebildet wird. Dies gilt insbesondere für Studienberechtigte mit türkischen Wurzeln, deren Ergebnisse sich im Modellvergleich als belastbar erweisen, obwohl die Fallzahlen je nach Operationalisierung unterschiedlich ausfallen. In Abgrenzung zu Kristen et al. (2008), konnten durch die Operationalisierung über das Geburtsland die Unterschiede zwischen den Studienberechtigten ohne Migrationshintergrund und den Studienberechtigten mit Wurzeln in Polen und Rumänien sowie der ehemaligen Sowjetunion untersucht werden. Zusätzlich ergaben die Analysen, dass die den migrationsspezifischen Unterschieden zugrundeliegenden Mechanismen für die Gruppe der Studienberechtigten mit Wurzeln in Südeuropa oder im ehemaligen Jugoslawien voneinander abweichen, wenn der Migrationshintergrund verschieden operationalisiert wird.

#### 4.7 Zusammenfassung und Ausblick

Zur Frage, ob es migrationsspezifische Unterschiede am Übergang zur Hochschule gibt, ist bisher für Deutschland eher wenig bekannt. Eine Ausnahme ist die Studie von Kristen et al. (2008), die wichtige Erkenntnisse zu dieser Frage vorgelegt haben. Da der Migrationshintergrund von Kristen et al. (2008) jedoch nur über die Staatsangehörigkeit abgebildet werden konnte, unterlag diese Studie verschiedenen Beschränkungen. Zum einen führte diese Operationalisierung dazu, dass sich die Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund über die Staatsbürgerschaft nur unzureichend abbilden lässt, da bereits eingebürgerte Migrantinnen und Migranten nicht abgebildet werden können. Zum anderen ist das Ausmaß, in dem Personen mit Migrationshintergrund der deutschen Bevölkerung zugeordnet werden, für die verschiedenen Herkunftslandgruppen unterschiedlich stark. Besonders betroffen sind Personen aus Polen und Rumänien sowie der ehemaligen Sowjetunion, da sie zu großen Teilen bereits eine deutsche Staatsangehörigkeit haben. Das Ziel des vorliegenden Beitrags war es deshalb, die von Kristen et al. (2008) vorgelegten Ergebnisse mit aktu-

ellernen Studienberechtigendaten, die eine verlässlichere Operationalisierung des Migrationshintergrunds ermöglichen, zu replizieren und analytisch um die Untersuchung von für Deutschland wichtigen Migrationsgruppen zu erweitern. Mit der vorliegenden Studie ist es so gelungen, migrationsspezifische Unterschiede beim Übergang in hochschulische Bildung auch für Studienberechtigte mit Wurzeln in Polen, Rumänien und der ehemaligen Sowjetunion zu untersuchen.

Dazu wurden zwei getrennte Analysen berechnet. Im ersten Schritt wurde anknüpfend an den Beitrag von Kristen et al. (2008) die zentrale abhängige Variable des Migrationshintergrunds über die Staatsangehörigkeit operationalisiert. Im zweiten Schritt wurde dann eine Operationalisierung über das Geburtsland der Befragten und ihrer Eltern gewählt. Dadurch konnten auch Studienberechtigte mit Wurzeln in Polen und Rumänien sowie der ehemaligen Sowjetunion getrennt von den Studienberechtigten ohne Migrationshintergrund betrachtet werden.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die migrationsspezifischen Unterschiede, die Kristen et al. (2008) berichtet haben, nicht nur mit aktuelleren Daten replizieren lassen, sondern auch weitestgehend über eine andere Operationalisierung des Migrationshintergrunds zeigen. Dies gilt insbesondere für die Gruppe der türkeistämmigen Migrantinnen und Migranten in Deutschland. Die Ergebnisse für diese Gruppe erweisen sich als wenig anfällig für eine unterschiedliche Operationalisierung des Migrationshintergrunds. Unabhängig davon, ob der Migrationshintergrund über die Staatsangehörigkeit oder über das eigene bzw. elterliche Geburtsland abgebildet wird, zeigt sich, dass türkeistämmige Studienberechtigte (fast) immer ein Studium aufnehmen – anders als noch bei Kristen et al. (2008) relativ unbeeinflusst von ihren schulischen Leistungen. Bereits im ersten Analysemodell, in welchem nur Kontrollvariablen berücksichtigt werden, haben Studienberechtigte mit türkischem Migrationshintergrund eine signifikant höhere Studierwahrscheinlichkeit als Studienberechtigte ohne Migrationshintergrund.

In Abgrenzung zu Kristen et al. (2008) konnten die Bildungsentscheidungen der Studienberechtigten aus Polen/Rumänien und der ehemaligen Sowjetunion betrachtet werden. Auch für diese Herkunftslandgruppen zeigt sich, im Vergleich zur Gruppe der Studienberechtigten ohne Migrationshintergrund, eine signifikant höhere Wahrscheinlichkeit, ein Studium statt einer beruflichen Tätigkeit zu wählen. Sie unterscheiden sich jedoch in den zugrundeliegenden Mechanismen von der Gruppe der türkischen Studienberechtigten. Für sie werden migrationsspezifische Unterschiede nämlich erst dann sichtbar, wenn die schulischen Leistungen und die Abschlussart im Modell berücksichtigt werden. Eine weitere Abweichung zeigt sich zudem für die Gruppe der Studienberechtigten mit Wurzeln in Südeuropa oder im ehemaligen Jugoslawien. Während sich migrationsspezifische Unterschiede für diese Gruppe bei einer Operationalisierung des Migrationshintergrunds über die Staatsbürgerschaft bereits zeigen, wenn neben dem Migrationshintergrund schulische Leistungsmerkmale in die Modellschätzung aufgenommen werden, ergeben sich entsprechende Unterschiede bei einer Operationalisierung des Migrationshintergrunds über das eigene oder elterliche Geburtsland erst, wenn darüber hinaus auch die sozialen Herkunftsmerkma-



le und Bildungswahlmotive in die Modelle einfließen. Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Gruppe der Studienberechtigten mit südeuropäischen oder ehemals jugoslawischen Wurzeln bei einer Operationalisierung über die Staatsbürgerschaft nur selektiv abgebildet werden. Dies gilt dagegen nicht für türkische Studienberechtigte. Dies bestätigt auch eine zusätzliche Analyse, in der die Herkunftslandgruppen, für die ein Vergleich nach den alternativen Operationalisierungen möglich ist, einander gegenübergestellt werden. Für die Studienberechtigten mit türkischem Migrationshintergrund ergeben sich keine Unterschiede zwischen denjenigen mit einer deutschen und denjenigen mit einer ausländischen Staatsbürgerschaft. Die Studienberechtigten mit Migrationshintergrund, die dem ehemaligen Jugoslawien bzw. Südeuropa zugeteilt werden, unterscheiden sich jedoch je nachdem, welche Teilgruppe betrachtet wird. So ergeben sich für jugoslawische bzw. südeuropäische Migrantinnen und Migranten mit deutscher Staatsbürgerschaft im Vergleich zu denjenigen mit einer ausländischen Staatsbürgerschaft keine Unterschiede zur deutschen Mehrheitsbevölkerung in Bezug auf die Wahl des nachschulischen Werdegangs.

Auch wenn mit der vorliegenden Studie versucht wurde, ein tiefergehendes Verständnis über migrationsspezifische Unterschiede an der Schwelle zu Hochschulbildung zu ermöglichen, so weisen auch die vorliegenden Analysen einige Beschränkungen auf. Besonders kritisch anzumerken ist, dass mit den verwendeten Daten für die Migrantinnen und Migranten keine Assimilationseffekte im Generationenverlauf untersucht werden konnten. Solche (möglichen) Assimilationsprozesse lassen sich erst dann sinnvoll analysieren, wenn sie mit den verschiedenen Herkunftslandgruppen über eine Interaktion verschränkt werden können. Die Fallzahl reicht in den verwendeten Daten jedoch nicht aus, um eine entsprechende Interaktion zwischen Herkunftslandgruppen und Generationen in die Modelle aufzunehmen. Insbesondere für Migrantinnen und Migranten der ersten Generation, die selbst im Ausland geboren sind, ist die Fallzahl in der Stichprobe der Studienberechtigten zu gering. Um für die in diesem Beitrag präsentierten Ergebnisse ausschließen zu können, dass sich hinter den berichteten migrationsspezifischen Effekten gegebenenfalls Generationeneffekte verbergen, wurden die Analysen nur für Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation berechnet. Die in diesem Beitrag berichteten Ergebnisse erwiesen sich dabei als stabil.

Überraschend ist, dass die Aufnahme von Variablen zur Bildungsaspiration von Studienberechtigten und zu ihrer Vertrautheit mit dem deutschen Bildungssystem keinen nennenswerten Beitrag zur Erklärung migrationsspezifischer Unterschiede lieferte. Es ist nicht auszuschließen, dass dies auch auf die Operationalisierung zurückzuführen ist. Dies zu ergründen, sollte von der künftigen Forschung angestrebt werden.

Aus Platzgründen war es zudem nicht möglich, auch den zweiten Analyseschritt von Kristen et al. (2008) zu replizieren. Dieser setzt sich mit migrationsspezifischen Unterschieden in der von Studienberechtigten gewählten Hochschulart (Universität vs. Fachhochschule) auseinander. Es wäre lohnenswert, dass künftige Forschungsarbeiten auch diesen Analyseschritt noch einmal wiederholen.

## 5 Migrationsspezifische Unterschiede bei der Studienfachwahl<sup>31</sup>

(Hanna Mentges und Heike Spangenberg)

Erschienen 2021 in: M. Jungbauer-Gans & A. Gottburgsen (Hrsg.), Migration, Mobilität und Soziale Ungleichheit in der Hochschulbildung. Higher Education Research and Science Studies (S. 59–79). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-31694-5\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-31694-5_3)

**Abstract:** This article deals with the question whether students with a migration background differ from students without migration background in their choice of major. In view of current research and with reference to the immigrant optimism hypothesis, it is assumed that migrants show higher aspirations and are more likely to choose more prestigious subjects than non-migrants. In addition, it is assumed that there are differences according to country of origin. Multinomial regression analyses using data from the 2012 and 2015 DZHW survey of school leavers with higher education entrance qualification show that students with a Turkish background choose prestigious subject groups more often than students without migration background. This difference can be partly explained by the immigrant optimism hypothesis. Students from the former Soviet Union choose maths, computer science or natural sciences more often and a teaching degree less often than non-migrants. The latter also applies to graduates with Polish or Romanian roots compared to those without a migration background.

**Keywords:** migration background, choice of major, educational transitions, DZHW survey of school leavers with higher education entrance qualification

---

31 Reproduced with permission from Springer Nature.

## 5.1 Einleitung

Im deutschen Bildungssystem zeigen sich ausgeprägte migrationspezifische Bildungsungleichheiten. Beispielsweise besuchen Personen mit einem Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I häufiger weniger prestigeträchtige Bildungszweige und sie haben über alle Bildungsetappen hinweg geringere deutsche Sprachkompetenzen als Personen ohne Migrationshintergrund (Olczyk, Seuring, Will, & Zinn 2016). Um ein Studium aufnehmen zu können, muss jedoch eine schulische oder berufliche Hochschulzugangsberechtigung erlangt werden. Daher sind Personen mit Migrationshintergrund, die diesen Weg meistern, eine hinsichtlich ihrer Leistungen, Bildungsaspirationen und den getroffenen Bildungsentscheidungen positiv selektierte Gruppe (Kristen 2016; Schindler & Reimer 2010). B. Becker und Gresch (2016) konstatieren, dass die Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund bei vergleichbarem sozialem Familienhintergrund und bei vergleichbaren Schulleistungen höher sind als in Familien ohne Migrationshintergrund.

Nicht nur die (familiären) Bildungsaspirationen sind bei Studienberechtigten mit Migrationshintergrund höher als bei jenen ohne Migrationshintergrund. Sie nehmen tatsächlich auch häufiger ein Hochschulstudium auf (Schneider, Franke, Woisch, & Spangenberg 2017; Schneider & Franke 2014). Personen mit Migrationshintergrund sind jedoch keine homogene Gruppe. Vielmehr zeigt sich sowohl mit Blick auf die Bildungsaspirationen als auch die Aufnahme eines Hochschulstudiums eine große Heterogenität zwischen verschiedenen Herkunftslandgruppen und einzelnen Herkunftsländern. Kristen, Reimer und Kogan (2008) belegen, dass – operationalisiert über die Staatsbürgerschaft – türkische Studienberechtigte unter Kontrolle von Leistungen, sozialer Herkunft und verschiedenen Motiven der nachschulischen Bildungswahl deutlich häufiger ein Studium aufnehmen als deutsche Studienberechtigte. Aber auch Studienberechtigte aus dem ehemaligen Jugoslawien, Italien und anderen südeuropäischen Ländern weisen unter Kontrolle der genannten Variablen eine höhere Studierwahrscheinlichkeit auf als Studienberechtigte mit deutscher Staatsbürgerschaft. Personen aus allen genannten Herkunftsländern gehören zu der vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Bundesministerium des Innern 2019) klassifizierten Hauptmigrationsgruppe der klassischen Arbeitsmigrant\*innen. Daneben gibt es u. a. noch die Gruppen der (Spät)Aussiedler\*innen, der Asylsuchenden und Flüchtlinge sowie der neueren Arbeitsmigrant\*innen, die wesentlich aus osteuropäischen Ländern nach Deutschland gekommen sind (Bundesministerium des Innern 2019).

Die klassischen Arbeitsmigrant\*innen in Deutschland wurden von Mitte der 1950er bis Anfang der 1970er Jahre gezielt für unqualifizierte Arbeiten angeworben. Es ist davon auszugehen, dass sie eine hinsichtlich Bildung und sozialer Herkunft negativ selektierte Gruppe sind, also einen vergleichsweise geringeren Bildungsstand und eine niedrigere soziale Herkunft haben (Olczyk et al. 2016). (Spät)Aussiedler\*innen hatten hingegen vergleichsweise positive Voraussetzungen für die Integration in Deutschland, da sie schnell die deutsche Staatsangehörigkeit bekommen konnten und häufig schon bei der Einreise über ein Mindestmaß an deutschen Sprachkenntnissen verfügten (Olczyk et al. 2016). Zudem konnten sie häufig bessere schulische und berufliche Qualifikationen vorweisen als

die klassischen Arbeitsmigrant\*innen (Olczyk et al. 2016). Diese unterschiedlichen Voraussetzungen und Hintergründe legen ebenso wie bisherige Befunde zu Bildungsaspirationen und Studienentscheidungen nahe, sich nicht auf eine Unterscheidung von Personen mit und ohne Migrationshintergrund zu beschränken, sondern auch die jeweiligen Herkunftsländer voneinander zu unterscheiden.

Kristen et al. (2008) konnten nicht nur zeigen, dass Studienberechtigte, die die Staatsangehörigkeit eines Herkunftslandes der klassischen Arbeitsmigrant\*innen haben, häufiger ein Studium aufnehmen als deutsche Studienberechtigte. Zudem wählen sie unter Kontrolle der Art der Hochschulzugangsberechtigung, der Schulleistungen und sozialen Herkunft auch häufiger als deutsche Studienberechtigte ein Universitäts- statt ein Fachhochschulstudium (siehe hierzu auch Schneider & Woisch 2020). Analysen zu migrationsspezifischen Unterschieden bei der Studienfachwahl sind indes für Deutschland bislang kaum verfügbar (Kristen 2016). Deskriptive Betrachtungen der Wahl verschiedener Studienfächer bzw. -bereiche zeigen insgesamt nur geringfügige migrationsspezifische Unterschiede (Kristen 2016; Schneider et al. 2017; Spangenberg & Quast 2016) und multivariate Untersuchungen zur migrationsspezifischen Studienfachwahl unter Berücksichtigung von Herkunftsländern fehlen für Deutschland gänzlich (Kristen 2016). Jedoch ist die Studienfachwahl im Hinblick auf die späteren Beschäftigungs- und Einkommenschancen sowie das berufliche Prestige relevant.

Basierend auf Daten des Studienberechtigtenpanels 2012 und 2015 des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) untersuchen wir daher mittels einer multinomialen logistischen Regression, ob es Unterschiede in der Studienfachwahl zwischen Studienberechtigten ohne Migrationshintergrund und Studienberechtigten verschiedener Herkunftsländer gibt, die die Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben haben. Im vorliegenden Beitrag werden der detaillierten Beschreibung der verwendeten Daten und Methode sowie der Darstellung der empirischen Befunde theoretische Überlegungen und eine Übersicht des Forschungsstandes vorangestellt. Der Beitrag schließt mit der Zusammenfassung und einem Ausblick.

## 5.2 Theoretische Überlegungen und Forschungsstand

Die Studienfachwahl kann als ein „Spezialfall der Bildungsentscheidung“ (R. Becker 2009) angesehen werden. Im Folgenden werden daher zur Erklärung der Studienfachwahl allgemeine Theorien der Bildungsentscheidung herangezogen. Das Modell von Boudon (1974) bildet die Grundlage für eine Reihe von soziologischen Entscheidungstheorien. Seine Unterscheidung zwischen primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft diente ursprünglich dazu, die Entstehung von herkunftsbezogenen Ungleichheiten im Bildungssystem zu erklären. Das Modell wurde zwischenzeitlich erweitert und auf den Migra-

tionshintergrund übertragen (Kristen & Dollmann 2010). Auf diese Weise konnte ein „migrationsspezifischer Entscheidungseffekt“ (Tjaden & Hunkler 2017) sichtbar gemacht werden. Demnach entscheiden sich Migrant\*innen<sup>32</sup> häufiger als Personen ohne Migrationshintergrund für höhere Bildungsgänge. Dieser Unterschied in den Bildungsentscheidungen zwischen Migrant\*innen und der einheimischen Vergleichsgruppe wird unter anderem mittels der Immigrant-Optimism-Hypothese<sup>33</sup> erklärt. Sie steht in diesem Beitrag bei der Erklärung der migrationsspezifischen Differenzen in der Studienfachwahl im Vordergrund.

Traditionell konzentriert sich die Bildungsforschung auf Ungleichheiten in Bildungsentscheidungen nach der sozialen Herkunft (Tjaden & Hunkler 2017).<sup>34</sup> Einige Studien haben gezeigt, dass sich Kinder aus hohen sozialen Herkunftsgruppen häufiger für ein Medizinstudium oder ein Jurastudium entscheiden, wohingegen Kinder aus nicht-akademischen Elternhäusern häufiger ein Lehramtsstudium oder Pädagogik wählen (R. Becker 2009; Reimer & Pollak 2005). Nach Boudon (1974) lassen sich soziale Ungleichheiten im Bildungssystem – wie oben bereits erwähnt – auf zwei Wirkungsmechanismen zurückführen: den primären und den sekundären Effekt sozialer Ungleichheit (Boudon 1974: 29 f.). Demnach handelt es sich bei dem primären Effekt sozialer Ungleichheit um den Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg. Kinder verschiedener sozialer Herkunft erzielen unterschiedliche schulische Leistungen. Vor allem eine differierende Ressourcenausstattung (kulturell, ökonomisch und sozial) im Elternhaus trägt zu diesen Leistungsunterschieden bei (Relikowski 2012: 19). So können zum Beispiel Unterstützungsmöglichkeiten bei den Hausaufgaben der Kinder oder Hilfsmittel im Haushalt fehlen, wie ein ruhiger Ort zum Lernen oder bildungsrelevante Literatur (Diehl, Hunkler, & Kristen 2016: 9; Gresch 2012: 46). Folglich haben Schüler\*innen aus sozial schwachen Elternhäusern häufig von Beginn an schlechtere Voraussetzungen, die sich in der Leistung und somit auch im Bildungserfolg zeigen (Relikowski 2012: 19). Über solche Leistungsdisparitäten hinaus wirken zudem weitere soziale Unterschiede, die von Boudon (1974) als sekundärer Effekt sozialer Ungleichheit bezeichnet werden. Diese zeigen sich in den sozial differierenden Bildungsentscheidungen (Relikowski 2012: 20). Auch unter Berücksichtigung der Leistungsdisparitäten gibt es Unterschiede an den Bildungsübergängen, die sich auf die je nach sozialer Herkunft differierenden Bildungsentscheidungen zurückführen lassen (Diehl et al.

---

<sup>32</sup> In diesem Beitrag werden die Begriffe „Migrationshintergrund“ und „Migrant\*innen“ synonym verwendet.

<sup>33</sup> Darüber hinaus existieren in der Literatur zwei weitere Erklärungen: Informationsdefizit (Kao & Tienda, 1998; Relikowski, Schneider, & Blossfeld, 2009; Relikowski, Yilmaz, & Blossfeld, 2012) und Blocked-Opportunities-These (Kao & Tienda, 1998; Kristen et al., 2008; Pearce, 2006). Diese werden jedoch hier nicht weiter berücksichtigt, da keine Variablen zur Überprüfung der genannten Ansätze zur Verfügung stehen.

<sup>34</sup> Der Begriff der sozialen Herkunft umfasst verschiedene Aspekte wie die Schichtzugehörigkeit oder den ökonomischen Status der Familie. In diesem Beitrag wird für die Operationalisierung der sozialen Herkunft der höchste Bildungsabschluss der Eltern gewählt (siehe Kapitel 3). Schimpl-Neimanns (2000) konnte empirisch zeigen, dass die elterliche Bildung ein wichtigerer Prädiktor für den Bildungserfolg der Kinder ist als andere Faktoren der sozialen Herkunft.

2016: 9). Konkret bedeutet dies, dass sich Familien mit hohem sozialem Hintergrund häufiger für anspruchsvollere Bildungswege entscheiden als Familien mit niedrigem sozialem Hintergrund. Beispielfhaft nennt Boudon (1974) als Begründung für den sekundären Effekt den Statusverlust, den sozial gut gestellte Familien zu fürchten haben, wenn an Bildungsübergängen nicht der höchste Bildungsweg gewählt wird. Familien mit niedrigerem sozialem Status können ihre Position hingegen auch dann halten, wenn sie sich nicht für den höchsten Bildungsweg entscheiden (Kristen & Dollmann 2010: 119).

Relevant für den Statusverlust bzw. -erhalt ist nicht nur die grundsätzliche Entscheidung für ein Studium, sondern auch die Wahl eines konkreten Studienfaches. Sie ist mit bestimmten Erträgen (Einkommen, Prestige) verbunden und muss zu der sozialen Position des Elternhauses passen (R. Becker 2009). Für Familien mit hohem sozialem Hintergrund reicht es nicht aus, wenn die Kinder ein beliebiges Studienfach wählen. Vielmehr streben sie Studienfächer wie Jura oder Medizin an, die mit einem hohen Einkommen und hohem Prestige verbunden sind (R. Becker 2009: 295).

Boudons Modell wurde – wie oben bereits erwähnt – zur Erklärung migrationspezifischer Bildungsunterschiede erweitert (Heath & Brinbaum 2007; Kristen & Dollmann 2010; van de Werfhorst & van Tubergen 2007). Hierbei stehen nicht die sozialen Herkunftsdifferenzen selbst im Vordergrund, sondern Disparitäten, die sich auch unter Berücksichtigung der sozialen Herkunft auf den Migrationshintergrund zurückführen lassen (Gresch 2012: 48). Der primäre ethnische Effekt<sup>35</sup> wird demnach verstanden als ein Einfluss des Migrationshintergrundes, der unter Kontrolle der sozialen Herkunft auf die schulischen Leistungen der Schüler\*innen wirkt. Als häufigstes Beispiel wird an dieser Stelle die in der Familie gesprochene Sprache genannt, da sprachliche Kenntnisse als notwendige Voraussetzung angesehen werden, um am Unterricht teilnehmen und gute schulische Leistungen erreichen zu können (Esser 2006; Gresch 2012: 48). Für die hier untersuchte Bildungsentscheidung der Studienfachwahl kann davon ausgegangen werden, dass der primäre ethnische Effekt eine nur geringe Rolle spielt, da es sich innerhalb der Gruppe der Studienberechtigten um eine bereits hoch selektive Gruppe von Schüler\*innen mit Migrationshintergrund handelt. Unter dem sekundären ethnischen Effekt werden migrationspezifisch differierende Faktoren verstanden, die sich auf die Bildungsentscheidungen auswirken (Kristen & Dollmann 2010: 119). An dieser Stelle handelt es sich um Bedingungen, die nach Kontrolle der schulischen Leistung und der sozialen Herkunft fortbestehen. Während der primäre ethnische Effekt den primären Effekt sozialer Herkunft verstärkt und sich kumulativ negativ auswirken kann, führt der sekundäre ethnische Effekt zu einem gegenteiligen Ergebnis (Gresch 2012: 48). So konnten verschiedene Studien zeigen, dass Schüler\*innen mit Migrationshintergrund und ihre Eltern eine höhere Bildungsaspiration haben und sich häufiger für einen

---

<sup>35</sup> An dieser Stelle wird, der Terminologie der Originalliteratur folgend, der Begriff „ethnische Effekte“ verwendet. Es sollte jedoch beachtet werden, dass die ethnische Zugehörigkeit weit mehr umfasst als der in diesem Beitrag untersuchte Migrationshintergrund bzw. das untersuchte Herkunftsland der Befragten (z. B. auch Religion, Kultur und Sprache).

höheren Bildungsweg entscheiden als die Vergleichsgruppe ohne Migrationshintergrund (beispielhaft für Deutschland: Hadjar & Scharf 2019; Kristen et al. 2008; Kristen & Dollmann 2010).

Die Immigrant-Optimism-Hypothese (Kao & Tienda 1995; Vallet 2007), die als Erklärung für diese hohe Bildungsaspiration herangezogen werden kann, besagt, dass Migrant\*innen eine in Bezug auf Motivation, Ambition und Optimismus positiv vorselektierte Gruppe sind. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass sie meistens in der Hoffnung ausgewandert sind, die Lebensbedingungen für sich und insbesondere für ihre Kinder zu verbessern (Relikowski et al. 2012: 114). Da eine Migration jedoch mit hohen Kosten und Verlusten einhergeht, wandern nur die Personen aus, die von sich aus schon einen hohen Optimismus und einen starken Aufstiegswunsch haben (Relikowski et al. 2012: 114). Die Migrant\*innen der ersten Generation befinden sich jedoch im Ankunftsland häufig in einer niedrigen sozialen Position und haben nur begrenzte Möglichkeiten. Deshalb wollen sie durch eine hohe Bildung der Kinder die gewünschte Aufwärtsmobilität verwirklicht sehen (B. Becker & Gresch 2016: 82). Die eigenen Bildungs- und Berufsziele werden demnach auf die nächste Generation übertragen (Relikowski et al. 2012: 114).

Einige Studien konnten bereits belegen, dass die hohe Bildungsaspiration von Migrant\*innen auch am Übergang in die tertiäre Bildung häufiger zur Entscheidung für ein Studium führt (Griga 2014; Jackson 2012; Jackson, Jonsson, & Rudolphi 2012; Kristen et al. 2008; Waters, Heath, Tran, & Boliver 2013). Studienberechtigte mit Migrationshintergrund nehmen demnach häufiger als Studienberechtigte ohne Migrationshintergrund ein Studium statt einer beruflichen Ausbildung auf. Wenig ist dagegen bisher über etwaige migrationsspezifische Unterschiede in der Studienfachwahl bekannt. Für diese Bildungsentscheidung existieren erst wenige Untersuchungen, die den Einfluss des Migrationshintergrundes differenziert betrachten (Kristen 2016: 663). Rein deskriptiv finden sich nur geringfügige Unterschiede (Spangenberg & Quast 2016): So nehmen Studierende mit Migrationshintergrund etwas häufiger ein Studium der Kultur- und Sprachwissenschaften sowie der Mathematik und Informatik auf. Studierende ohne Migrationshintergrund entscheiden sich häufiger für einen Lehramtsstudiengang. Die Unterschiede zwischen den beiden betrachteten Gruppen (Migrationshintergrund/kein Migrationshintergrund) liegen jedoch im Schnitt bei lediglich zwei Prozentpunkten (Spangenberg & Quast 2016: 36). Für England liegt eine Studie vor, in der die Studienfachwahl multivariat nach verschiedenen Migrationsgruppen<sup>36</sup> betrachtet wurde (Chowdry, Crawford, Dearden, Goodman, & Vignoles 2008). Demnach entscheiden sich Migrant\*innen aller Migrationsgruppen unter Kontrolle der schulischen Leistung und sozialen Herkunft häufiger für ein Studium der Rechtswissenschaften als die englische Vergleichsgruppe. Studienfächer wie Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik (MINT-Fächer) werden hingegen seltener von

---

<sup>36</sup> Folgende Migrationsgruppen wurden unterschieden: White British ethnic origin, Other White, Black Caribbean, Black African, Other Black, Indian, Pakistani, Bangladeshi, Chinese, Other Asian, Mixed and Other ethnic origin.

Studierenden mit Migrationshintergrund gewählt als von Studierenden ohne Migrationshintergrund. Zudem brachten Chowdry et al. (2008) die verschiedenen Studienfächer in eine Rangfolge, die die erwarteten Arbeitsmarkterträge berücksichtigte. Hier zeigt sich, dass die Wahrscheinlichkeit der Wahl eines Faches mit höheren Arbeitsmarkterträgen für Studierende mit Migrationshintergrund aus allen Migrationsgruppen größer ist als für Befragte ohne Migrationshintergrund (Chowdry et al. 2008).

Da die Studienfachwahl als ein Spezialfall der Bildungsentscheidung angesehen werden kann, ist anzunehmen, dass Studienberechtigte mit Migrationshintergrund auch bei der Wahl eines Studienfaches höhere Aspirationen zeigen und mit höherer Wahrscheinlichkeit prestigeträchtigere Studienfächer wählen als Studienberechtigte ohne Migrationshintergrund. Aufgrund der differierenden Zuwanderungsbedingungen (z. B. klassische Arbeitsmigration vs. Spätaussiedler\*innen) stellt sich in diesem Zusammenhang darüber hinaus die Frage, ob sich Migrant\*innen je nach Herkunftslandgruppe in der Wahl der Studienfächer unterscheiden.

### 5.3 Daten und Methode

Zur Untersuchung der Studienfachwahl von Personen mit und ohne Migrationshintergrund betrachten wir die Entscheidungen am Übergang in die tertiäre Bildung. Dazu wurde ein kumulierter Datensatz der DZHW-Studienberechtigtenpanels zu den nachschulischen Werdegängen von Studienberechtigten verwendet, die im Jahr 2012 oder 2015 die Hochschulreife erworben haben (Schneider et al. 2017; Schneider & Franke 2014). Die Studienberechtigten des Abschlussjahrgangs 2011/2012 sowie 2014/2015 wurden jeweils sowohl ein halbes Jahr vor dem Erwerb der Hochschulreife (erste Welle) als auch ein halbes Jahr nach dem Schulabschluss (zweite Welle) zu ihren Plänen, Lebens- und Berufszielen sowie bisherigen oder zukünftigen Bildungs- und Berufsentscheidungen befragt.<sup>37</sup> Für die folgende Analyse werden nur die Personen berücksichtigt, die an beiden Wellen teilgenommen und ein Studium aufgenommen haben oder dieses fest planen. Von diesen 15.556 Befragten haben ein halbes Jahr nach Schulabschluss 68 Prozent bereits ein Hochschulstudium begonnen. Die restlichen 32 Prozent befinden sich in verschiedenen Übergangstätigkeiten (z. B. Freiwilliges Soziales Jahr, Jobben, Auslandsaufenthalt), äußern jedoch zu diesem Zeitpunkt die feste Absicht, ein Studium aufnehmen zu wollen. Um diese Fälle analysieren

---

<sup>37</sup> Die Studienberechtigtenpanels der Kohorten 2012 und 2015 basieren jeweils auf einer mehrfach geschichteten, disproportional gezogenen Klumpenstichprobe. Hierbei wurden für den Abschlussjahrgang 2012 34.465 und für den Abschlussjahrgang 2015 29.905 Schüler\*innen ein erstes Mal befragt (Dezember 2011 und Dezember 2014). Die Rücklaufquote lag 2012 in der ersten Welle bei 52 Prozent und in der zweiten Welle bei 45 Prozent. Für das Jahr 2015 lag die Rücklaufquote in der ersten Welle bei 50 Prozent und in der zweiten Welle bei 41 Prozent.



zu können, wird die feste Studienabsicht wie eine Studienrealisierung behandelt.<sup>38</sup> Nach Ausschluss von Fällen, die in den unabhängigen Variablen fehlende Werte aufweisen (n = 723; 4,7 Prozent), verbleiben im Analysesample schließlich 14.834 Fälle.

Die abhängige Variable bilden die nach dem Erhalt der Hochschulzugangsberechtigung gewählten Studienfachgruppen. Als Gruppierungskriterium wurde zunächst die Systematik der amtlichen Statistik herangezogen und dann entsprechend der theoretischen Überlegungen Studienfachgruppen differenziert, die für die Studienberechtigten mit Migrationshintergrund aufgrund von Einkommen und Berufsprestige interessant bzw. weniger interessant sein sollten.<sup>39</sup> Als prestigereiche Fächer werden Medizin (Human-, Zahn- und Veterinärmedizin) und Jura betrachtet. Ihren Absolvent\*innen werden beim Internationalen Sozioökonomischen Index des beruflichen Status (ISEI) von 2008, dessen Wertebereich von 16 bis 90 reicht, Werte von 85 (Jurist\*innen), 88 (Richter\*innen) und 89 (Ärzt\*innen) zugewiesen. Die ebenfalls differenzierten Studienfachgruppen Lehramt sowie Sozial- und Geisteswissenschaften (inklusive Kultur- und Sprachwissenschaften, Kunst und Gestaltung, Pädagogik sowie Psychologie) gelten als prestigearm. Die ISEI-Werte für Sprachwissenschaftler\*innen liegen bei 68, für Gymnasiallehrkräfte bei 71 und für Grundschullehrkräfte bei 61. Disziplinen wie Wirtschaftswissenschaften, Ingenieurwissenschaften (E-Technik und Maschinenbau sowie Architektur und Bauwesen), Naturwissenschaften (Biologie, Chemie, Pharmazie, Physik sowie Geowissenschaften) sowie Mathematik und Informatik, die nicht eindeutig als prestigearm oder prestigereich identifiziert werden können, bilden weitere Differenzierungen, wobei Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik in unseren Analysen gemeinsam betrachtet werden. Schließlich werden die Studienfächer Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften, Gesundheits- und Pflegewissenschaften sowie Sportwissenschaften aufgrund zu geringer Fallzahlen zu einer „sonstigen“ Kategorie zusammengefasst. 707 Studienberechtigte haben noch keine Vorstellung bzw. geben nicht an, welches Studienfach sie studieren (möchten). Sie werden als unsichere Studienfachwahl<sup>40</sup> in den Berechnungen berücksichtigt.<sup>41</sup>

Die zentrale unabhängige Variable ist der Migrationshintergrund, der differenziert nach Herkunftslandgruppen der Befragten betrachtet wird. Um den Migrationshintergrund operationalisieren zu können, stehen verschiedene Konzepte und keine einheitliche Definition

---

<sup>38</sup> Da die Wahl bestimmter Studienfächer (insbesondere zulassungsbeschränkter Studienfächer wie Medizin) mit einer verzögerten Studienaufnahme zusammenhängen kann, wird in die Modelle eine Dummy-Variable für Studienabsicht und Studienentscheidung aufgenommen.

<sup>39</sup> Um die Studienfächer nach den genannten Kriterien ordnen zu können, wurde zum einen das mittlere Einkommen nach Studienfächern der DZHW-Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005 (Euler, Trennt, Trommer, & Schaeper, 2018) und zum anderen der Internationale Sozioökonomische Index des beruflichen Status (ISEI) betrachtet.

<sup>40</sup> Die sehr heterogene sonstige Studienfachgruppe sowie die Ausprägung „unsichere Studienfachwahl“ werden in den Tabellen und im Text nicht ausgewiesen.

<sup>41</sup> Diese Studienberechtigten haben zum großen Teil (82 Prozent) noch kein Studium realisiert, sondern lediglich die feste Absicht geäußert, ein Studium aufnehmen zu wollen. Diesbezüglich gibt es keine herkunftslandgruppenspezifischen Unterschiede.

zur Verfügung (Kemper 2010). In diesem Beitrag wurden für die Bestimmung des Migrationshintergrunds die Angaben zum Geburtsland der Befragten und deren Eltern herangezogen. Demnach haben all diejenigen einen Migrationshintergrund, die selbst im Ausland geboren sind oder aber mindestens ein Elternteil haben, das außerhalb von Deutschland zur Welt kam.<sup>42</sup> Studienberechtigte, die selbst und deren Eltern in Deutschland geboren sind, haben demnach keinen Migrationshintergrund. Als Herkunftslandgruppen werden die größten Zuwanderungsgruppen Deutschlands abgebildet (Statistisches Bundesamt 2013, 2016). Für die Studienberechtigten, die selbst im Ausland geboren sind, wird das Geburtsland der Befragten herangezogen. Den Studienberechtigten mit Migrationshintergrund, die selbst in Deutschland geboren sind, wird das Geburtsland der Eltern zugewiesen.<sup>43</sup> Insgesamt ergeben sich fünf verschiedene Herkunftslandgruppen, nämlich (a) Türkei, (b) sonstige Länder klassischer Arbeitsmigration, (c) Polen/Rumänien, (d) Länder der ehemaligen Sowjetunion und (e) sonstige Länder.<sup>44</sup>

Der theoretischen Herleitung und dem Forschungsstand folgend zeigt sich die hohe Bildungsaspiration der Migrant\*innen erst, wenn die Leistung und die soziale Herkunft als weitere unabhängige Variablen kontrolliert werden. Die Leistung der Studienberechtigten lässt sich über die Abschlussnote der Hochschulzugangsberechtigung abbilden. Um die soziale Herkunft kontrollieren zu können, wird die Bildungsherkunft der Befragten herangezogen. Diese wird über das Bildungsniveau der Eltern operationalisiert. Es wird zwischen akademischer (mindestens ein Elternteil hat einen akademischen Abschluss erlangt) und nicht-akademischer Bildungsherkunft unterschieden.

Die Immigrant-Optimism-Hypothese wird auf zweierlei Weise als unabhängige Variable berücksichtigt. Zum einen werden die in der ersten Befragungswelle erhobenen Erwartungen der Eltern bezüglich des nachschulischen Werdegangs mit in das Modell aufgenommen („Meine Eltern denken, ich sollte studieren“). Zum anderen werden die nach dem Schulabschluss erhobenen Berufs- und Lebensziele der Studienberechtigten berücksichtigt, die ein Streben nach hoher Bildung und Aufwärtsmobilität abbilden können („hohes Einkommen“, „hohes Ansehen und berufliches Prestige“, „sicherer Arbeitsplatz“).

Als Kontrollvariablen werden zusätzlich die Kohortenzugehörigkeit (2012/2015), die Realisierung der Studienabsicht (realisiert/feste Absicht), Geschlecht, Alter und Art der Hochschulreife (Abitur/Fachhochschulreife) einbezogen.

---

<sup>42</sup> Aufgrund zu geringer Fallzahlen kann nicht zwischen der ersten (die befragte Person ist selbst zugewandert) und der zweiten Generation (die Eltern der befragten Person sind zugewandert) der Migrant\*innen unterschieden werden.

<sup>43</sup> Ist diese Angabe nicht eindeutig (die Eltern der Studienberechtigten kommen aus unterschiedlichen Herkunftslandgruppen), so werden die Befragten der Herkunftslandgruppe der Mutter zugeordnet. Die Herkunftslandgruppe der Mutter wurde gewählt, da in der Fachliteratur häufig festgestellt wird, dass die Bildung der Mutter einen stärkeren Einfluss auf die schulischen Leistungen hat als die des Vaters (OECD, 2001).

<sup>44</sup> Die sonstigen Länder werden in den Analysen nicht ausgewiesen.

Zur Untersuchung der Frage migrationsspezifischer Differenzen bei der Studienfachwahl werden multinomiale logistische Regressionsmodelle berechnet. Die verschiedenen Einflussfaktoren werden schrittweise in die Regressionsanalyse aufgenommen (Modell 1 bis Modell 3) und die Ergebnisse in Form von Average Marginal Effects (AME) ausgewiesen (Mood 2010). Diese geben Prozentpunktdifferenzen in der Wahrscheinlichkeit an, das Studium eines bestimmten Faches aufzunehmen.<sup>45</sup> Zunächst wird der Zusammenhang zwischen der Studienfachwahl und den verschiedenen Herkunftslandgruppen betrachtet, bevor dann in einem zweiten Modell die Leistung und die soziale Herkunft der Befragten berücksichtigt werden. Abschließend werden in einem dritten Modell die Variablen einbezogen, die die Immigrant-Optimism-Hypothese abbilden.

## 5.4 Ergebnisse

In Tabelle 10 wird zunächst die Verteilung der verschiedenen unabhängigen sowie der abhängigen Modellvariablen getrennt nach den Herkunftslandgruppen aufgezeigt. Die Studienbereiche Sozialwissenschaften, Psychologie, Geisteswissenschaften (20 Prozent), Wirtschaftswissenschaften (18 Prozent), Ingenieurwissenschaften (17 Prozent) sowie Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik (16 Prozent) werden von allen Studienberechtigten, die sich nach ihrem Schulabschluss für ein Studium entschieden haben, am häufigsten gewählt. Ein Medizin- oder Jurastudium nehmen 11 Prozent der Studienberechtigten auf. Jeweils ca. jede\*r zehnte der Befragten entscheidet sich für einen Lehramtsstudiengang.<sup>46</sup>

Wie erwartet, zeigen sich rein deskriptiv nur wenige Unterschiede in der Studienfachwahl zwischen Migrant\*innen der einzelnen Herkunftslandgruppen und Studienberechtigten ohne Migrationshintergrund. Studienberechtigte mit türkischem Hintergrund entscheiden sich seltener als Studienberechtigte ohne Migrationshintergrund für ein Studium der Psychologie bzw. Sozial- und Geisteswissenschaften. Die Befragten mit polnischem bzw. rumänischem Hintergrund sowie die Befragten, deren Eltern oder die selbst in den Ländern der ehemaligen Sowjetunion geboren sind, geben seltener an, ein Lehramtsstudium aufzunehmen als die Vergleichsgruppe ohne Migrationshintergrund. Darüber hinaus entscheiden sich Studienberechtigte mit Wurzeln in den Ländern der ehemaligen Sowjetunion häufiger gegen ein Medizinstudium und für die Studienfächer Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik. Diese Unterschiede sind jeweils signifikant.

Ebenfalls signifikant sind die Unterschiede in der Schulabschlussnote. Die Studienberechtigten mit Migrationshintergrund aller unterschiedenen Herkunftslandgruppen haben einen

---

<sup>45</sup> Da die Daten aus einer Klumpenstichprobe resultieren, wurden die Standardfehler in den Regressionsanalysen nach Schulen geclustert berechnet.

<sup>46</sup> Die zusammengefasste Kategorie der sonstigen Fächer wird von vier Prozent der Befragten genannt. Weitere vier Prozent haben kein konkretes Studienfach angegeben. Die Ausprägungen werden tabellarisch nicht ausgewiesen.

schlechteren Notendurchschnitt als die Studienberechtigten ohne Migrationshintergrund. Die Schüler\*innen mit türkischem Migrationshintergrund und aus den sonstigen Ländern klassischer Arbeitsmigration stammen zudem seltener aus einem akademischen Elternhaus als Schüler\*innen ohne Migrationshintergrund. Entsprechend den theoretischen Annahmen geben die Studienberechtigten aller Herkunftslandgruppen häufiger als die Studienberechtigten ohne Migrationshintergrund an, Berufs- und Lebensziele zu verfolgen, die zu einer hohen Bildung und Aufwärtsmobilität führen. Ebenso erwarten auch die Eltern der Schüler\*innen mit Migrationshintergrund häufiger von ihren Kindern, dass sie ein Studium aufnehmen als die Eltern der Schüler\*innen ohne Migrationshintergrund. Die genannten Unterschiede sind jeweils signifikant.

Um die einzelnen Aspekte simultan betrachten zu können, werden im Folgenden drei multinomiale logistische Regressionsmodelle vorgestellt (siehe Tabelle 11). Im ersten Modell wurden die Wahrscheinlichkeiten, eine Studienfachgruppe zu wählen, nur unter Berücksichtigung der Herkunftslandgruppen und Kontrollvariablen berechnet. Den deskriptiven Befunden entsprechend ergeben sich für die Wahrscheinlichkeit, ein prestigereiches Studienfach zu wählen (Medizin und Jura) nur geringe Unterschiede zwischen Studienberechtigten mit türkischem und ohne Migrationshintergrund, solange die Bildungsherkunft und die Schulabschlussnote nicht berücksichtigt werden ( $\beta_{AME} = 0,04$ ). Die Studienberechtigten mit Wurzeln in den Ländern der ehemaligen Sowjetunion haben sogar eine geringere Wahrscheinlichkeit, Medizin zu wählen, als Studienberechtigte ohne Migrationshintergrund ( $\beta_{AME} = -0,03$ ).

Für die prestigearmen Studienfachgruppen (Sozialwissenschaften, Geisteswissenschaften sowie Psychologie und Lehramt) zeigen sich die bereits theoretisch vermuteten Zusammenhänge: Die Sozial- und Geisteswissenschaften sowie Psychologie werden von Studienberechtigten mit türkischem Hintergrund im Vergleich zu Studienberechtigten ohne Migrationshintergrund seltener gewählt ( $\beta_{AME} = -0,06$ ). Ebenso ist die Wahrscheinlichkeit, ein Lehramtsstudium aufzunehmen für Studienberechtigte mit polnischem bzw. rumänischem Hintergrund oder mit Wurzeln in den Ländern der ehemaligen Sowjetunion geringer als für die Vergleichsgruppe ohne Migrationshintergrund ( $\beta_{AME} = -0,04$  und  $-0,03$ ).

Für die Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. Die Studienfächer Naturwissenschaften, Mathematik sowie Informatik werden mit einer höheren Wahrscheinlichkeit von Studienberechtigten der Länder der ehemaligen Sowjetunion ( $\beta_{AME} = 0,06$ ) gewählt als von Studienberechtigten der Referenzgruppe ohne Migrationshintergrund.

**Tab. 10:** Verteilung der Variablen nach den verschiedenen Herkunftslandgruppen (Anteils- und Mittelwerte)

	<b>Gesamt</b>	<b>Deutschland</b>	<b>Türkei</b>	<b>sonst. Länder klassischer Arbeitsmigration</b>	<b>Polen/ Rumänien</b>	<b>Ehemalige Sowjetunion</b>
<b>Studienfachwahl</b>						
Medizin/Jura	0,11	0,11	0,13	0,09	0,11	0,07*
Ingenieurwissenschaft	0,17	0,16	0,19	0,17	0,18	0,20*
Sozialw./Psychologie/Geistesw.	0,20	0,19	0,14*	0,20	0,21	0,18
Wirtschaftswissenschaften	0,18	0,17	0,19	0,20	0,18	0,18
Naturw./Mathe/Informatik	0,16	0,16	0,15	0,14	0,18	0,22*
Lehramt	0,11	0,12	0,13	0,10	0,08*	0,08*
<b>Soziale Herkunft</b>						
Akademisches Elternhaus	0,59	0,59	0,26*	0,42*	0,59	0,55
<b>Schulabschlussnote</b> (1,0=sehr gut; 4,5=mangelhaft)						
	2,12	2,10	2,63*	2,30*	2,22*	2,35*
<b>Berufs- und Lebensziele</b> (1=überhaupt nicht; 5= sehr stark)						
hohes Einkommen	3,74	3,72	4,07*	3,94*	3,90*	3,90*
berufliches Prestige	3,37	3,34	3,87*	3,51*	3,44	3,47*
sicherer Arbeitsplatz	4,46	4,45	4,69*	4,55*	4,55*	4,55*
<b>Erwartung der Eltern</b> (1=trifft nicht zu; 5=trifft zu)						
	4,24	4,19	4,55*	4,37*	4,47*	4,50*
<b>N</b>	14834	12371	364	308	434	521

Anmerkung: \* signifikanter Unterschied zwischen der jeweiligen Herkunftslandgruppe und Deutschland (auf dem 5%-Niveau); Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanel 2012 und 2015

Unter Berücksichtigung der schulischen Leistung und der Bildungsherkunft im zweiten Modell wird der theoretisch angenommene migrationsspezifische Entscheidungseffekt sichtbar. Die Studienberechtigten mit türkischem Migrationshintergrund haben eine höhere Wahrscheinlichkeit als die Studienberechtigten ohne Migrationshintergrund, prestigereiche Studienfächer wie Medizin und Jura ( $\beta_{AME} = 0,13$ ) zu studieren. Im Vergleich zum ersten Modell, in dem die schulische Leistung und die Bildungsherkunft noch nicht kontrolliert wurden, wird der Unterschied zwischen den Studienberechtigten mit türkischem Hintergrund und ohne Migrationshintergrund nun um 9 Prozentpunkte größer. Die Studienberechtigten mit Migrationshintergrund kommen im Durchschnitt häufiger aus einem nicht-akademischen Elternhaus und weisen schlechtere schulische Leistungen auf als ihre ehemaligen Mitschüler\*innen ohne Migrationshintergrund (siehe Tabelle 10). Dies trifft insbesondere für die Studienberechtigten mit einem türkischen Hintergrund zu. Da sowohl die akademische Herkunft als auch die guten Schulleistungen in engem Zusammenhang mit der Entscheidung für ein Medizin- und Jurastudium stehen, wird die hohe Bildungsaspiration wie erwartet erst unter Kontrolle der beiden Faktoren deutlich sichtbar. Der negative Zusammenhang, der sich im ersten Modell für Schüler\*innen der Länder der ehemaligen Sowjetunion gezeigt hat, ist nun nicht mehr signifikant. Die restlichen Zusammenhänge, die bereits im ersten Modell beschrieben wurden, verändern sich durch die Kontrolle der Schulabschlussnote und sozialen Herkunft nicht nennenswert.

In einem dritten Modell wurden zusätzlich die der Immigrant-Optimism-Hypothese entsprechenden Erklärungsvariablen einbezogen. Der Wunsch nach beruflichem Prestige und das Ziel, einen sicheren Arbeitsplatz zu erhalten, erhöhen die Wahrscheinlichkeit, ein Medizin- oder Jurastudium zu wählen. Ebenso spielt für die Wahl des Medizin- oder Jurastudiums die Erwartung der Eltern eine signifikante Rolle. Der Wunsch nach einem hohen Einkommen hat indes einen negativen Effekt auf die Wahrscheinlichkeit, sich für ein Medizin- oder Jurastudium zu entscheiden. Die Variablen zur Operationalisierung der Immigrant-Optimism-Hypothese können die Unterschiede zwischen den Studienberechtigten mit türkischem und Studienberechtigten ohne Migrationshintergrund nur teilweise erklären. Der Unterschied zwischen Migrant\*innen mit türkischem Hintergrund und der Vergleichsgruppe ohne Migrationshintergrund in Bezug auf das Medizin- und Jurastudium verringert sich von 13 auf 10 Prozentpunkte. In zusätzlichen Analysen, in denen die Studienfächer Medizin und Jura getrennt betrachtet werden, zeigt sich zudem, dass der Unterschied zwischen Studienberechtigten mit türkischem Hintergrund und der Referenzgruppe ohne Migrationshintergrund in Bezug auf die Wahl des Jurastudiums vollständig durch die Hinzunahme der Berufs- und Lebensziele sowie der Erwartungen der Eltern erklärt werden kann.<sup>47</sup> Für die restlichen Studienfachgruppen ergeben sich keine nennenswerten Änderungen.

---

<sup>47</sup> Werden die Studienfächer Medizin und Jura getrennt betrachtet, sind die Fallzahlen für die einzelnen Herkunftslandgruppen zu gering, um belastbare Aussagen zu treffen.

Insgesamt haben die Analysen gezeigt, dass sich bei Studienberechtigten mit einem türkischen Migrationshintergrund in Bezug auf die Wahl der prestigereichen sowie der prestigearmen Fächer Besonderheiten zeigen. Sie wählen signifikant häufiger als Studienberechtigte ohne Migrationshintergrund Medizin und Jura und signifikant seltener Sozial- und Geisteswissenschaften sowie Psychologie. Die Unterschiede bei der Entscheidung für ein prestigereiches Studienfach zeigen sich insbesondere unter Berücksichtigung der Leistung und Bildungsherkunft und lassen sich teilweise durch die gewählten Variablen der Immigrant-Optimism-Hypothese erklären. Darüber hinaus wählen Studienberechtigte mit Wurzeln in den Ländern der ehemaligen Sowjetunion seltener ein Lehramtsstudium, dafür aber häufiger ein Studium der Naturwissenschaften, Mathematik oder Informatik als die Vergleichsgruppe ohne Migrationshintergrund. Die Studienberechtigten mit polnischem bzw. rumänischem Hintergrund entscheiden sich ebenfalls seltener für ein Lehramtsstudium als Studienberechtigte ohne Migrationshintergrund. Für die Studienberechtigten mit Wurzeln in den sonstigen Ländern der klassischen Arbeitsmigration ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zu Studienberechtigten ohne Migrationshintergrund.

## 5.5 Zusammenfassung und Ausblick

Vor dem Hintergrund, dass Studienberechtigte mit Migrationshintergrund eine hinsichtlich ihrer Leistungen, Bildungsaspirationen und den getroffenen Bildungsentscheidungen positiv vorselektierte Gruppe sind, hat sich der vorliegende Beitrag mit der Frage beschäftigt, ob es Unterschiede in der Studienfachwahl zwischen Studienberechtigten ohne Migrationshintergrund und Studienberechtigten mit Migrationshintergrund aus verschiedenen Herkunftslandgruppen gibt. Mittels multinomialer logistischer Regressionsmodelle wurde zum ersten Mal für das deutsche Bildungssystem multivariat analysiert, ob sich gruppenspezifische Unterschiede bei der Studienfachwahl zeigen. Zudem wurde versucht, auf Grundlage der Immigrant-Optimism-Hypothese Unterschiede in der Wahl prestigereicher Studienfachgruppen zu erklären.

Ausgehend von bereits bekannten Befunden zur höheren Bildungsaspiration von Migrant\*innen wurde angenommen, dass Studienberechtigte mit Migrationshintergrund auch mit höherer Wahrscheinlichkeit prestigereiche Studienfächer wählen als Studienberechtigte ohne Migrationshintergrund. Für die Operationalisierung des Migrationshintergrunds wurde das Geburtsland der Befragten und das ihrer Eltern herangezogen. Da Migrant\*innen in Deutschland keine homogene Gruppe darstellen, sondern zu unterschiedlichen Zeiten und unter unterschiedlichen Bedingungen zugewandert sind, wurde darüber hinaus davon ausgegangen, dass sich die Studienberechtigten mit familiären Wurzeln in unterschiedlichen Herkunftslandgruppen in der Wahl der Studienfächer unterscheiden.

**Tab. 11:** Studienfachwahl nach sozialer Herkunft und Determinanten der Studienfachwahl - Multinomiale logistische Regressionsanalysen (AME)

	Medizin/ Jura	Ingenieur- wissenschaft	Sozial-/Geistesw./ Psychologie	Wirtschafts- wissenschaft	Naturwissenschaft/ Mathe/Informatik	Lehramt
<b>Herkunftsland (Ref.: Deutschland)</b>				<b>Modell 1<sup>1)</sup></b>		
Türkei	0,04*	0,02	-0,06***	0,01	0,01	0,01
Polen/Rumänien	-0,00	0,01	0,02	0,00	0,02	-0,04**
ehem. Sowjetunion	-0,03*	0,02	-0,01	0,00	0,06**	-0,03*
klassische Arbeitsmigration	-0,01	-0,01	0,01	0,03	-0,01	-0,02
<b>Herkunftsland (Ref.: Deutschland)</b>				<b>Modell 2<sup>1)</sup></b>		
Türkei	0,13***	-0,01	-0,07***	-0,01	0,02	-0,01
Polen/Rumänien	0,01	0,01	0,02	0,00	0,03	-0,04**
ehem. Sowjetunion	-0,00	0,01	-0,02	-0,00	0,07***	-0,04**
klassische Arbeitsmigration	0,01	-0,02	0,01	0,03	-0,01	-0,03
<b>Soziale Herkunft und Leistung</b>						
Akademisches Elternhaus	0,03***	-0,02**	0,00	0,00	0,00	-0,01*
Schulabschlussnote	-0,01***	0,00***	0,00**	0,00***	-0,00***	0,00***
<b>Herkunftsland (Ref.: Deutschland)</b>				<b>Modell 3<sup>1)</sup></b>		
Türkei	0,10***	-0,01	-0,06***	-0,02	0,03	-0,00
Polen/Rumänien	0,00	0,00	0,03	-0,01	0,03	-0,04**
ehem. Sowjetunion	-0,01	0,01	-0,00	-0,01	0,07***	-0,04**
klassische Arbeitsmigration	0,01	-0,02	0,03	0,01	-0,01	-0,02
<b>Soziale Herkunft und Leistung</b>						
Akademisches Elternhaus	0,03***	-0,02**	-0,01	0,01	0,00	-0,01*
Schulabschlussnote	-0,01***	0,00***	0,00***	0,00	-0,00***	0,00***
<b>Berufs- und Lebensziele</b>						
hohes Einkommen	-0,01***	0,01***	-0,05***	0,07***	0,00	-0,03***
berufliches Prestige	0,03***	-0,01***	0,00	0,02***	-0,02***	-0,01***
sicherer Arbeitsplatz	0,01*	0,02***	-0,05***	-0,01*	-0,01*	0,04***
<b>Erwartung der Eltern</b>	0,02***	0,00	-0,00	-0,01***	0,00	0,00

Anmerkungen: <sup>1)</sup> Es wird zusätzlich für Kohortenzugehörigkeit, Realisierung der Studienabsicht, Geschlecht, Alter und Art der Hochschulreife kontrolliert (N = 14834). Signifikanzniveau: \* p < .05; \*\* p < .01; \*\*\* p < .001; Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanel 2012 und 2015



Die Auswertungen des DZHW-Studienberechtigtenpanels der Schulabschlusskohorten 2012 und 2015 zeigen, dass es signifikante Unterschiede zwischen Studienberechtigten mit und ohne Migrationshintergrund in der Studienfachwahl gibt. Werden die schlechteren Ausgangsbedingungen der Migrant\*innen in Bezug auf die Schulabschlussnote und ihre Bildungsherkunft kontrolliert, nehmen die Studienberechtigten mit türkischem Migrationshintergrund häufiger das Studium eines prestigereichen Faches (Medizin und Jura) auf als die Studienberechtigten ohne Migrationshintergrund. Diese Unterschiede können teilweise durch die hier verwendete Operationalisierung der Immigrant-Optimism-Hypothese erklärt werden. In den Analysen wurden der bestehenden Forschung folgend extrinsische Berufs- und Lebensziele verwendet. Zusätzliche Analysen, in die intrinsische Ziele einbezogen wurden („das Leistungsvermögen voll auszuschöpfen“ und „die Persönlichkeit zu entfalten“), führten zu keinen nennenswerten Änderungen in den berichteten Befunden. Neben der Immigrant-Optimism-Hypothese werden in der Literatur zwei weitere Theorien für die Erklärung der hohen Bildungsaspiration von Migrant\*innen genannt (Informationsdefizit und Blocked Opportunities). Sie konnten aufgrund fehlender Operationalisierungsmöglichkeiten nicht berücksichtigt werden, könnten aber ebenfalls einen Erklärungsbeitrag leisten. So vermuten Kristen et al. (2008), dass Medizin und Jura von Studienberechtigten mit türkischem Migrationshintergrund eher gewählt werden, weil diese Studienfächer im Elternland ein höheres Prestige haben und insgesamt gut bekannt sind. Außerdem ermöglichen sie berufliche Selbständigkeit, die Diskriminierungsängste umgehen hilft.

In Übereinstimmung mit den bereits für England vorliegenden Ergebnissen, dass Migrant\*innen im Vergleich zu Befragten ohne Migrationshintergrund eher zu Studienfächern mit hohem Einkommen tendieren (Chowdry et al. 2008), werden prestigearme Studienfachgruppen (Sozial- und Geisteswissenschaften sowie Psychologie und Lehramt) von Studienberechtigten verschiedener Herkunftslandgruppen seltener gewählt als von den Studienberechtigten der Vergleichsgruppe ohne Migrationshintergrund. Darüber hinaus kamen Chowdry et al. (2008) zu dem Ergebnis, dass Studienberechtigte mit Migrationshintergrund sogenannte MINT-Fächer seltener wählen als Studienberechtigte ohne Migrationshintergrund. Werden die MINT-Fächer jedoch nicht gemeinsam, sondern in zwei unterschiedliche Studienfachgruppen differenziert betrachtet, ergeben sich in der vorliegenden Analyse überwiegend keine Unterschiede zwischen Studienberechtigten mit und ohne Migrationshintergrund. Die Studienbereiche Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik werden von Studienberechtigten aus der ehemaligen Sowjetunion sogar häufiger gewählt als von Studienberechtigten ohne Migrationshintergrund. Diese abweichende Befundlage mag nicht nur an der differenzierten Betrachtung der Studienfachgruppen liegen, sondern auch damit zusammenhängen, dass die Analysen zum einen für Deutschland und zum anderen für aktuellere Abschlussjahrgänge durchgeführt wurden.

Die verwendeten Daten wurden ein halbes Jahr nach dem Schulabschluss der Studienberechtigten erhoben. Dadurch befindet sich etwa ein Drittel der Befragten noch in Übergangstätigkeiten, äußert jedoch eine feste Studienabsicht, die für die Analysen wie eine Studienrealisierung behandelt wurde. Zur Kontrolle eines möglichen Einflusses beinhalten

die Modelle zwar eine Variable, die anzeigt, ob ein Studium bereits realisiert oder über die feste Absicht abgebildet wurde. In weiteren Analysen ist jedoch geplant, spätere Befragungswellen hinzuzuziehen, die die tatsächlich aufgenommenen Studienfächer für alle Studienberechtigten abbilden, um zu prüfen, ob sich die gefundenen Unterschiede zwischen den Studienberechtigten mit und ohne Migrationshintergrund bestätigen oder durch die Berücksichtigung der tatsächlich gewählten Studienfächer verstärken bzw. verringern.

Weiterer Forschungsbedarf ergibt sich darüber hinaus hinsichtlich der migrationspezifischen Unterschiede bei der Wahl eines Lehramtsstudiums, die sich nur für Studienberechtigte mit polnischem und rumänischem Hintergrund sowie mit Wurzeln in den Ländern der ehemaligen Sowjetunion im Vergleich zu Studienberechtigten ohne Migrationshintergrund zeigen. Ebenso eröffnen die MINT-Fächer zusätzliches Analysepotenzial, da sie je nach Studienfachgruppe und Herkunftsland zu unterschiedlichen Ergebnissen führen. Bei Vorliegen der späteren Befragungswellen bestehen zudem weitere Forschungsmöglichkeiten hinsichtlich der Nachhaltigkeit der getroffenen Studien(fachwahl)entscheidung. Zeigen sich also z. B. herkunftslandgruppenspezifische Unterschiede beim Studienfachwechsel und Studienabbruch?

## 6 Literatur

- Alesi, B., Schomburg, H., & Teichler, U. (2010). Humankapitalpotenziale der gestuften Hochschulabschlüsse. In B. Alesi (Hrsg.), *Aktuelle hochpolitische Trends im Spiegel von Expertisen: Internationalisierung, Strukturwandel, Berufseinstieg für Absolventen* (S. 129-195). Jenior.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. WBV.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. WBV.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. WBV.
- Baethge, M. (2010). Neue soziale Segmentationsmuster in der beruflichen. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer, & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 275-298). Springer.
- Basler, A., & Kriesi, I. (2019). Adolescents' development of occupational aspirations in a tracked and vocation-oriented educational system. *Journal of Vocational Behavior*, 115.
- Becker, B., & Gresch, C. (2016). Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund. In C. Diehl, C. Hunkler, & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 73-116). Springer.
- Becker, G. S. (1993). *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, 3. Aufl. University of Chicago Press.
- Becker, R. (2000). Klassenlage und Bildungsentscheidungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52 (3), 450–474.
- Becker, R. (2009). Studienfachwahl als Spezialfall der Ausbildungsentscheidung und Berufswahl. *Zeitschrift für ArbeitsmarktForschung*, 40(4), 292-310.
- Becker, R., & Hecken, A. E. (2009). Higher education or vocational training? An empirical test of the rational action model of educational choices suggested by Breen and Goldthorpe and Esser. *Acta Sociologica*, 52(1), 25-45.
- Beicht, U., & Walden, G. (2015). Unterschiedliche Berufsinteressen als Einflussfaktor für die Einmündungschancen in betriebliche Ausbildung? Ein Vergleich zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. *Journal for Labour Market Research*, 48 (4), 325-346.

- Beicht, U., & Walden, G. (2016). Transitions into vocational education and training by lower and intermediate secondary school leavers. Can male adolescents compensate for their school-based educational disadvantage in comparison with female adolescents. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 8(11).
- Beicht, U., & Walden, G. (2018). Neue Bildungsexpansion und Verdrängungseffekte in der betrieblichen Ausbildung. *Sozialer Fortschritt*, 67(3), 141-172.
- Beicht, U., & Walden, G. (2019). *Der Einfluss von Migrationshintergrund, sozialer Herkunft und Geschlecht auf den Übergang nicht studienberechtigter Schulabgänger/-innen in berufliche Ausbildung*. Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Best, H., & Wolf, C. (2010). Logistische Regression. In H. Best, & C. Wolf (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 827-854). Springer.
- BIBB (2019). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019*. Barbara Budrich.
- BIBB (2021). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021*. Barbara Budrich.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. Wiley.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2*, 183-198.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society, and culture*. Sage.
- Breen, R. & Goldthorpe, J. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275-305.
- Breen, R., Luijckx, R., Müller, W., & Pollak, R. (2009). Nonpersistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from Eight European Countries. *American Journal of Sociology*, 114(5), 1475–1521.
- Breen, R., van de Werfhorst, H. G., & Jæger, M. M. (2014). Deciding under doubt: A theory of risk aversion, time discounting preferences, and educational decision-making. *European Sociological Review*, 30(2), 258-270.
- Buchholz, S., & Pratter, M. (2017). Wer profitiert von alternativen Bildungswegen? Alles eine Frage des Blickwinkels! Eine systematische Rekonstruktion des Effektes sozialer Herkunft für alternative Wege zur Hochschulreife. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(3), 409-443.
- Bundesministerium des Innern (2019). *Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung*. Migrationsbericht 2016/2017.
- Busse, R. (2020). *Übergangsvläufe am Ende der Sekundarstufe I. Erklärungsansätze für soziale und migrationsbezogene Ungleichheiten*. wbv.

- Busse, R., & Scharenberg, K. (2022). How immigrant optimism shapes educational transitions over the educational life course – Empirical evidence from Germany. *Frontiers in Education*, 7.
- Chowdry, H., Crawford, C., Dearden, L., Goodman, A., & Vignoles, A. (2008). *Widening Participation in Higher Education. Analysis using Linked Administrative Data*. London.
- Denissen, J. A. A., Zarrett, N. R., & Eccles, J. S. (2007). I like to do it, I'm able, and I know I am: Longitudinal couplings between domain-specific achievement, self-concept, and interest. *Child Development*, 78(2), 430-447.
- Diehl, C., Hunkler, C., & Kristen, C. (2016). Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Eine Einführung. In C. Diehl, C. Hunkler, & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 3-31). Springer.
- Diekman, A. B., Brown, E. R., Johnston, A. M., & Clark, E. K. (2010). Seeking congruity between goals and roles: A new look at why women opt out of science, technology, engineering, and mathematics careers. *Psychological Science*, 21(8), 1051-1057.
- Dollmann, J. (2010). *Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang. Primäre und sekundäre Herkunftseffekte*. Springer.
- Dollmann, J. (2016). Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In C. Diehl, C. Hunkler, & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 517-542). Springer.
- Dräger, J., & Wicht, A. (2021). Misconceptions of earnings and their consequences for social stratification in vocational aspirations and attainment. *Journal of Vocational Education & Training*. Advance online publication.
- Eberhard, V., Gei, J., Borchardt, D., Engelmann, D., & Pencke, A. (2018). *Zur Situation von Ausbildungsstellenbewerberinnen- und bewerberinnen*. BIBB.
- Eberhard, V., Scholz, S., & Ulrich, J. G. (2009). Image als Berufswahlkriterium. Bedeutung für Berufe mit Nachwuchsmangel. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 38(3), 9-13.
- Eberhard, V., & Ulrich, J. G. (2017). Sind Jugendliche mit starker Marktposition anspruchsvoller bei der Betriebswahl? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 46(4), 19-23.
- Ebner, C., Haupt, A., & Matthes, B. (2020). Berufe und soziale Ungleichheit—Thematische Einführung und Inhalte des Sonderhefts. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 72, 1-17.
- Eccles, J. S. (2011). Gendered educational and occupational choices: Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices. *International Journal of Behavioral Development*, 35(3), 195-201.

- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Erikson, R., & Jonsson, J. (1996). Explaining class inequality in education: The Swedish test case. In R. Erikson, & J. Jonsson (Hrsg.), *Can education be equalized?* (S. 1-63). Westview Press.
- Esser, H. (1999). *Situationslogik und Handeln*. Campus.
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration: Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Campus.
- Esser, H. (2016). Bildungssysteme und ethnische Bildungsungleichheiten. In C. Diehl, C. Hunkler, & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 331-396). Springer.
- Euler, T., Trennt, F., Trommer, M., & Schaeper, H. (2018). *Werdegänge der Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen 2005: Dritte Befragung des Prüfungsjahrgangs 2005 zehn Jahre nach dem Abschluss. (Forum Hochschule 1/2018)*. DZHW.
- Flohr, M., Menze, L., & Protsch, P. (2020). Berufliche Aspirationen im Kontext regionaler Berufsstrukturen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 72, 79-104.
- Freese, J., & Peterson, D. (2013). Replication in Social Science. *Annual Review of Sociology*, 43, 147-165.
- Friedrich, A. (2021). Task composition and vocational education and training—A firm level perspective. *Journal of Vocational Education and Training*, 38(1), 1-24.
- Ganzeboom, H. B. G. (2010, May). A new International Socio-Economic Index (ISEI) of occupational status for the International Standard Classification of Occupation 2008 (ISCO-08) constructed with data from the ISSP 2002-2007 [Konferenzvortrag]. *Annual Conference of the International Social Survey Programme*, Lissabon, Portugal. [https://www.researchgate.net/publication/242660186\\_A\\_new\\_International\\_Socio-Economic\\_Index\\_ISEI\\_of\\_occupational\\_status\\_for\\_the\\_International\\_Standard\\_Classification\\_of\\_Occupation\\_2008\\_ISCO-08\\_constructed\\_with\\_data\\_from\\_the\\_ISSP\\_2002-2007](https://www.researchgate.net/publication/242660186_A_new_International_Socio-Economic_Index_ISEI_of_occupational_status_for_the_International_Standard_Classification_of_Occupation_2008_ISCO-08_constructed_with_data_from_the_ISSP_2002-2007). Abruf: 17.03.2021.
- Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P. M., & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21(1), 1-56.
- Ganzeboom, H. B. G., & Treiman, D. J. (2003). Three Internationally Standardised Measures for Comparative Research on Occupational Status. In Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P., & Wolf, C. (Hrsg.), *Advances in Cross-National Comparison* (S. 159-192). Kluwer Academic/Plenum Publisher.
- Glauser, D., & Becker, R. (2016). VET or general education? Effects of regional opportunity structures on educational attainment in German-speaking Switzerland. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 8(8).

- Glocker, D., & Storck, J. (2012). Uni, Fachhochschule oder Ausbildung—Welche Fächer bringen die höchsten Löhne? *DIW Wochenbericht*, 79(13), 3-8.
- Granato, M., Krekel, E. M., & Ulrich, J. G. (2015). The special case of disadvantaged young people in Germany: How stakeholder interests hinder reform proposals in favour of a training guarantee. *Research in Comparative & International Education*, 10(4), 537-557.
- Granato, M., Matthes, S., Schnitzler, S., Ulrich, J. G., & Weiß, U. (2016). *Warum nicht "Fachverkäufer/-in im Lebensmittelhandwerk" anstelle von "Kaufmann/-frau im Einzelhandel"?* (Report 1/2016). BIBB.
- Gresch, C. (2012). *Der Übergang in die Sekundarstufe I*. Springer.
- Gresch, C. (2016). Ethnische Ungleichheit in der Grundschule. In C. Diehl, C. Hunkler, & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 475-515). Springer.
- Gresch, C., & Kristen, C. (2011). Staatsbürgerschaft oder Migrationshintergrund? Ein Vergleich unterschiedlicher Operationalisierungsweisen am Beispiel der Bildungsbeteiligung. *Zeitschrift für Soziologie*, 40(3), 208-227.
- Griga, D. (2014). Participation in higher education of youths with a migrant background in Switzerland. *Swiss Journal of Sociology*, 40(3), 379-400.
- Gülen, Ş. (2022). Ursachen der Unterrepräsentanz von Lehrkräften mit Migrationshintergrund an Schulen in Deutschland. Eine theoretische und empirische Analyse des Studienwahlverhaltens. In M. Stock, N. Hodaie, S. Immerfall, & M. Menz (Hrsg.), *Arbeitstitel: Migrationsgesellschaft. MiGS: Migration - Gesellschaft – Schule* (S. 105–125). Springer.
- Hadjar, A., & Scharf, J. (2019). The value of education among immigrants and non-immigrants and how this translates into educational aspirations: a comparison of four European countries. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45(5), 711-734
- Hall, A. (2021). Sind Abiturientenberufe immer von Vorteil? Schulbildungsbezogene Segmentation in der Ausbildung und überqualifizierte Beschäftigung bei Männern und Frauen. *Zeitschrift für Soziologie*, 50(3/4), 224-240.
- Haller, A. (1968). On the concept of aspiration. *Rural Sociology*, 33(4), 484-487.
- Heath, A., & Brinbaum, Y. (2007). Guest editorial. Explaining ethnic inequalities in educational attainment. *Ethnicities*, 7(3), 291-304.
- Heckhausen, J., & Tomasik, M. J. (2002). Get an apprenticeship before school is out: How German adolescents adjust vocational aspirations when getting close to a developmental deadline. *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), 199-219.
- Helbig, M., Baier, T., Marczuk, A., Rothe, K., & Edelstein, B. (2011). „... und warum studierst du dann nicht?“ *Bundesländerspezifische Unterschiede des Studienaufnahme-*

- verhaltens von Studienberechtigten in Deutschland*. (WZB Discussion Paper P 2011-002). WZB.
- Hirschi, A. (2010). Swiss adolescents' career aspirations: Influence of context, age, and career adaptability. *Journal of Career Development*, 36(3), 228-245.
- Hirschi, A. (2011). Career-choice readiness in adolescence: Developmental trajectories and individual differences. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 340-348.
- Hirschi, A., & Vondracek, F. W. (2009). Adaptation of career goals to self and opportunities in early adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 120-128.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Psychological Assessment Resources.
- Holtmann, A. C., Menze, L., & Solga, H. (2017). Persistent disadvantages or new opportunities? The role of agency and structural constraints for low-achieving adolescents' school-to-work transitions. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(10), 2091-2113.
- Isaacs, J. J., Borgen, F. H., Donnay, D. A., & Hansen, T. A. (1997). Self-efficacy and interests: Relationships of Holland themes to college major [Paper presentation]. *Annual Meeting of the American Psychological Association*, Chicago, USA.
- Jackson, M. (2012). Bold choices. How ethnic inequalities in educational attainment are suppressed. *Oxford Review of Education*, 38(2), 189-208.
- Jackson, M. (2013). *Determined to Succeed?: Performance versus Choice in Educational Attainment*. Stanford University Press.
- Jackson, M., Jonsson, J. O., & Rudolphi, F. (2012). Ethnic inequality in choice-driven education systems. *Sociology of Education*, 85(2), 158-178.
- Jaik, K., & Wolter, S. C. (2019). From dreams to reality: Market forces and changes from occupational intention to occupational choice. *Journal of Education and Work*, 32(4), 320-334.
- Johnson, M. K., & Mortimer, J. T. (2011). Origins and outcomes of judgments about work. *Social Forces*, 89(4), 1239-1260.
- Kao, G., & Tienda, M. (1995). Optimism and Achievement. The Educational Performance of Immigrant Youth. *Social Science Quarterly*, 76(1), 1-19.
- Kao, G., & Tienda, M. (1998). Educational aspirations of minority youth. *American Journal of Education*, 106(3), 349-384.
- Karlson, K., Holm, A., & Breen, R. (2012). Comparing regression coefficients between same sample nested models using logit and probit: A new method. *Sociological Methodology*, 42(1), 286-313.



- Kay, J. S., Shane, J., & Heckhausen, J. (2017). Youth's causal beliefs about success: Socioeconomic differences and prediction of early career development. *Journal of Youth Adolescence*, 46(10), 2169-2180.
- Keller, S., & Zavalloni, M. (1964). Ambition and Social Class: A Respecification. *Social Forces*, 43, 58-70.
- Kemper, T. (2010). Migrationshintergrund - eine Frage der Definition! *Die Deutsche Schule*, 102(4), 315-326.
- Klein, M. (2011). Trends in the association between educational attainment and class destinations in Germany: Looking inside the service class. *Research in Social Stratification and Mobility*, (29)4, 427-444.
- Klein, D., & Neugebauer, M. (2023). A downside to high aspirations: Immigrants' (non-)success in tertiary education. *Acta Sociologica*, 0(0).
- Kleinert, C., & Jacob, M. (2013). Demographic changes, labor markets and their consequences on post-school-transitions in West Germany 1975-2005. *Research in Social Stratification and Mobility*, 32, 65-83.
- Kohler, U., Karlson, K. B., & Holm, A. (2011). Comparing coefficients of nested nonlinear probability models. *The Stata Journal*, 11(3), 420-438.
- Kracke, N., Middendorff, E., & Buck, D. (2018). *Beteiligung an Hochschulbildung: Chancen(un)gleichheit in Deutschland*. (DZHW Brief 3/2018). DZHW.
- Kristen, C. (1999). *Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit: ein Überblick über den Forschungsstand*. (Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung 5). Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Kristen, C. (2016). Migrationsspezifische Ungleichheiten im deutschen Hochschulbereich. In C. Diehl, C. Hunkler, & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 643-668). Springer.
- Kristen, C., & Dollmann, J. (2010). Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft. Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In B. Becker (Hrsg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie* (S. 117-144). Springer.
- Kristen, C., Reimer, D., & Kogan, I. (2008). Higher education entry of Turkish immigrant youth in Germany. *International Journal of Comparative Sociology*, 49(2-3), 127-151.
- Kroll, S. (2021). Vorbildung der Auszubildenden mit Neuabschluss. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021* (S. 119-132). Barbara Budrich.
- Lörz, M. (2008). Räumliche Mobilität beim Übergang ins Studium und im Studienverlauf: Herkunftsspezifische Unterschiede in der Wahl und Nachhaltigkeit des Studienortes. *Zeitschrift für Bildung und Erziehung*, 61(4), 413-436.

- Lörz, M. (2012). Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Übergang ins Studium: Prozesse der Status- und Kulturreproduktion. In R. Becker, & H. Solga (Hrsg.), *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (Sonderheft 52/2012: Soziologische Bildungsforschung S. 302-324). Springer.
- Lörz, M. (2017). Soziale Ungleichheiten beim Übergang ins Studium und im Studienverlauf. In Baader, M., & T. Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 311-338). Springer.
- Lörz, M., & Schindler, S. (2009). Educational expansion and effects on the transition to higher education: Has the effect of social background characteristics declined or just moved to the next stage? In A. Hadjar, & R. Becker (Hrsg.), *Expected and unexpected consequences of the educational expansion in Europe and USA* (S. 97-110). Haupt.
- Lörz, M., Quast, H., & Woisch, A. (2012). *Erwartungen, Entscheidungen und Bildungswege: Studienberechtigte 2010 ein halbes Jahr nach Schulabgang*. (HIS: Forum Hochschule 5/2012). HIS.
- Lörz, M., Schindler, S., & Walter, J. G. (2011). Gender inequalities in higher education: extent, development and mechanisms of gender differences in enrolment and field of study choice. *Irish Educational Studies*, 30(2), 179-198.
- Maaz, K. (2006). *Soziale Herkunft und Hochschulzugang: Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem*. Springer.
- Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N., & Baumert, J. (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (3), 299–327.
- Malin, L., & Jacob, M. (2019). Gendered occupational aspirations of boys and girls in Germany: The impact of local VET and labour markets. *Journal of Vocational Education & Training*, 71(3), 429-448.
- Matthes, S. (2019). *Warum werden Berufe nicht gewählt? Die Relevanz von Attraktions- und Aversionsfaktoren in der Berufsfindung*. Barbara Budrich.
- Mare, R. D. (1980). Social Background and School Continuation Decisions. *Journal of the American Statistical Association*, 75, 295-305.
- Mentges, H. (2019). Studium oder Berufsausbildung? Migrationsspezifische Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten: Eine kritische Replikation und Erweiterung der Studie von Kristen et al. (2008). *Soziale Welt*, 70(4), 403-434.
- Meyer, T., & Sacchi, S. (2020). Wieviel Schule braucht die Berufsbildung? Eintrittsdeterminanten und Wirkungen von Berufslehren mit geringem schulischen Anteil. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 72, 105-134.

- Mischler, T., & Gei, J. (2017). Ausbildung oder Studium? Entscheidungsfindung von Jugendlichen vor dem Hintergrund elterlicher Aspirationen. *Berufsbildung: Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*, 163, 37-39.
- Mischler, T., & Ulrich, J. G. (2018). *Was eine Berufsausbildung im Handwerk attraktiv macht: Ergebnisse einer Befragung von Jugendlichen* (Report 5/2018). BIBB.
- Mohr, S., & Weis, K. (2019). Der Wandel typischer Hauptschülerberufe. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 115(2), 286-311.
- Mood, C. (2010). Logistic regression: Why we cannot do what we think we can do, and what we can do about it. *European Sociological Review*, 26(1), 67-82.
- Müller, W., & Pollak, R. (2004). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder an Deutschlands Universitäten? In R. Becker, & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 311-352). Springer.
- Müller, W., & Shavit, Y. (1998). Bildung und Beruf im institutionellen Kontext. Eine vergleichende Studie in 13 Ländern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1(4), 501-533.
- Neugebauer, M., & Schindler, S. (2012). Early transitions and tertiary enrolment: The cumulative impact of primary and secondary effects on entering university in Germany. *Acta Sociologica*, 55(1), 203-205.
- OECD. (2001). *Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. OECD.
- Olczyk, M., Seuring, J., Will, G., & Zinn, S. (2016). Migranten und ihre Nachkommen im deutschen Bildungssystem. Ein aktueller Überblick. In C. Diehl, C. Hunkler, & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 33-72). Springer.
- Pearce, R. R. (2006). Effects of cultural and social structural factors on the achievement of white and chinese american students at school transition points. *American Educational Research Journal*, 43(1), 75-101.
- Peter, F., Spiess, C. K., & Zambre, V. (2021). Informing students about college: Increasing enrollment using a behavioral intervention? *Journal of Economic Behavior & Organization*, 190(5), 524-549.
- Prediger, D. J. (1987). *Career counseling validity of the ASVAB job cluster scales used in DISCOVER* (Vol. 87). American College Testing Program.
- Protsch, P. (2014). *Segmentierte Ausbildungsmärkte. Berufliche Chancen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern im Wandel*. Barbara Budrich.
- Protsch, P., & Solga, H. (2016). The social stratification of the German VET system. *Journal of Education and Work*, 29(6), 637-661.

- Quast, H., Mentges, H., & Föste-Eggers, D. (2022). Should I stay or should I go? Determinanten der räumlichen Distanz zwischen Schul- und Hochschulort. In M. Jungbauer-Gans, & A. Gottburgsen (Hrsg.), *Regionale Mobilität und Hochschulbildung* (S. 19-45). Springer.
- Quast, H., Scheller, P., & Lörz, M. (2014). *Bildungsentscheidungen im nachschulischen Verlauf: Dritte Befragung der Studienberechtigten 2008 viereinhalb Jahre nach Schulabschluss*. (Forum Hochschule 9/2014). DZHW.
- Reimer, D. (2013). Kontexteffekte und soziale Ungleichheit beim Übergang von der Schule zur Hochschule. In R. Becker, & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte* (S. 405-429). Springer.
- Reimer, D., & Pollak, R. (2005). *The impact of social origin on the transition to tertiary education in West Germany 1983 and 1999*. (Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung: Arbeitspapier 85). Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Reimer, D., & Pollak, R. (2010). Educational expansion and its consequences for vertical and horizontal inequalities in access to higher education in West Germany. *European Sociological Review*, 26(4), 415-430.
- Relikowski, I. (2012). *Primäre und sekundäre Effekte am Übertritt in die Sekundarstufe I: Zur Rolle von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund*. Springer.
- Relikowski, I., Schneider, T., & Blossfeld, H.-P. (2009). Primary and Secondary Effects of Social Origin in Migrant and Native Families at the Transition to the Tracked German School System. In M. Cherkaoui, & P. Hamilton (Hrsg.), Raymond Boudon. *A Life in Sociology* (S. 149-170). Bardwell Press.
- Relikowski, I., Yilmaz, E., & Blossfeld, H.-P. (2012). Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller. In R. Becker, & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (S. 111-136). Springer.
- Schels, B., & Abraham, M. (2021). Adaptation to the market? Status differences between target occupations in the application process and realized training occupation of German adolescents. *Journal of Vocational Education and Training*. Advance online publication.
- Schimpl-Neimanns, B. (2000). Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung: Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Ungleichheiten zwischen 1950 und 1989. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52(4), 636-669.
- Schindler, S. (2014). *Wege zur Studienberechtigung - Wege ins Studium? Eine Analyse sozialer Inklusions- und Ablenkungsprozesse*. Springer.

- Schindler, S., & Lörz, M. (2012). Mechanisms of social inequality development: Primary and secondary effects in the transition to tertiary education between 1976 and 2005. *European Sociological Review*, 28(5), 647-660.
- Schindler, S., & Reimer, D. (2010). Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang in die Hochschulbildung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(4), 623-653.
- Schneider, H., & Franke, B., (2014). *Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2012 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss.* (Forum Hochschule 6/2014). DZHW.
- Schneider, H., & Woisch, A. (2020). Migrationsspezifische Unterschiede bei der Wahl der Hochschulart. In M. Jungbauer-Gans, & A. Gottburgsen (Hrsg.), *Migration, Mobilität und soziale Ungleichheit in der Hochschulbildung* (S. 81-102). Springer.
- Schneider, H., Franke, B., Woisch, A., & Spangenberg, H. (2017). *Erwerb der Hochschulreife und nachschulische Übergänge von Studienberechtigten: Studienberechtigte 2015 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss.* (Forum Hochschule 4/2017). DZHW.
- Schnitzler, A. (2019). Abi und dann? Was Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zur Aufnahme einer beruflichen Ausbildung bewegt. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 48(1), 15-19.
- Settelmeyer, A., & Erbe, J. (2010). *Migrationshintergrund. Zur Operationalisierung des Begriffs in der Berufsbildungsforschung.* BIBB.
- Solga, H., & Becker, R. (2012). Soziologische Bildungsforschung – eine kritische Bestandsaufnahme. In R. Becker, & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie: Sonderheft 52, S. 7–43). Springer.
- Spangenberg, H., Mühleck, K., & Schramm, M. (2012). *Erträge akademischer und nicht-akademischer Bildung. Ein Vergleich von Studienberechtigten mit Berufsausbildungs- und Hochschulabschluss zwanzig Jahre nach Erlangung der Hochschulreife.* (HIS: Forum Hochschule 11|2012). HIS.
- Spangenberg, H., & Quast, H. (2016). *Bildungsentscheidungen und Umorientierungen im nachschulischen Verlauf: Dritte Befragung der Studienberechtigten 2010 viereinhalb Jahre nach Schulabschluss.* (Forum Hochschule 5/2016). DZHW.
- Spangenberg, H., & Quast, H. (2022). Zum Einfluss vorgelagerter Bildungspfade auf die Studienentscheidung. In J. Ordemann, S. Buchholz, & F. Peter (Hrsg.), *Vielfalt von Bildungsverläufen* (S. 19-42). Springer.
- Stalder, B. E. (2011). *Das intellektuelle Anforderungsniveau beruflicher Grundbildungen in der Schweiz.* Tree.

- Statistisches Bundesamt (2013). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2016). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden.
- Stocké, V. (2010). Der Beitrag der Theorie rationaler Entscheidung zur Erklärung von Bildungsungleichheit. In G. Quenzel, & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer*. Springer.
- Sudheimer, S., & Buchholz, S. (2021). Muster migrationspezifischer Unterschiede unter Studienberechtigten in Deutschland: Soziale Herkunft – Schulische Leistungen – Bildungsaspirationen. In M. Jungbauer-Gans, & A. Gottburgsen (Hrsg.), *Migration, Mobilität und soziale Ungleichheit in der Hochschulbildung* (S. 27-58). Springer
- Tjaden, J. D., & Hunkler, C. (2017). The optimism trap. Migrants' educational choices in stratified education systems. *Social science research*, 67, 213-228.
- Tomasik, M. J., Hardy, S., Haase, C. M., & Heckhausen, J. (2009). Adaptive adjustment of vocational aspirations among German youths during the transition from school to work. *Journal of Vocational Behavior*, 74(1), 38-46.
- Tracey, T. J. G. (2002). Development of interests and competency beliefs: A 1-year longitudinal study of fifth- to eighth-grade students using the ICA-R and structural equation modeling. *Journal of Counseling Psychology*, 49(2), 148-163.
- Troltsch, K., & Walden, G. (2012). Exklusion und Segmentation in der beruflichen Bildung im längerfristigen Vergleich. *Sozialer Fortschritt*, 61(11/12), 287-297.
- Uhly, A. (2010). Jugendliche mit Hauptschulabschluss in der dualen Berufsausbildung. Bildungsvoraussetzung im Kontext berufsstruktureller Entwicklung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 24, 608-625.
- Vallet, L.-A. (2007): What can we do to Improve the Education of Children from Disadvantaged Backgrounds? In M. Sánchez Sorondo, E. Malinvaud, & P. Léna (Hrsg.), *Globalization and Education* (S. 127-158). de Gruyter.
- van de Werfhorst, H. G., & van Tubergen, F. (2007). Ethnicity, schooling, and merit in the Netherlands. *Ethnicities*, 7(3), 416-444.
- Volodina, A., Nagy, G., & Köller, O. (2015). Success in the first phase of the vocational career: The role of cognitive and scholastic abilities, personality factors, and vocational interests. *Journal of Vocational Behavior*, 91, 11-22.
- Watermann, R., Daniel, A., & Maaz, K. (2014). Primäre und sekundäre Disparitäten des Hochschulzugangs: Erklärungsmodelle, Datengrundlagen und Entwicklungen. In K. Maaz, M. Neumann, & J. Baumert (Hrsg.), *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten*

- ten aus interdisziplinärer Perspektive* (Sonderheft 24/2014: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft S. 233-261). Springer.
- Waters, M. C., Heath, A., Tran, V. C., & Boliver, V. (2013). Second-generation attainment and inequality. In R. D. Alba (Hrsg.), *The children of immigrants at school: A comparative look at integration in the United States and Western Europe* (S. 120-159). New York Univ. Press.
- Wicht, A., & Ludwig-Mayerhofer, W. (2014). The impact of neighborhoods and schools on young people's occupational aspirations. *Journal of Vocational Behavior*, 85(3), 298-308.
- Woisch, A., Mentges, H., & Schoger, L. (2019). *Bildungsintentionen und Informationsverhalten von Studienberechtigten des Abschlussjahrgangs 2018* (Brief 5/2019). DZHW.
- Worbs, S. (2008). *Die Einbürgerung von Ausländern in Deutschland. Working Paper Nr. 17 Teil 3 der Reihe „Integrationsreport“ der Forschungsgruppe des Bundesamtes. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.*

## Anhang



**Tab. A1:** Dekomposition des Effekts der Bildungsherkunft (akademisch vs. nicht-akademisch) auf die Studierwahrscheinlichkeit

<b>Durchschnittlicher Marginaleffekt</b>		
Reduziertes Modell		12,77 Prozentpunkte
Erweitertes Modell		1,19 Prozentpunkte
Differenz (reduziertes vs. erweitertes Modell)		11,57 Prozentpunkte
Prozentualer Erklärungsanteil der Drittvariablen		<b>90,66 %</b>
<b>Erklärungsanteile</b>		
	<b>Einzelvariablen</b>	<b>Variablenblöcke</b>
<b>Schulform</b> (Ref. allg. Schule)		
Berufliche Schule u. allg. HSR	1,15 %	
Berufliche Schule u. FHR	7,65 %	<b>7,85 %</b>
<b>Ausbildung vor/mit Schulabschluss</b> (Ref. keine Ausb.)		
	-0,95 %	
<b>Schulnote, invers</b>		
	14,79 %	<b>14,79 %</b>
<b>Subjektive Studienerfolgsaussicht</b>		
	14,12 %	<b>14,12 %</b>
<b>Wahrgenommene Kosten</b>		
Monetäre Studienkosten (Index)	15,10 %	
Soziale Kosten (Index)	3,51 %	<b>20,08 %</b>
Mittlere Distanz nächste 3 Hochschulen (in km)	1,47 %	
<b>Wahrgenommene Erträge</b>		
Relative Einschätzung: Aussicht gut bezahlter Job	1,70 %	
Relative Einschätzung: Aussicht angesehener Job	0,36 %	
Relative Einschätzung: Aussicht nicht arbeitslos	0,52 %	
Relative Einschätzung: Aussicht interessanter Job	2,66 %	
Berufs-/Lebensziel: wissenschaftlich arbeiten	3,55 %	<b>10,27 %</b>
ISEI Wunschberuf (Ref. unteres Quartil)		
Wunschberuf 2. Quartil	-0,05 %	
Wunschberuf 3. Quartil	-1,36 %	
Wunschberuf oberes Quartil	2,21 %	
Wunschberuf „keine Vorstellung“	0,68 %	
<b>Zeitpräf. Erträge</b> (Ref. durchschnittl. Gehalt von Beginn)		
Zwei Jahre geringes Gehalt u. dann hohes	-0,54 %	<b>1,20 %</b>
Vier Jahre sehr geringes Gehalt u. dann sehr hohes	1,74 %	
<b>Signifikante Andere</b>		
Freund*innen wollen studieren	5,79 %	<b>22,36 %</b>
Elternpräferenz: Studium (Ref. keine Präf. für Studium)	16,57 %	

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenpanel 2018, eigene Berechnungen

Anmerkungen: KHB-Methode, N=7146, unter Kontrolle von Geschlecht und Migrationshintergrund

**Tab. A2:** Wording of the questions on parental expectations, benefits and self-assessed chance to successfully complete VET

---

Parental expectation (as perceived by respondent)	“How important is it to your parents that you achieve a university entrance qualification?”, response scale 1 = very unimportant to 5 = very important
Self-assessed strengths	“In which of the following areas are your strengths, in which your weaknesses?”, response scale 1 = <i>weak</i> to 5 = <i>strong</i>
Career and life goals	“How important are the following career and life goals to you?”, response scale 1 = <i>very unimportant</i> to 5 = <i>very important</i>
Self-assessed chance to successfully complete VET	“How do you rate your chances of successfully completing vocational training?”, response scale 1 = <i>very low</i> to 5 = <i>very high</i>

---

Note: own translation.

**Tab. A3:** Distribution of the dependent and independent variables, mean, proportion values and standard deviations (in brackets)

	<b>total</b>	<b>boys</b>	<b>girls</b>	<b>HEEC</b>	<b>non-HEEC</b>
<i>Dependent variable</i>					
Non-HEEC	0.55 (0.50)	0.64 (0.48)	0.48 (0.50)	-	-
<i>Independent variables</i>					
Migration background	0.21 (0.41)	0.21 (0.41)	0.22 (0.41)	0.21 (0.41)	0.22 (0.41)
Vocational school	0.52 (0.50)	0.49 (0.50)	0.56 (0.50)	0.52 (0.50)	0.52 (0.50)
Academic family background	0.34 (0.48)	0.41 (0.49)	0.29 (0.45)	0.31 (0.46)	0.37 (0.48)
Parental expectation	3.86 (1.08)	4.06 (0.99)	3.66 (1.12)	3.85 (1.09)	3.86 (1.07)
<i>Strengths</i>					
Craft trades	3.13 (1.34)	3.59 (1.26)	2.68 (1.27)	2.67 (1.19)	3.51 (1.34)
Technical	3.01 (1.35)	3.73 (1.16)	2.31 (1.13)	2.57 (1.18)	3.37 (1.37)
Foreign languages	3.00 (1.20)	2.94 (1.18)	3.06 (1.22)	3.13 (1.19)	2.89 (1.20)
Economic sciences	3.07 (1.10)	3.22 (1.08)	2.91 (1.11)	3.37 (1.06)	2.82 (1.08)
<i>Goals</i>					
High income	0.74 (0.44)	0.78 (0.41)	0.71 (0.46)	0.79 (0.41)	0.71 (0.45)
Good career opportunities	0.85 (0.36)	0.86 (0.35)	0.84 (0.37)	0.90 (0.30)	0.81 (0.39)
Support others	0.62 (0.48)	0.55 (0.50)	0.69 (0.46)	0.65 (0.48)	0.60 (0.49)
Act selflessly	0.42 (0.49)	0.42 (0.49)	0.42 (0.49)	0.43 (0.50)	0.42 (0.49)
Current average marks	2.71 (0.52)	2.76 (0.50)	2.67 (0.53)	2.65 (0.50)	2.77 (0.53)
Chance of VET success	4.51 (0.61)	4.59 (0.57)	4.43 (0.63)	4.50 (0.60)	4.52 (0.61)
Training market situation	0.25 (0.43)	0.25 (0.43)	0.25 (0.43)	0.22 (0.41)	0.27 (0.44)
n	3186	1596	1590	1392	1794

Notes: DZHW Panel Study of German School Leavers with a HEEC 2018, own calculations, weighted.

## Curriculum Vitae

### **Wissenschaftlicher und beruflicher Werdegang**

- seit 2017      Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Zentrum für Hochschul- und  
Wissenschaftsforschung (DZHW), Hannover
- 2016 bis 2017 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Leibniz-Institut für Sozialwissenschaf-  
ten (GESIS), Köln
- 2016 bis 2016 Wissenschaftliche Hilfskraft am Bundesinstitut beruflicher Bildung (BIBB),  
Bonn
- 2014 bis 2016 Wissenschaftliche Hilfskraft am Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften  
(GESIS), Köln
- 2012 bis 2013 Tutorin für Statistik am Institut für Soziologie der Friedrich-Schiller-  
Universität Jena

### **Akademische und schulische Ausbildung**

- 2019 bis 2023 Promotionsstudentin im Fach Soziologie an der Leibniz-Universität Hanno-  
ver
- 2013 bis 2016 MA-Studium der Soziologie und empirischen Sozialforschung an der Uni-  
versität zu Köln, Abschluss Master of Science
- 2010 bis 2013 BA-Studium der Soziologie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Ab-  
schluss Bachelor of Arts
- 2010            Allgemeine Hochschulreife am Gymnasium Traben-Trarbach

## Erklärungen

### **Erklärung gemäß § 9 Abs. 4 Promotionsordnung der Philosophischen Fakultät**

Hiermit erkläre ich, Hanna Mentges, dass ich diese Arbeit selbständig verfasst und die benutzten Hilfsmittel vollständig angegeben habe.

### **Erklärung gemäß § 9 Abs. 5 Promotionsordnung der Philosophischen Fakultät**

Hiermit bestätige ich, Hanna Mentges, dass diese Arbeit nicht schon früher als Prüfungsarbeit verwendet worden ist.

Hannover, 06.05.2023

---

(Hanna Mentges)