UNIVERSITÄT BAYREUTH

Lehrstuhl für Sozialanthropologie

Alumni Verbleibstudie
ETHNOLOGIE - KUGEA - SKA
AN DER UNIVERSITÄT BAYREUTH

Autorinnen: Tabea Häberlein, Lilly Heuser, Anna Matilda Kirpicsenko und Maxima Mercedes Pongratz

Die Studie wurde durchgeführt am Lehrstuhl für Sozialanthropologie (Universität Bayreuth), unter der Leitung von Prof. Dr. Erdmute Alber und PD Dr. Tabea Häberlein

Weitere Mitwirkende an der Studie: Jesica Estefania Gallardo Garcia und Elisa Zwick

ISBN: 978-3-00-088228-9

CC BY 4.0 Diese Lizenz erlaubt Dritten, ein Werk zu verbreiten, zu remixen, zu verbessern und darauf aufzubauen, auch kommerziell, solange der Urheber des Originals genannt wird.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung ... 1

2 Methodik ... 2

2.1 Entwicklung des Fragebogens ... 2

2.2 Stichprobe, Durchführung, Datenaufbereitung und Interviews ... 4

2.3 Forschungsethik ... 5

2.4 Methodenkritik und methodische Überlegungen ... 7

3 Studierende im Profil: Soziodemographie und Studienstruktur im Überblick ... 9

3.1 Soziodemographische Angaben ... 9

3.2 Bachelor- bzw. Magisterstudium an der Universität Bayreuth ... 14

3.3 Bachelor- bzw. Magisterstudium außerhalb der Universität Bayreuth ... 20

3.4 Masterstudium an der Universität Bayreuth ... 24

3.5 Masterstudium außerhalb der Universität Bayreuth ... 26

4 Studienwahl und Rahmenbedingungen des Studiums ... 28

4.1 Gründe für die Wahl des Studiengangs und des Standorts Bayreuth ... 28

4.2 Finanzierungsquellen im Bachelor- und Masterstudium ... 31

4.3 Grund eines Nicht-Fachsemesters bzw. Urlaubssemesters ... 33

5 Tätigkeiten und Erfahrungen zwischen Schule, Studium und Beruf ... 33

5.1 Stationen zwischen Schule und Studium ... 33

5.2 Tätigkeiten zwischen den Studienabschlüssen ... 35

5.3 Praktika ... 37

5.4 Berufseinmündungsphase ... 39

6 Studium und dann? Einschätzungen über den Erwerb beruflich relevanter Kompetenzen ... 40

6.1 Einschätzung der Vorbereitung des Studiums auf den Beruf ... 40

6.2 Kompetenzerwerb und seine Reichweite ... 40

6.2.1 Erwerb von Kompetenzen im Studium ... 41

6.2.2 Nutzen der Kompetenzen im Beruf ... 46

7 Berufliche Werdegänge und individuelle Perspektiven ... 49

7.1 Berufliche Zielvorstellungen zu Studienbeginn ... 49

7.2 Stationen auf dem Lebensweg ... 50

7.3 Wege ins Beschäftigungsverhältnis ... 51
7.4 Gehalt der ersten und aktuellen/letzten beruflichen Aktivitäten ... 52
7.5 Beschäftigungsverhältnis bei Erstanstellung ... 53
7.6 Berufsfelder der aktuellen bzw. letzten Tätigkeit ... 54
7.7 Zufriedenheit im derzeitigen Berufsalltag ... 57
7.8 Berufliche Selbstwahrnehmung – Sinn, Wirkung und Verantwortung ... 59
7.9 Berufliche Zukunftspläne ... 60
8 Reflexionen zum Studium ... 61
9 Bildungshintergrund der Alumni*ae ... 63
9.1 Bildungshintergrund in intersektionaler Perspektive ... 64
9.2 Darstellung und Einordnung der Forschungsergebnisse ... 66
9.2.1 Soziodemographische Angaben in intersektionaler Perspektive ... 66
9.2.2 Bildungshintergrund der Studierenden und ihrer Eltern ... 68
9.2.3 Höchster eigener Bildungsabschluss ... 70
9.3 Studienfinanzierung im Vergleich ... 71
9.4 Übergangsphase ... 75
9.5 Aktuelle Berufsfelder ... 76
9.6 Persönliche Schilderungen ... 78
10 Fazit und Diskussion: Zur Bedeutung individueller Agency im Studienverlauf ... 82
Abbildungsverzeichnis ... 85
Literaturverzeichnis ... 87
Anhang ... 89
Anhang A - Fragebogen ... 89
Anhang B - Angaben zum Studienort und zur Universität des Masters ... 98

Danksagung

Wir danken herzlich allen 113 Absolvent*innen, die an der Studie teilgenommen haben. Ohne Ihre Geduld und Auskunftsbereitschaft hätte die Studie nicht stattfinden können.

Weiterer Dank für die Unterstützung gilt der Facheinheit Sozial- und Kulturanthropologie an der Universität Bayreuth. Wir danken darüber hinaus Antje Daniel und Johannes Litschauer, beide von der Universität Wien, für fachliche Beratung und technischen Support, sowie Unterstützung beim Datenmanagement.

Ebenso bedanken wir uns bei den vielen Menschen aus unserem persönlichen Umfeld, die uns von der Idee des Fragebogens, über die technische Umsetzung, bis hin zur Auswertung unterstützt und auf die Feinheiten geachtet haben.

1 Einleitung

Der Übergang vom Studium in das Berufsleben stellt insbesondere für Absolvierende der Geistes- und Sozialwissenschaften eine entscheidende und oftmals herausfordernde Phase dar. Studierende dieser Fächer sehen sich immer wieder mit den Fragen konfrontiert, welche beruflichen Perspektiven sich aus ihrem Studium ergeben und „was man denn damit machen könne". In öffentlichen Diskursen wird diese vermeintliche fehlende Zielgerichtetheit häufig mit dem Klischee einer „brotlosen Kunst" verknüpft. Geisteswissenschaftlichen Studiengängen wird somit oftmals eine geringe Arbeitsmarktrelevanz unterstellt. Gleichzeitig betonen Befürwortende den hohen Wert wissenschaftlicher Reflexion, interkultureller Kompetenz und kritischer Analyse. Dies sind Fähigkeiten, die in einer zunehmend globalisierten und komplexen Arbeitswelt an Bedeutung gewinnen.

Aus dieser Spannung zwischen akademischer Bildung und beruflicher Verwertbarkeit ergibt sich die Notwendigkeit, die tatsächlichen Bildungs- und Berufsverläufe von Absolvent*innen kulturwissenschaftlicher Studiengänge differenziert zu untersuchen. Die vorliegende Studie zeichnet ein umfassendes Bild der Absolvent*innen der Studiengänge Kultur und Gesellschaft Afrikas (KuGeA), Sozial- und Kulturanthropologie (SKA) sowie Ethnologie an der Universität Bayreuth. Dabei werden sowohl soziodemographische Merkmale und Studienverläufe als auch Übergänge in Praktika, Berufseinmündungsphasen sowie die Karrierewege unserer Alumni*ae analysiert.

Verbleibstudien der Ethnologie und Kulturwissenschaften werden bereits seit Jahrzehnten durchgeführt, um die Werdegänge von Absolvent*innen zu dokumentieren. Da viele von ihnen bereits älteren Datums sind, bietet die vorliegende Studie die Möglichkeit, aktuelle Entwicklungen und mögliche Veränderungen in Berufsbild, Kompetenzanforderungen und Karrierewegen sichtbar zu machen und diese mit früheren Ergebnissen zu vergleichen. Dadurch wird ein Rahmen geschaffen, um zeitliche Entwicklungen und Unterschiede einordnen zu können.

Unsere Studie hebt darüber hinaus zwei besondere Schwerpunkte hervor. Der erste liegt dabei auf den im Studium erworbenen Kompetenzen und deren Bedeutung für die berufliche Praxis. Da das fachliche Profil in geisteswissenschaftlichen Studiengängen eher breit angelegt ist und sich im individuellen Studienverlauf sehr spezifisch ausprägen kann, interessiert insbesondere, welche überfachlichen Kompetenzen Absolvent*innen entwickeln, welche davon im Berufsalltag relevant sind und wie sie die Vorbereitung ihres Studiums auf berufliche Anforderungen einschätzen.

Der zweite Fokus der Untersuchung liegt auf dem Bildungshintergrund der Absolvent*innen. Vor dem Hintergrund aktueller Debatten über Bildungsungleichheit wird analysiert, inwiefern dieser die Studienerfahrungen sowie die weiteren Bildungs- und Karrierewege beeinflusst. Diese Perspektive stellt ein Novum in einer Verbleibstudie zu kulturwissenschaftlichen Fächern dar und trägt dazu bei, Fragen sozialer Herkunft im Hochschulkontext stärker zu berücksichtigen.

Insgesamt leistet die Studie einen Beitrag zur aktuellen Hochschulforschung, indem sie anhand aktueller Daten die berufliche Lage von Kulturwissenschaftler*innen analysiert und die Relevanz ihrer im Studium erworbenen Kompetenzen bewertet. Darüber hinaus wird deutlich, dass die Studiengänge sowohl für Erstakademiker*innen als auch für Folgeakademiker*innen attraktiv sind und von beiden Gruppen in vergleichbarem Umfang nachgefragt werden. Auf dieser Grundlage bietet die Studie zugleich einen standortspezifischen Einblick in die Profile der Absolvent*innen der Universität Bayreuth und ordnet die Ergebnisse in den Kontext bestehender Verbleibstudien ein. Sie trägt dazu bei, sichtbar zu machen, dass die Qualifikationen, die im Studium der Sozial- und Kulturanthropologie sowie in den Afrikastudien vermittelt werden, vielfältige berufliche Einsatzmöglichkeiten eröffnen und den Anforderungen des Arbeitsmarktes entsprechen.

2 Methodik

Die Datenerhebung basiert auf einer elektronischen Befragung, die über die Plattform Qualtrics durchgeführt wurde. Die einzelnen Phasen des Erhebungsprozesses werden im Folgenden in chronologischer Reihenfolge erläutert. Ergänzend zum Fragebogen wurden bei einem Alumni*ae-Treffen im Juli 2025 Interviews geführt (vgl. Kap. 9 Bildungshintergrund der Alumni*ae).

2.1 Entwicklung des Fragebogens

Die vorliegende Verbleibstudie wurde im Rahmen eines zweisemestrigen Praxisseminars unter der Leitung von Prof. Dr. Erdmute Alber und PD Dr. Tabea Häberlein an der Universität Bayreuth konzipiert und durchgeführt. Das Seminar fand im Wintersemester 2024/25 sowie im Sommersemester 2025 statt. Ziel der Studie ist, den beruflichen und akademischen Werdegang von Absolvent*innen der Studiengänge Kultur und Gesellschaft Afrikas (KuGeA), Ethnologie sowie Sozial- und Kulturanthropologie (SKA) zu untersuchen und daraus Erkenntnisse über Studienverläufe, Übergangsphasen und Berufseinmündungen zu gewinnen.

Die Entwicklung des Fragebogens sowie Planung und Durchführung der Online-Erhebung erfolgten im Wintersemester. Die Konzeption fand zwischen November 2024 und Januar 2025 statt, die Auswertung zwischen April und Juli 2025. Die zentralen Ergebnisse wurden anschließend in einer Broschüre aufbereitet, die sowohl beim Alumni*ae-Treffen im Sommer 2025 vorgestellt als auch online veröffentlicht wurde.

Der Fragebogen verfolgt einen explorativ-deskriptiven Ansatz und besteht aus insgesamt elf thematischen Abschnitten mit einer Kombination aus geschlossenen, standardisierten sowie halb offenen und offenen Fragen (vgl. Diekmann, 2013, S. 477). Ziel war es, sowohl quantitative als auch qualitative Einblicke in die Erfahrungen und Perspektiven der Alumni*ae zu gewinnen.

Die ersten Abschnitte des Fragebogens erhoben soziodemographische Angaben (z. B. Geschlecht, Bildungsabschluss, Familienstand) sowie detaillierte Informationen zum Studienverlauf, darunter Studiengang, Studienort, Studiendauer, Nebenfächer, Sprachkenntnisse, Praktika und Urlaubssemester. Weitere Themenblöcke behandelten die Studienfinanzierung, die Übergangsphasen zwischen Studienabschnitten, die Berufseinmündung sowie die aktuelle berufliche Situation. Ergänzend wurden auch außeruniversitäre Qualifikationen, Gehaltsangaben, Zufriedenheit im Berufsleben sowie zukünftige Karriereperspektiven abgefragt. Ein besonderer Fokus lag zudem auf der Evaluation des Studiums, der Relevanz der vermittelten Kompetenzen im Berufsalltag sowie auf Fragen zur Selbstwahrnehmung, zur Sinnhaftigkeit der Tätigkeit und zur gesellschaftlichen Verantwortung. Bei der Konzeption des Fragebogens wurde sich vor allem an ehemaligen Verbleibstudien orientiert, unter anderem an der von Bayreuth 2011 (Schmitt et al., 2011) und München 2019 (Brill et al., 2019).

Es ist zu berücksichtigen, dass der Fragebogen die Vielfalt potenzieller beruflicher Werdegänge nicht vollständig abbilden kann. Bereits im Entwicklungsprozess zeigte sich, dass die Komplexität vieler Berufsbiografien den Rahmen einer standardisierten Erhebung überschreiten würde. Daher wurde ein methodischer Mittelweg zwischen Strukturierung und Offenheit gewählt. Durch den Einsatz halboffener Fragen sollten individuelle Übergänge sichtbar gemacht werden, während die Strukturierung eine bessere Verständlichkeit und Vergleichbarkeit der Daten gewährleistet. Der vollständige Fragebogen ist im Anhang dieser Arbeit angefügt.

Vor der finalen Umsetzung wurde ein Pretest mit ausgewählten Alumni*ae durchgeführt, um die Verständlichkeit der Fragen zu überprüfen und die Relevanz der Items zu validieren (vgl.

Diekmann, 2013, S. 485; Häder, 2019, S. 412). Basierend auf deren Rückmeldungen wurde der Fragebogen hinsichtlich Verständlichkeit und Relevanz final überarbeitet.

2.2 Stichprobe, Durchführung, Datenaufbereitung und Interviews

Stichprobe

Anhand der Daten des Prüfungsamts der Universität Bayreuth wurde die Grundgesamtheit aller Absolvierenden bestimmt. Der Beobachtungszeitraum beginnt mit den ersten Abschlüssen im Jahr 2004, nachdem der Bachelor-Studiengang Kultur und Gesellschaft Afrikas (KuGeA) im Jahr 2002 eingeführt worden war. Bis einschließlich Januar 2025 wurden insgesamt 479 Abschlüsse in den Bachelor- oder Masterstudiengängen KuGeA, Ethnologie und später SKA an der Universität Bayreuth erworben (Prüfungsamt der Kulturwissenschaftlichen Fakultät, Universität Bayreuth, Januar 2025). Diese verteilen sich auf 477 Absolvent*innen, da zwei Personen jeweils zwei Masterabschlüsse erlangten. Der Bachelor-Studiengang Ethnologie, später umbenannt in SKA, wurde 2008 eingeführt. Die in der Studie berücksichtigten Masterstudiengänge wurden im Jahr 2005 (Kultur und Gesellschaft Afrikas) und 2008 (Kultur- und Sozialanthropologie) eingeführt. Die Grundgesamtheit unserer Studie umfasst somit alle 477 Alumni*ae, die seit der jeweiligen Einführung dieser vier Studiengänge bis einschließlich Januar 2025 einen Abschluss erlangten.

Nach der Definition von Häder (2019, S.148) wird als Stichprobe die Menge der tatsächlich untersuchten Einheiten verstanden. Die Stichprobe der vorliegenden Untersuchung umfasst entsprechend diejenigen 113 Personen, die an der Befragung teilgenommen haben (siehe Abschnitt Durchführung).

Durchführung

Die Datenerhebung erfolgte im Zeitraum vom 15. Januar bis 15. Februar 2025 mittels einer standardisierten Online-Befragung über das Erhebungstool Qualtrics. Zielgruppe war die erwähnte Grundgesamtheit der Alumni*ae der Studiengänge SKA, Ethnologie und KuGeA im Bachelor bzw. Master an der Universität Bayreuth. Um eine möglichst hohe Teilnehmendenzahl zu erreichen, wurde die Einladung zur Teilnahme über diverse Kanäle verbreitet, darunter den universitären E-Mail-Verteiler sowie eine WhatsApp-Gruppe der Alumni*ae. Zusätzlich wurde das Schneeballprinzip angewandt, indem bereits eingeladene Personen gebeten wurden, den Link an weitere potenzielle Teilnehmende weiterzugeben. Mithilfe einer vom Prüfungsamt

bereitgestellten Absolvierenden-Liste wurde zudem versucht, Personen über öffentliche Netzwerke ausfindig zu machen und gezielt einzuladen. Da keine Vollerhebung realisiert werden konnte, handelt es sich methodisch um eine Selbstselektion-Stichprobe (Diekmann, 2013, S. 543).

Von den 477 Absolvent*innen nahmen schließlich 113 Personen an der Befragung teil, was einer Rücklaufquote von 23,69 % entspricht. Dieser Wert liegt im üblichen Rahmen für Online-Umfragen (Häder, 2019, S. 189) und kann als zufriedenstellend bewertet werden. Mögliche Stichprobenverzerrungen, die sich aus diesem Verfahren ergeben können, werden in Kapitel 2.4 Methodenkritik und methodische Überlegungen eingehend diskutiert.

Datenaufbereitung und -auswertung

Vor der Auswertung wurde der Datensatz der 113 Teilnehmenden mithilfe der Statistiksoftware SPSS auf unvollständige oder doppelte Fälle geprüft. Die anschließende Analyse und graphische Aufbereitung erfolgten in Microsoft Excel. Die offenen Antworten im Datensatz wurden inhaltlich codiert und in Kategorien zusammengefasst, um eine systematische Auswertung zu ermöglichen und die quantitativen Ergebnisse zu ergänzen. Dabei wurde unter anderem zwischen Erst- und Folgeakademiker*innen differenziert.

Interviews

Da die Online-Befragung nur begrenzte Einblicke in die spezifischen Bildungshintergründe der Teilnehmenden ermöglichte, wurde das erwähnte Alumni*ae-Treffen im Juli 2025 als Gelegenheit genutzt, um ergänzende Gespräche mit Absolvent*innen verschiedener Bildungshintergründe zu führen. Diese qualitativen Einblicke dienen dazu, die Perspektiven unterschiedlicher Herkunftsgruppen vertiefend zu beleuchten. Die Ergebnisse dieser Gespräche werden in Kapitel 9 Bildungshintergrund der Alumni*ae ausführlich dargestellt.

2.3 Forschungsethik

Die vorliegende Studie wurde unter Berücksichtigung grundlegender forschungsethischer Prinzipien durchgeführt. Die Teilnahme an der Befragung erfolgte anonym und alle Teilnehmenden wurden in einem einleitenden Informationstext über den Zweck der Studie, die geplante

Nutzung der Daten sowie über den Datenschutz informiert.
Der Zugang zu den erhobenen Daten war ausschließlich einem kleinen Forschungsteam, bestehend aus sechs Personen, darunter zwei Professorinnen, vorbehalten. Im Rahmen des Pretests äußerte eine Person Bedenken hinsichtlich der Rückverfolgbarkeit offener Antworten, insbesondere durch die relativ geringe Fallzahl. Es bestand die Sorge, dass gegebenenfalls Rückschlüsse auf ihre Identität möglich seien. Um dieser Sorge zu begegnen, versicherten die Professorinnen, die viele der Teilnehmenden aus früheren Lehrveranstaltungen kannten, dass die primäre Datenanalyse nicht durch sie, sondern heutige Studierende durchgeführt werden würde.

Um eine größtmögliche Transparenz zu gewährleisten und das Vertrauen der Teilnehmenden zu stärken, wurden zugleich im Einführungstext des Fragebogens alle Namen der Personen offengelegt, die an der Auswertung beteiligt waren.
Ein kritischer Aspekt im Hinblick auf den Datenschutz besteht darin, dass zur Kontaktaufnahme eine vom Prüfungsamt der Kulturwissenschaftlichen Fakultät bereitgestellte Namensliste[1] zum Zeitpunkt des Studienabschlusses genutzt wurde. Die Namen dienten ausschließlich dem Zweck, ehemalige Studierende und damit potenzielle Teilnehmende über soziale Netzwerke zu identifizieren und zur Teilnahme an der Verbleibstudie einzuladen. Auch wenn diese Vorgehensweise der Erhöhung der Rücklaufquote diente, ist sie datenschutzrechtlich problematisch zu bewerten, da keine explizite Einwilligung der Betroffenen vorlag.

Beim Umgang mit offenen Antworten wurde berücksichtigt, dass trotz Anonymisierung gegebenenfalls Rückschlüsse durch bestimmte Kontextinformationen möglich sein könnten. Zur Auswertung der offenen Fragen wurden die Antworten in inhaltlich sinnvolle Kategorien zusammengefasst, um eine strukturierte Analyse zu ermöglichen. Obgleich eine Kategorisierung immer mit dem Risiko einhergeht, individuelle Aussagen zu vereinfachen oder misszuverstehen, wurde diese Vorgehensweise gewählt, um Übersichtlichkeit und Vergleichbarkeit herzustellen.

Insgesamt wurde bei der Durchführung der Studie ein großer Wert auf Transparenz und den Schutz personenbezogener Daten gelegt. Die Datenerhebung diente ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken.

---

[1] Die Liste der Studienabsolvent*innen, die uns vom Prüfungsamt zur Verfügung gestellt wurde, enthielt Angaben zu Geschlecht und Nationalität. Diese Informationen haben wir anonymisiert in Kapitel 3 „Studierende im Profil“ aufbereitet. Die Liste beinhaltete keine Kontaktdaten.

2.4 Methodenkritik und methodische Überlegungen

Die vorliegende Studie liefert wertvolle Einblicke in den beruflichen Verlauf und die Kompetenzwahrnehmungen der Absolvierenden. Dennoch weisen die methodischen Rahmenbedingungen Limitationen auf, die bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden müssen.

Die Rücklaufquote von 23,69 % ist im Rahmen vergleichbarer Alumni*ae-Studien zwar üblich, erlaubt jedoch keine vollständige Repräsentativität. Die überwiegende Teilnehmergewinnung über digitale Kanäle und das Schneeballverfahren können zu Verzerrungen führen. Es ist zu vermuten, dass insbesondere Alumni*ae mit einer positiven Bindung zur Universität oder einem aktiven Netzwerk eher zur Teilnahme bereit waren. Absolvierende mit negativen Studienerfahrungen oder abgebrochenem Kontakt zur Universität und ehemaligen Kommiliton*innen sind vermutlich unterrepräsentiert.

Zudem besteht die Gefahr, dass sozial oder beruflich stärker vernetzte Absolvierende sowie Personen aus dem wissenschaftlichen bzw. hochschulnahen Kontext überproportional vertreten sein könnten. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass einige Befragte sich noch in Master- oder Promotionsphasen befinden und derzeit dem Wissenschaftsbereich zugeordnet werden, ihr beruflicher Verbleib jedoch langfristig auch außerhalb dieses Bereichs liegen kann.

Der standardisierte Fragebogen ermöglicht eine gute Vergleichbarkeit der Antworten (vgl. Diekmann 2013, S. 477), schränkt jedoch die Tiefe der Informationen ein. Trotz durchgeführter Pretests lassen sich Interpretationsspielräume bei einzelnen Items nicht ausschließen. Außerdem kann ein Erinnerungsbias vorliegen, da die Teilnehmenden teilweise mehrere Jahre zurückliegende Studienerfahrungen rekonstruieren mussten, was zu ungenauen Angaben führen kann (Sonubi 2023).

Des Weiteren basiert die Studie auf den subjektiven Selbsteinschätzungen der Absolvierenden, sodass keine objektive Kompetenzmessung erfolgt. Die Ergebnisse spiegeln somit die individuell wahrgenommenen Kompetenzprofile und deren Relevanz wider.

Obwohl sich die Konzeption der Kompetenzbereiche an der Münchener Verbleibstudie (Brill et al., 2019) orientiert, erschweren methodische Unterschiede die direkte Vergleichbarkeit der Daten. In der Bayreuther Erhebung lag der Anteil der Enthaltungen, sogenanntes Item-Nonresponse (Häder 2019, S. 186), zwischen 17 % und 23 %. Während diese Enthaltungen in Bayreuth zunächst berücksichtigt wurden, verzichtet die Münchener Studie vollständig darauf. Für die vorliegende Arbeit wurde zur besseren Vergleichbarkeit entschieden, die Enthaltungen zu

den Fragen des Kompetenzerwerbs nicht einzubeziehen. Beim beruflichen Nutzen hingegen werden die Enthaltungen, analog zum Münchener Vorgehen, berücksichtigt. Hier liegt der Anteil in Bayreuth mit bis zu 43 % sogar deutlich höher als in München (ca. 25 %).

Die hohe Quote an Enthaltungen könnte darauf hindeuten, dass bestimmte Kompetenzen im konkreten beruflichen Kontext der Befragten möglicherweise keine Relevanz besitzen bzw. nicht bewusst wahrgenommen werden oder dass Unsicherheit im Hinblick auf die eigene Kompetenzwahrnehmung besteht.
Die Münchener Studie arbeitet beim Nutzen der Kompetenzen im Beruf mit einer binären Skala („nützt"/ „nützt nicht"), wodurch tendenziell höhere Zustimmungswerte entstehen können, da keine differenzierte Abstufung möglich ist. Die Bayreuther Untersuchung hingegen verwendet eine fünfstufige Skala, was die direkte Gegenüberstellung der Ergebnisse erschwert. Die frühere Bayreuther Studie (Schmitt et al., 2011) nutzt zudem teilweise gröbere Kategorien, etwa bei den Übergangsstationen und den Gründen für die Studienwahl, sodass direkte quantitative Vergleiche nur eingeschränkt möglich sind.
Die Fallzahlen (N = 113 in Bayreuth 2025; N = 105 in München 2019; N = 112 in Bayreuth 2011) liegen in einem ähnlichen Bereich und stellen daher keinen wesentlichen Verzerrungsfaktor dar. Die eingeschränkte Vergleichbarkeit ergibt sich vielmehr aus methodischen Unterschieden wie unterschiedlichen Erhebungsjahren und Antwortskalen.

Neben den Hauptvergleichen mit der Münchener Studie 2019 und der Bayreuther Untersuchung von 2011 werden auch weitere Verbleibstudien einbezogen (Walther, Hebermehl & Sturm, 2019; Institut für Ethnologie Göttingen, 2012; Sachse, 2010). Aufgrund unterschiedlicher Erhebungsjahre, Fallzahlen und Antwortformate sind jedoch auch diese nur eingeschränkt vergleichbar. Sie bieten dennoch wertvolle Hinweise auf standortbedingte Schwerpunktsetzungen und Berufsfelder im beruflichen Verbleib.

Trotz der genannten methodischen Limitationen liefert die vorliegende Untersuchung wichtige explorative Einblicke in die beruflichen Übergänge und Kompetenzwahrnehmungen der Absolvierenden. Die Ergebnisse erheben keinen Anspruch auf vollständige Verallgemeinerbarkeit, dienen jedoch als empirisch fundierte Grundlage für weiterführende Forschung und können als Orientierung für hochschulpolitische Diskussionen dienen.

3 Studierende im Profil: Soziodemographie und Studienstruktur im Überblick

3.1 Soziodemographische Angaben

Die strukturelle Entwicklung der Absolvent*innenzahlen im Zeitraum von 2004 bis Januar 2025 bildet die Grundlage für die Einordnung der Studienergebnisse. Abbildung 1 veranschaulicht die soziodemographische Verteilung der Abschlüsse differenziert nach Studienabschluss und Geschlecht.

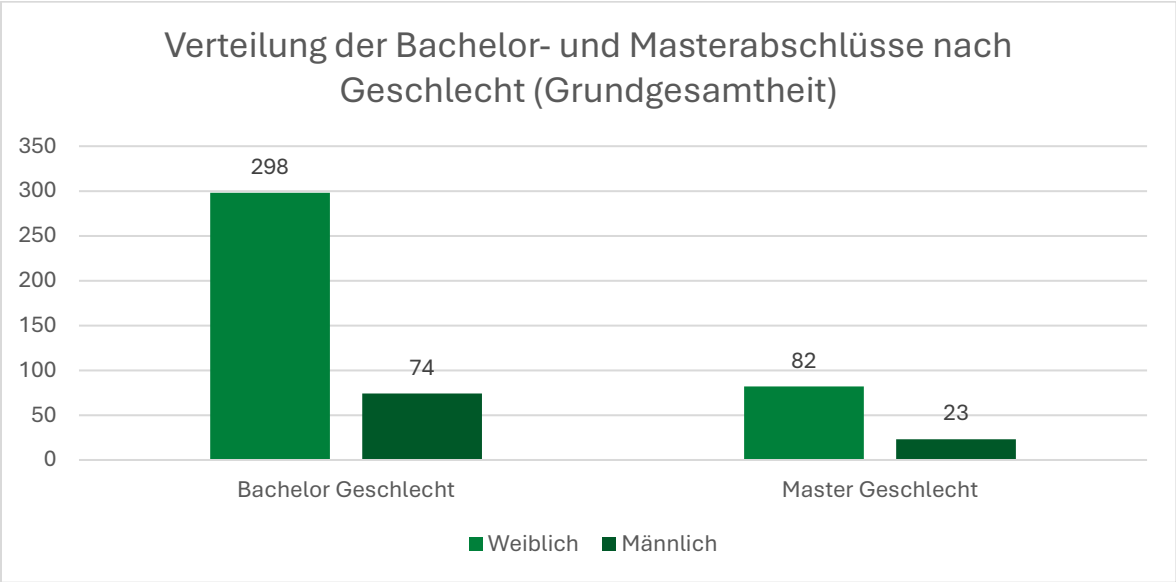


Abbildung 1: Verteilung der Bachelor- und Masterabschlüsse nach Geschlecht (Grundgesamtheit)

Im betrachteten Zeitraum werden 479 Abschlüsse in den Bachelor- und Masterstudiengängen Kultur und Gesellschaft Afrikas (KuGeA), Ethnologie, sowie Sozial- und Kulturanthropologie (SKA) erworben.

Diese verteilen sich auf 477 Absolvent*innen, da zwei Personen jeweils zwei Masterstudiengänge abgeschlossen haben. Mit 372 Abschlüssen stellt das Bachelorstudium den größten Anteil dar (298 Frauen, 74 Männer)[2], während 105 Abschlüsse auf Masterstudiengänge entfallen (82 Frauen, 23 Männer). 32 Absolvierende (21 Frauen, 11 Männer) erwerben sowohl ihren Bachelor- als auch ihren Masterabschluss in Bayreuth. Hinsichtlich der Geschlechterverteilung zeigt sich ein deutlicher Überhang weiblicher Studierender mit insgesamt 79,6 %. Während der Frauenanteil im Bachelor bei 80,1 % liegt, ist im Masterbereich ein geringfügig höherer Männeranteil von 22 % (gegenüber 19,9 % im Bachelor) zu verzeichnen.

[2] Im Prüfungsamt der Kulturwissenschaftlichen Fakultät wurden bis Januar 2025 nur binäre Geschlechtszuordnungen erfasst; in unserem eigenen Fragebogen erfragten wir die Geschlechtszugehörigkeit nach männlich/weiblich/divers, siehe Ergebnisdarstellungen in den folgenden Kapiteln.

Im Bachelorstudium entscheiden sich 288 Personen für den Studiengang Kultur und Gesellschaft Afrikas (KuGeA), während 84 Personen Ethnologie wählen. Im Masterstudium setzt sich dieser Trend fort. 76 Abschlüsse werden im Hauptfach KuGeA erworben und 31 Abschlüsse im Hauptfach Kultur- und Sozialanthropologie. Die Doppelabschlüsse wurden hierbei berücksichtigt.
Während die Mehrheit der Bachelorabsolvent*innen aus Deutschland (359 Personen) stammt, weist die Stichprobe eine internationale Diversität auf. Jeweils zwei Absolvent*innen kommen aus der Republik Benin und Italien. Darüber hinaus sind die Länder Frankreich, China, Mali, Schweiz, Uganda, Litauen, Ghana, Slowakei und Luxemburg jeweils mit einer Person vertreten. Unter den Masterabsolvent*innen stammen 89 Personen aus Deutschland und vier aus der Republik Benin. Zusätzlich ist jeweils eine Person aus Burkina Faso, China, Elfenbeinküste, Italien, Kamerun, Kirgistan, Kolumbien, Madagaskar, Mali, Senegal, Togo und den Vereinigten Staaten vertreten (Quelle: Prüfungsamt KuWi, Universität Bayreuth).

Der vergleichsweise hohe Anteil von Studierenden in den Bachelor- und vor allem Masterstudiengängen aus der Republik Benin ist auffällig und lässt sich auf die engen Kooperationsnetzwerke des Afrikaschwerpunkts der Universität Bayreuth mit Bildungsinstitutionen in der Republik Benin zurückführen.

Geschlecht

Nach der Betrachtung der Grundgesamtheit fokussiert die folgende Analyse die Daten der Stichprobe von 113 Teilnehmenden der vorliegenden Befragung. Die Verteilung der Geschlechter innerhalb dieser Stichprobe ist in Abbildung 2 dargestellt.

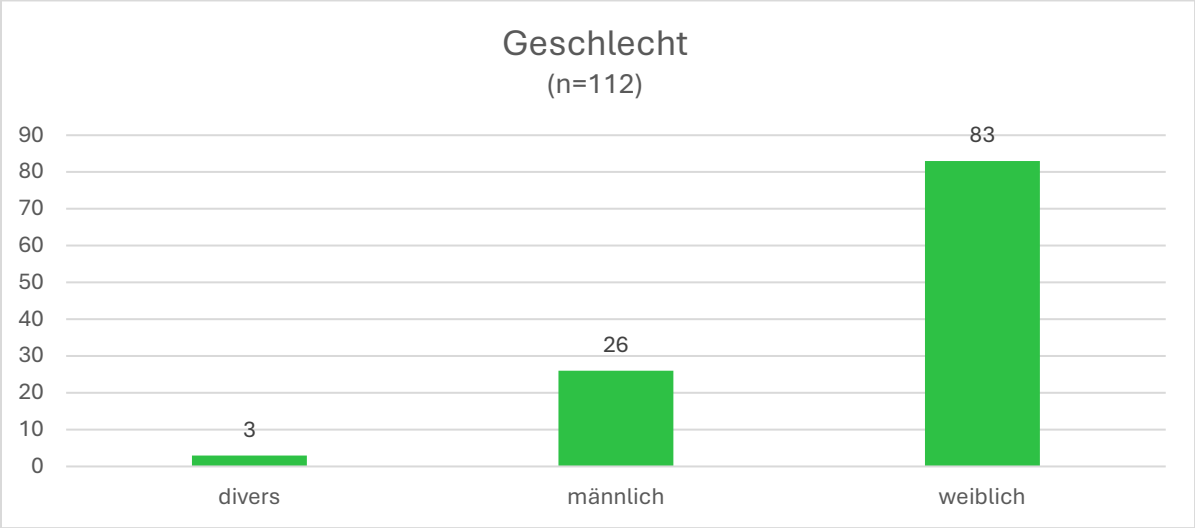


Abbildung 2: Geschlecht

Die Ergebnisse der Angaben zum Geschlecht der Absolvent*innen spiegeln bereits bekannte Resultate wider. Mit einem Anteil von 74,11 % bilden die weiblichen Befragten die größte Gruppe. 23,21 % der Teilnehmenden sind männlich und drei Personen (2,68 %) identifizieren sich als divers.

Im Vergleich zur Bayreuther Verbleibstudie von 2011 (Schmitt et al., 2011, S. 20) und der Münchener Untersuchung (Brill et al., 2019, S. 10) zeigt sich weiterhin ein deutlicher Überhang weiblicher Absolvent*innen, allerdings fällt der Anteil der männlichen und diversen Teilnehmenden in der aktuellen Erhebung geringfügig höher aus. Der Männeranteil hat sich in den vergangenen Jahren insgesamt etwas erhöht und liegt vor allem im Masterstudium tendenziell höher. Dies kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass die angebotenen Studiengänge für männliche Studierende wieder an Attraktivität gewinnen.

Altersstruktur

Die Darstellung der Geburtsjahre in Abbildung 3 ermöglicht eine Einordnung der Altersstruktur der Absolvent*innen innerhalb der Stichprobe.

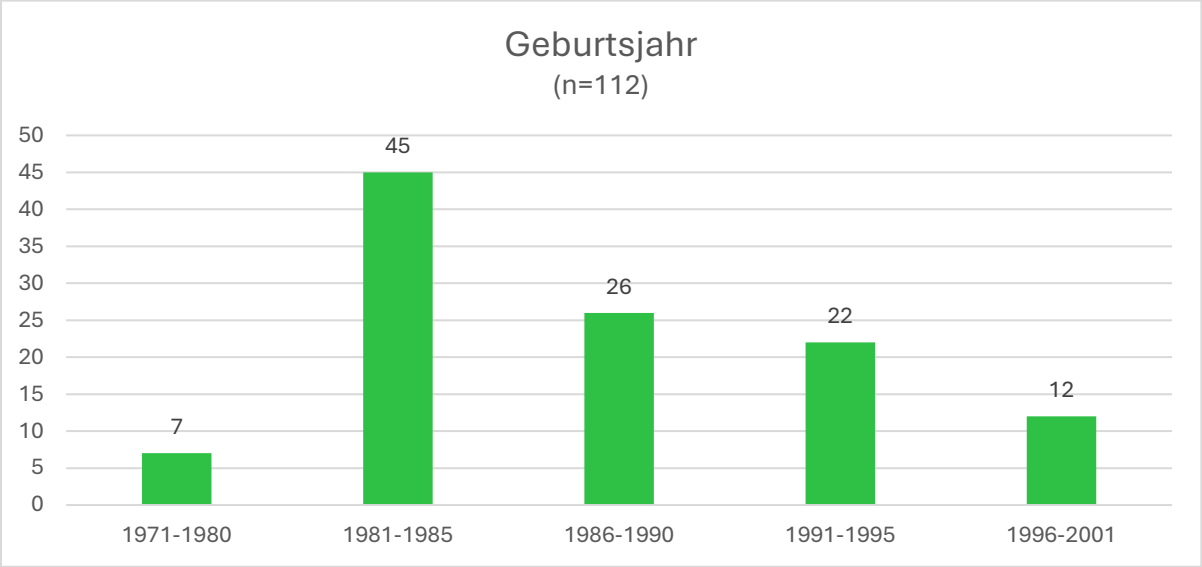


Abbildung 3: Geburtsjahr

Der Großteil der Befragten wurde zwischen 1981 und 1990 geboren. Innerhalb dieser Kohorte entfallen rund 40 % auf die Jahrgänge 1981 bis 1985 sowie 23 % auf die Jahre 1986 bis 1990. Folglich ist die Mehrheit der Absolvent*innen zum Zeitpunkt der Erhebung 35 Jahre oder älter, was auf eine fortgeschrittene Phase in der Berufsbiografie hindeutet.

Private Lebensgestaltung

Dieser Lebensabschnitt spiegelt sich auch in der privaten Lebensgestaltung wider. Abbildung 4 veranschaulicht die Verteilung des Familienstands innerhalb der Stichprobe.

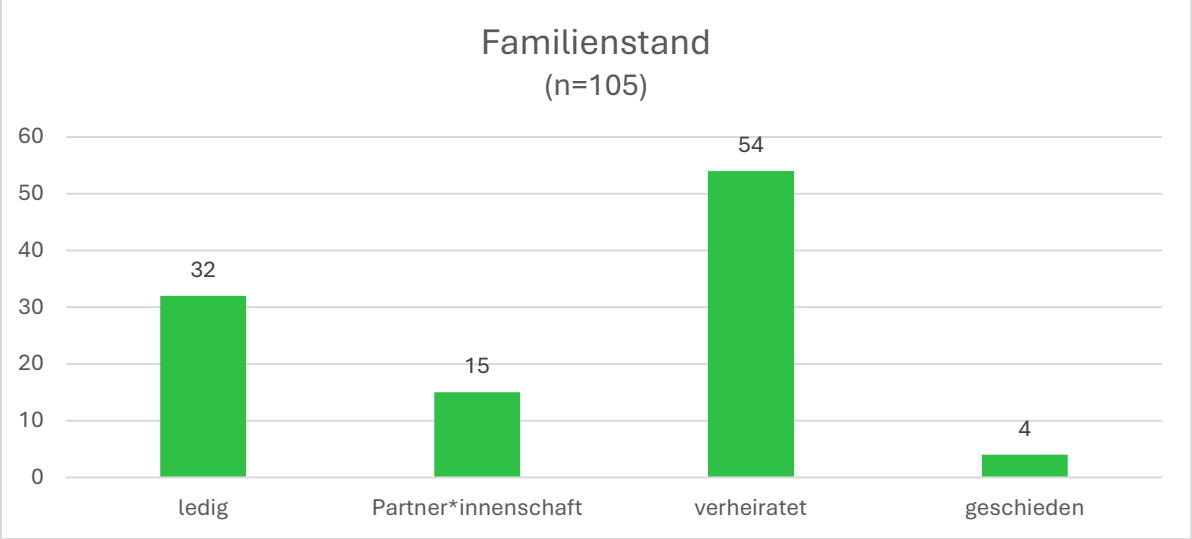


Abbildung 4: Familienstand

Über die Hälfte der Absolvent*innen befindet sich zum Zeitpunkt der Befragung in einer Beziehung. 54 Teilnehmer*innen sind verheiratet und 15 leben in einer festen Partner*innenschaft. Demgegenüber geben 32 der Befragten an, ledig zu sein. Die geringe Anzahl geschiedener Personen (n = 4) korrespondiert mit der Altersstruktur der Stichprobe.

Methodisch ist zu berücksichtigen, dass bei dieser Frage keine Mehrfachantworten möglich waren. Geschiedene Personen konnten sich daher nicht zusätzlich einer aktuellen Partner*innenschaft zuordnen.

Im Vergleich zur Bayreuther Verbleibstudie von 2011 (Schmitt et al. 2011, S. 20) zeigt sich eine signifikante Veränderung. Der Anteil verheirateter Absolvent*innen ist von 11 % auf 54 % angestiegen und damit um rund 40 % gewachsen. Da die frühere Studie ausschließlich nach dem Familienstand „verheiratet“ fragte, ermöglicht die vorliegende Studie ein differenzierteres Bild der familialen Lebensformen.

Eng damit verknüpft ist die Elternschaft der Befragten. Wie in Abbildung 5 dargestellt wird, sind zum Zeitpunkt der Befragung mehr als die Hälfte der Absolvent*innen Eltern.

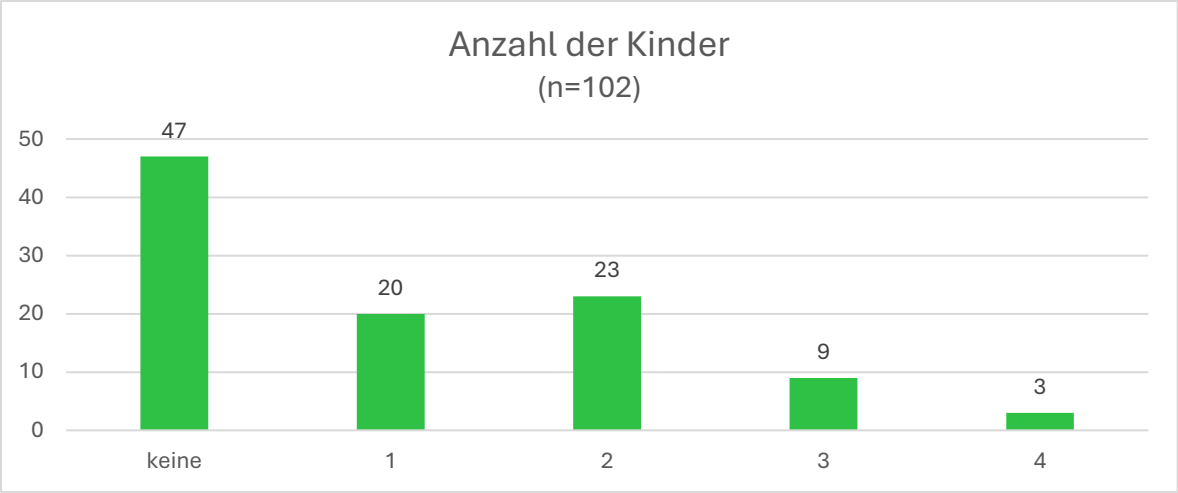


Abbildung 5: Anzahl der Kinder

Insgesamt geben 55 der Absolvent*innen an, Kinder zu haben, während 47 Teilnehmende kinderlos sind. Am häufigsten ist die Anzahl von zwei Kindern (22,55 %), gefolgt von Absolvent*innen mit einem Kind (19,61 %). Mehr als vier Kinder wurden von keinem der Befragten angegeben.

Nationalitäten

Von den 103 Personen, die Angaben zu ihrer Nationalität machen, besitzen 95,15 % die deutsche Staatsangehörigkeit. Eine Person gibt eine deutsch-französische Staatsbürgerschaft an. Die Länder Litauen, Mali, Burkina Faso und die Schweiz sind jeweils durch eine Person vertreten. Diese Ergebnisse decken sich weitgehend mit den Befunden der ehemaligen Verbleibstudie in Bayreuth (Schmitt et al., 2011, S. 18 f.) sowie der Münchener Untersuchung (Brill et al., 2019, S. 10).

Akademischer Bildungshintergrund der befragten Absolvent*innen

Um die Qualifikationsprofile der Befragten einordnen zu können, ist die Betrachtung ihrer akademischen Abschlüsse zentral. Abbildung 6 verdeutlicht die Verteilung der höchsten erreichten akademischen Abschlüsse der Befragten.

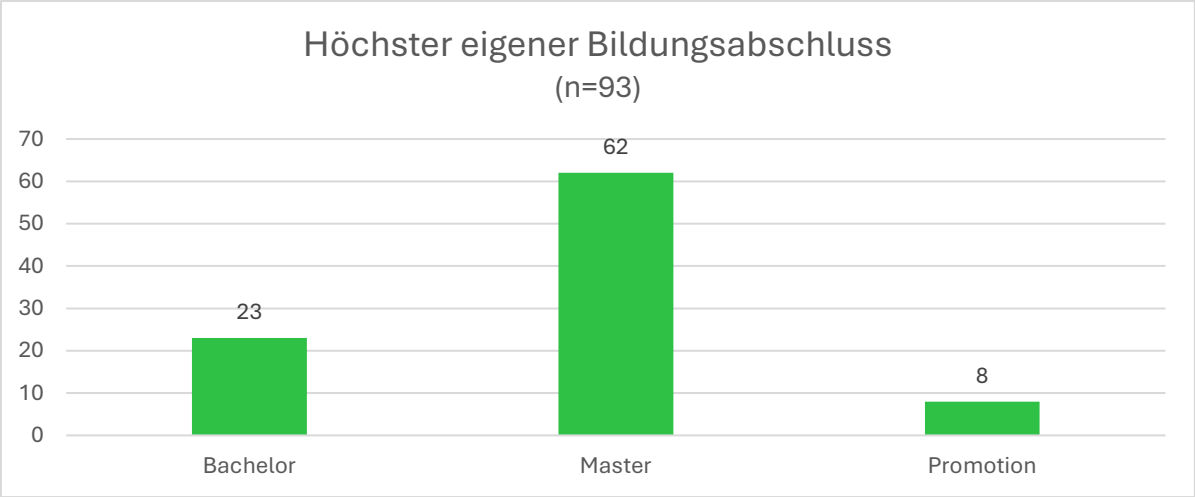


Abbildung 6: Höchster eigener Abschluss

Mehr als die Hälfte der befragten Absolvent*innen weist neben dem Bachelorabschluss einen weiterführenden akademischen Abschluss (Master oder Promotion) auf. Nur etwa ein Viertel der Befragten (23 Personen) gibt den Bachelorgrad als alleinigen akademischen Bildungsabschluss an. Da ein Teil der Teilnehmenden zum Erhebungszeitpunkt noch im Masterstudium eingeschrieben war, ist künftig mit einem Anstieg des Masterabschlusses als höchstem erreichten Studienabschluss zu rechnen. Acht Personen in der Stichprobe haben bereits eine Promotion abgeschlossen.

3.2 Bachelor- bzw. Magisterstudium an der Universität Bayreuth

Auch die individuellen Studienprofile der Befragten sind für die Analyse von Relevanz. Insgesamt geben 101 der befragten Personen (90,18%) an, ihren Bachelor/Magister an der Universität Bayreuth erworben zu haben, während elf Personen (9,82%) ihren Erstabschluss an einer anderen Universität abgeschlossen haben.

Studiengänge und Nebenfächer

Von den Bachelorabsolvent*innen beantworten 100 Personen weiterführende Fragen zu ihren gewählten Hauptfächern. Der Studiengang Kultur und Gesellschaft Afrikas (KuGeA) wird dabei mit 81 % am häufigsten genannt. Ethnologie bzw. Sozial- und Kulturanthropologie (SKA) stellt mit 14 % das zweithäufigste Hauptfach dar. Weitere Hauptfächer werden jeweils einmal angegeben, darunter Geographien internationaler Entwicklung mit dem Fokus Afrika, Germanistik, Internationale Wirtschaft und Entwicklung sowie Afrikanische Sprachen, Literatur und Kunst (ASpLiKu) und Kultur und Gesellschaft (KuG).

Alle genannten Bachelorstudiengänge sehen vor, dass neben dem Kernfach auch Nebenfächer (auch Kombinationsfächer genannt) gewählt werden müssen. Die Auswahl der Nebenfächer trägt maßgeblich zur individuellen Profilbildung im Studium bei, weshalb ihre Wahl aufschlussreich ist. Ihre Verteilung zu Studienbeginn ist in Abbildung 7 dargestellt.

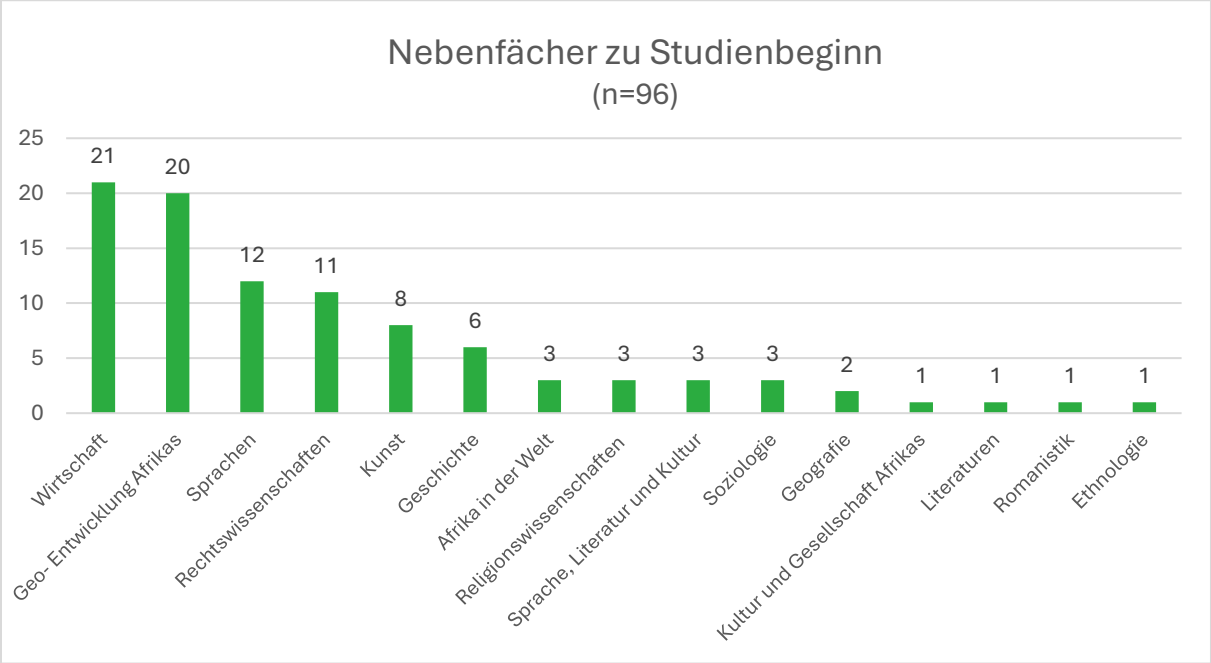


Abbildung 7: Nebenfächer zu Studienbeginn

Die Wahl der Nebenfächer lässt ein ausgeprägtes Interesse an afrikabezogenen und interdisziplinären Inhalten erkennen. Zwar stellen die Wirtschaftswissenschaften (inkl. Wirtschafts- und Sozialgeographie) mit 21 Nennungen das am häufigsten gewählte Nebenfach dar, betrachtet man jedoch die inhaltliche Ausrichtung in der Summe, dominieren Fächer mit Afrikabezug sowie afrikanische Sprachen.

Mit 20 Nennungen folgt das Nebenfach Geografische Entwicklungsforschung Afrikas (Geo-Entwicklung). Sprachen werden von 12 Personen gewählt, während die Rechtswissenschaften 11 Nennungen verzeichnen (darunter eine Person mit spezifischem Afrikafokus).

Das Nebenfach Kunst wird sowohl als eigenständiges Fach als auch mehrfach in Kombinationen genannt: viermal in Verbindung mit Literatur, einmal mit Kultur Afrikas sowie einmal mit Literatur in Afrika und Religion. Das Nebenfach Sprachen, Literatur und Kultur tritt insgesamt dreimal auf, wobei es sich um unterschiedliche Ausprägungen handelt: einmal mit Schwerpunkt auf afrikanische, einmal auf französische und einmal auf arabisch-islamische Kulturstudien.

Eine interessante Dynamik zeigt sich im Studienverlauf. 22 Absolvent*innen geben an, ihr Haupt- oder Nebenfach während des Bachelors gewechselt zu haben. Hierbei ist der Wechsel

zu Sprachen (9 Nennungen) und Religionswissenschaften, teils kombiniert mit Geschichte und Afrikafokus (5 Nennungen), besonders ausgeprägt.

Zusammenfassend verdeutlicht die Wahl der Nebenfächer das starke Interesse am regionalen Afrikaschwerpunkt. Während Wirtschaftswissenschaften häufig gewählt werden, ist der vermehrte Wechsel zu den Sprachen als Nebenfach hervorzuheben.
Die Ergebnisse entsprechen der Bayreuther Verbleibstudie von 2011 (Schmitt et al., 2011, S. 33), in der Wirtschaft ebenfalls an erster Stelle steht, gefolgt von Sprachen und der geographischen Entwicklungsforschung. Im Vergleich zu München (Brill et al., 2019, S. 12) zeigt sich zudem, dass Soziologie in Bayreuth mit drei Nennungen seltener gewählt wird, was sich darauf zurückführen lässt, dass die Soziologie in Bayreuth im Vergleich zu München schwächer vertreten ist und deshalb nicht so prominent in Erscheinung tritt, wie an anderen Studienorten.

Spracherwerb

Grundsätzlich stellt der studienbegleitende Spracherwerb einen essenziellen Bestandteil der betrachteten Studiengänge dar. Abbildung 8 verdeutlicht einerseits die sprachliche Vielfalt und andererseits den starken Fokus auf einen häufig gewählten Afrikabezug der erworbenen Sprachen innerhalb der Stichprobe.

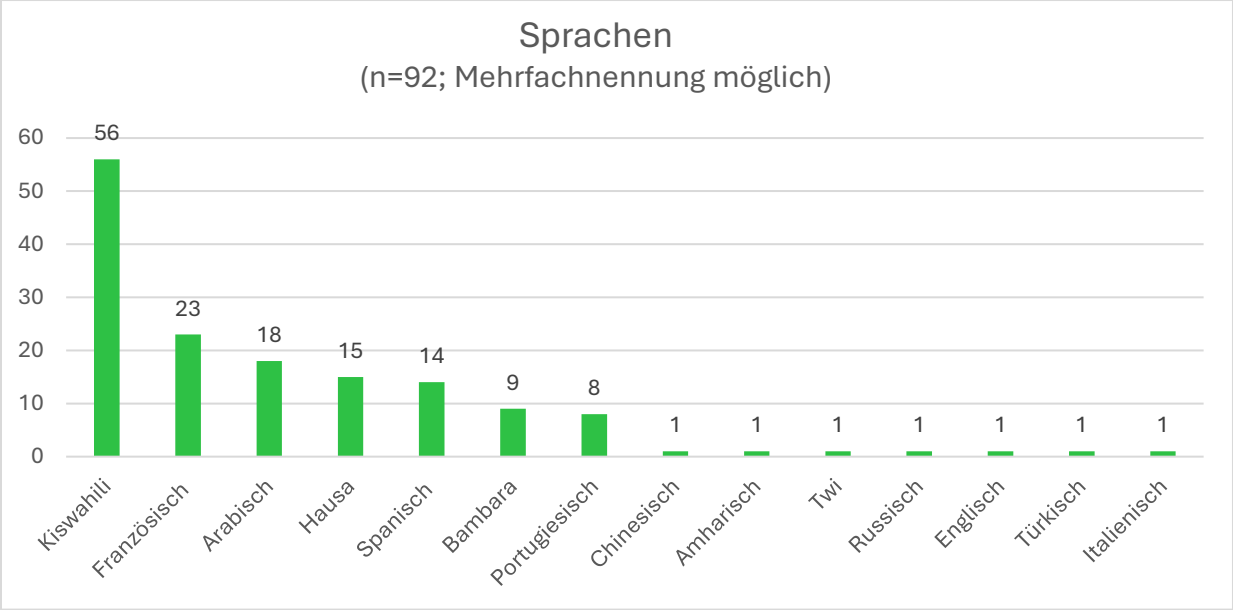


Abbildung 8: Sprachen

Als Spitzenreiter sticht besonders die Sprache „Kiswahili“ hervor. Die Beliebtheit dieser ostafrikanischen Verkehrssprache an der Universität Bayreuth spiegelt sich auch in extracurricularen Aktivitäten wie dem „Kiswahili-Chor“ wider. Bereits die Verbleibstudie aus dem Jahr 2011

weist Kiswahili als die am häufigsten genannte Sprache aus, gefolgt von Arabisch und Französisch (Schmitt et al., 2011, S. 67).

Die Beweggründe für die jeweilige Sprachenwahl sind vielfältig und werden in Abbildung 9 zusammengefasst.

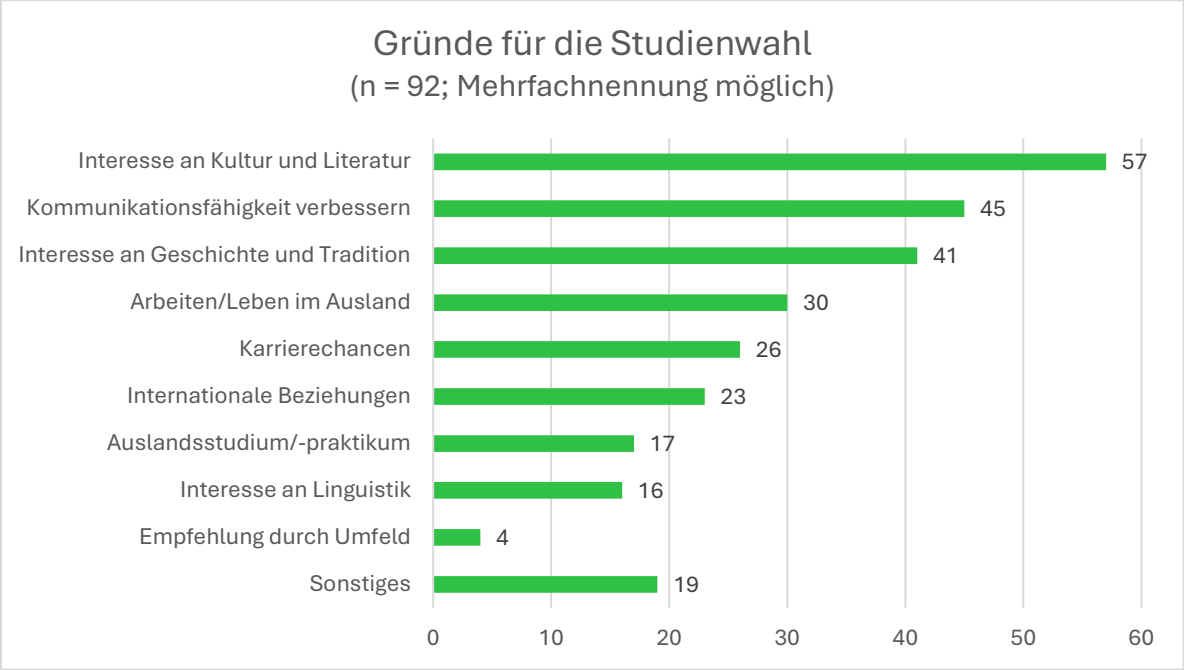


Abbildung 9: Gründe für die Studienwahl

Mehr als die Hälfte der Absolvent*innen (57 Nennungen) führt die Wahl auf ein persönliches Interesse an Kultur und Literatur zurück. Weitere zentrale Motive sind die Erweiterung der Kommunikationsfähigkeiten (45 Nennungen), das Interesse an der Geschichte und den Kulturen der Region (41 Nennungen) sowie der Wunsch, künftig in einem bestimmten Land zu arbeiten oder zu leben (30 Nennungen). Linguistisches Interesse (16 Nennungen) oder Empfehlungen aus dem sozialen Umfeld (4 Nennungen) spielen hingegen eine untergeordnete Rolle. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Sprachwahl überwiegend auf einer intrinsischen Motivation beruht, wobei das Interesse an der Kultur, Literatur und Geschichte sowie die kommunikativen und praxisbezogenen Aspekte eine ausschlaggebende Rolle spielen.

Studienbeginn und Studiendauer

In Abbildung 10 wird die Entwicklung der Studierendenzahlen dargestellt, die sich seit der Einführung der Bachelorstudiengänge in Bayreuth deutlich verändert hat.

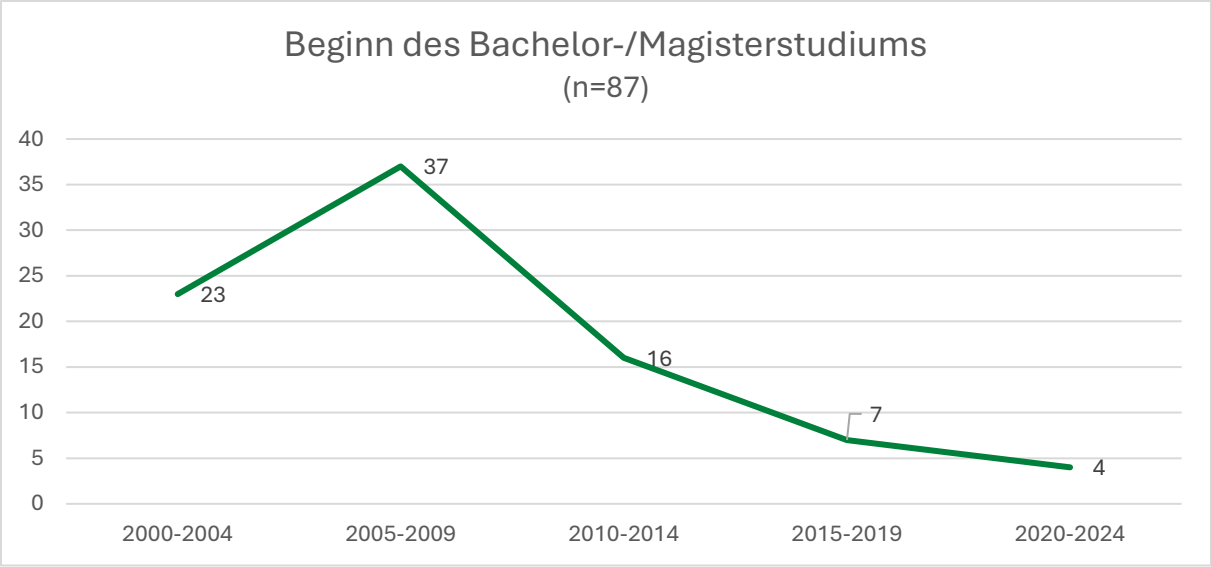


Abbildung 10: Beginn des Bachelor-/Magisterstudiums

Während insbesondere der Studiengang Kultur und Gesellschaft Afrikas (KuGeA) in den frühen 2000er Jahren als Kombinationsstudiengang von Ethnologie und Entwicklungssoziologie ein Alleinstellungsmerkmal an der Universität Bayreuth darstellt, führt die spätere Einführung vergleichbarer Studiengänge an anderen Universitäten Deutschlands zu einem Rückgang der Studierendenzahlen in Bayreuth. Die meisten Absolvent*innen beginnen ihr Studium zum Wintersemester (zwischen 2001/2002 und 2021/2022). Der Großteil der Befragten (67 Personen) beginnt das Studium zwischen 2001 und 2010.

Hinsichtlich der Studiendauer zeigt sich, dass der idealtypische Studienverlauf, der für den Bachelor sechs und für den Master vier Semester Regelstudienzeit vorsieht, in der Praxis häufig überschritten wird (vgl. Abbildung 11).

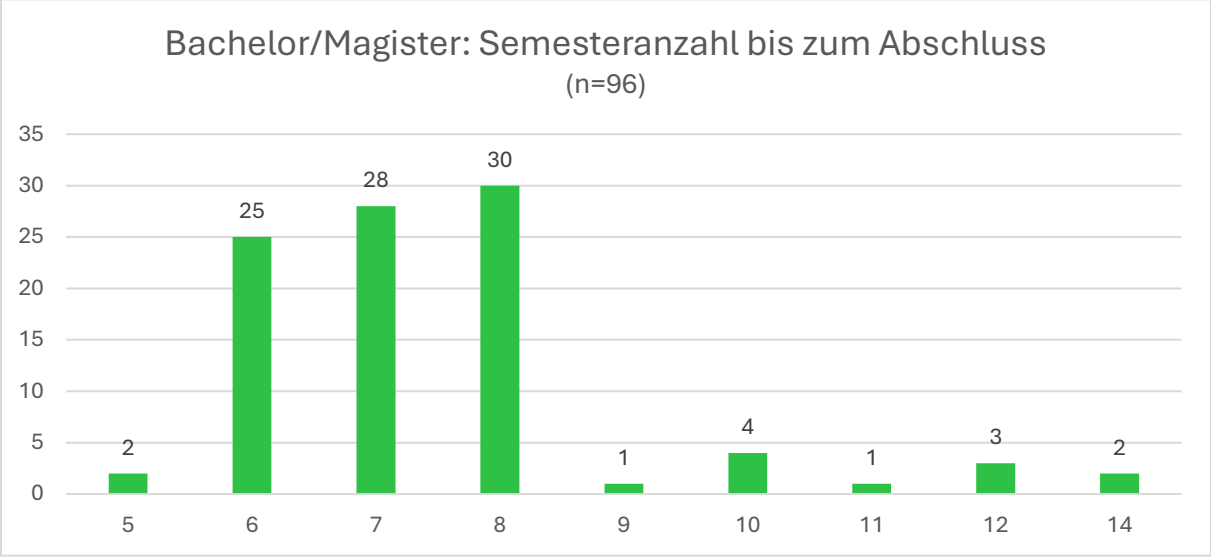


Abbildung 11: Bachelor/Magister: Semesteranzahl bis zum Abschluss

Die Semesteranzahl bis zum Abschluss reicht von fünf bis zu 14 Semestern. Lediglich etwas mehr als ein Viertel der Absolvent*innen schließt das Bachelorstudium innerhalb der Regelstudienzeit ab. Die größte Gruppe (32,25 %) benötigt acht Semester, gefolgt von sieben Semestern (29,17 %). Mit einem Mittelwert von 7,5 Semestern liegt die aktuelle Studiendauer über dem Wert der Bayreuther Erhebung von 2011 (6,7 Semester; vgl. Schmitt et al., 2011, S. 25), jedoch mit einem Median von 7 Semestern unter dem der Münchener Verbleibstudie (8,0 Semester; vgl. Brill et al., 2019, S. 13).

Motive der Studienwahl

Die Analyse der Studienwahlmotive zeigt, dass Neugier und Interesse klar dominieren. Abbildung 12 bietet hierzu eine Übersicht.

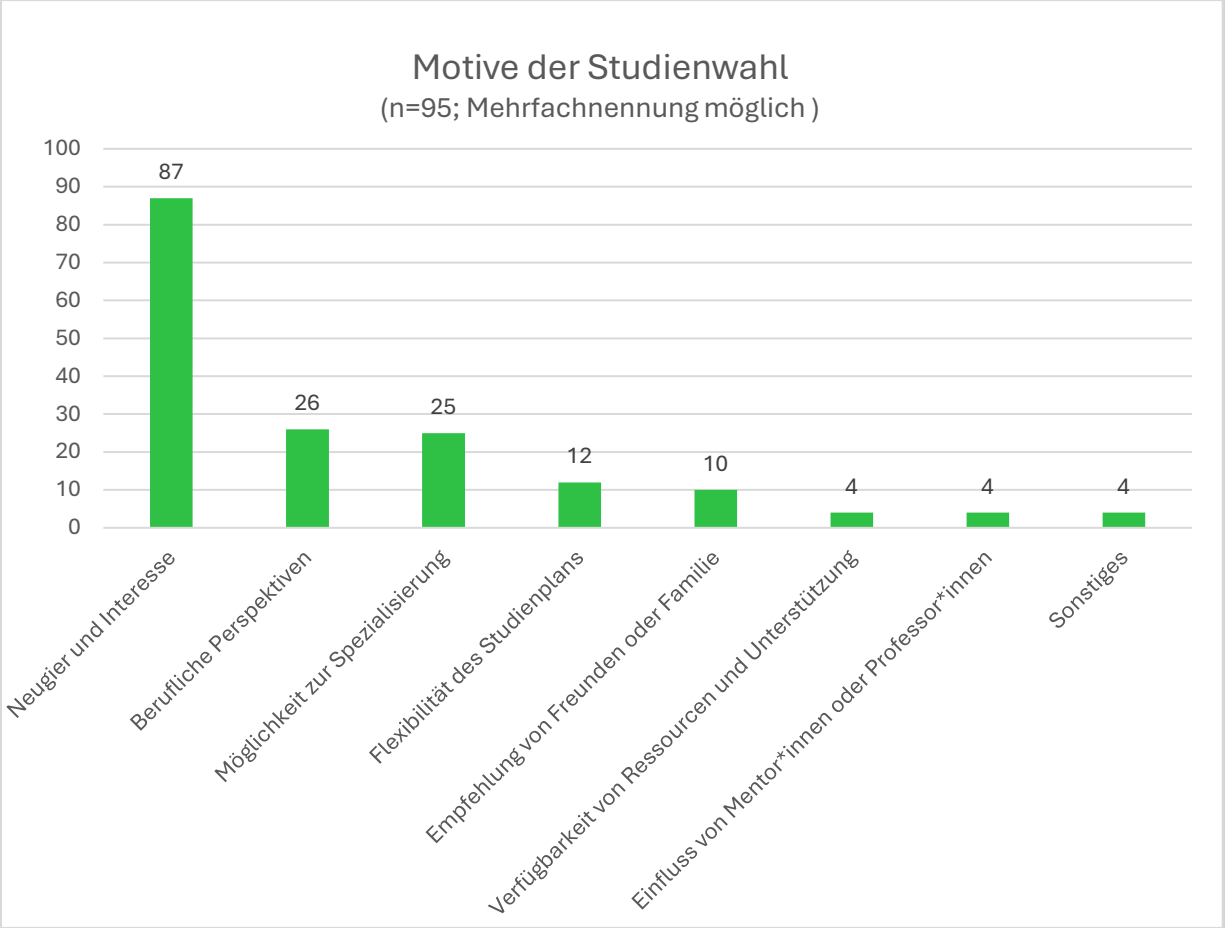


Abbildung 12: Motive der Studienwahl

Berufliche Perspektiven (26 Nennungen) und die Möglichkeit zur Spezialisierung folgen mit deutlichem Abstand.

Ein Vergleich mit den Ergebnissen aus München verdeutlicht interessante Unterschiede. Während Empfehlungen in der vorliegenden Studie mit nur 10 Nennungen eine geringe Bedeutung haben, stellen sie in der Münchener Studie (Brill et al., 2019, S. 11) das wichtigste Kriterium dar und gehören auch in der Bayreuther Erhebung von 2011 (Schmitt et al., 2011, S. 28) zu den drei häufigsten Motiven. Konstant bleibt jedoch, dass wie bereits in Bayreuth 2011, persönliche Neugier und Interesse das zentrale Motiv für die Wahl der kulturwissenschaftlichen Studiengänge in Bayreuth bilden (Schmitt et al., 2011, S. 28).

3.3 Bachelor- bzw. Magisterstudium außerhalb der Universität Bayreuth

Insgesamt 11 Teilnehmer*innen geben an, ihren ersten berufsqualifizierenden Abschluss (Bachelor oder Magister) nicht an der Universität Bayreuth absolviert zu haben.

Studiengänge und Nebenfächer

Die Studienwahl dieser Absolvent*innen zeigt ein heterogenes Bild. Je zwei Personen entscheiden sich für Ethnologie, Soziale Arbeit und Sozialwissenschaften. Die Studiengänge Photography and Imaging, Germanistik, Islamwissenschaft, Politik & Soziologie sowie Latein & Geschichte werden je von einer Person abgeschlossen.

Hinsichtlich der Studienstruktur geben vier Personen an, ihr Studium ohne Nebenfach absolviert zu haben. Weitere vier Befragte haben Nebenfächer wie Landeskunde und Linguistik, allgemeine Sprachwissenschaft, Ethnologie sowie Sprache, Literatur und Kultur. Gewählt. Nur eine Person gibt an, das Nebenfach im Bachelor von Geschichte zu Spanisch gewechselt zu haben. Unter denjenigen, die ihr Bachelorstudium nicht in Bayreuth absolviert haben, treten keine dominierenden Studiengänge hervor. Die Studiengänge unterscheiden sich bis auf Ethnologie von den in Bayreuth gewählten Bachelorfächern.

Spracherwerb und Fremdsprachenkompetenz

Der Erwerb von Fremdsprachen ist ein wesentlicher Bestandteil der Ausbildung, auch außerhalb Bayreuths. Wie in Abbildung 13 deutlich wird, verfügen viele von ihnen über zusätzliche Sprachkenntnisse.

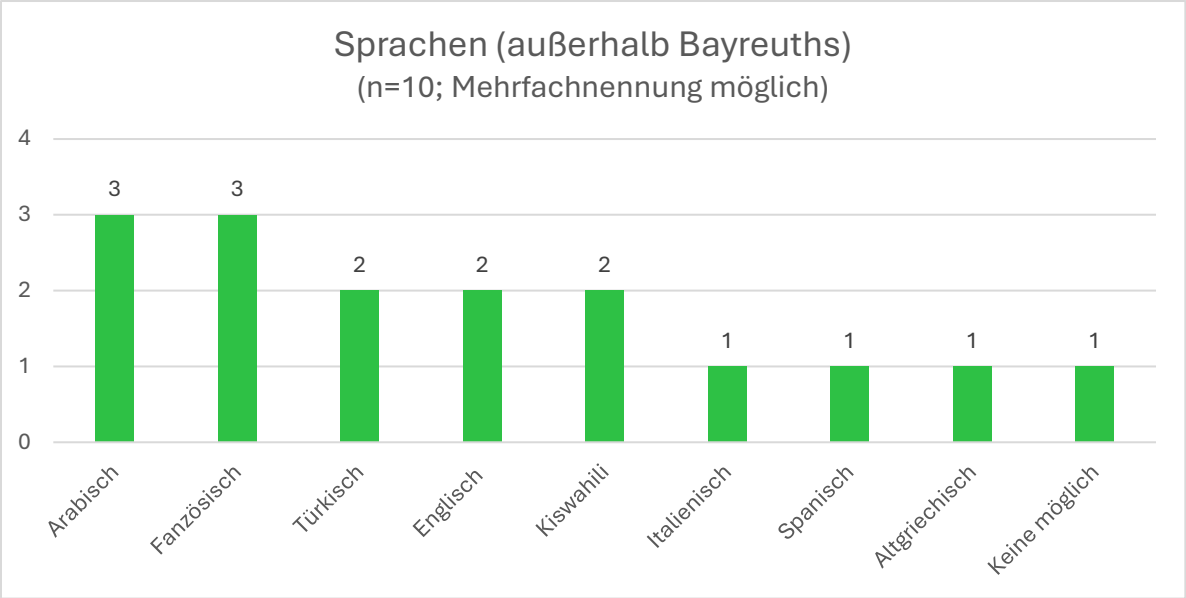


Abbildung 13: Sprachen (außerhalb Bayreuths)

Die am häufigsten gewählten Sprachen sind Arabisch und Französisch (je 3 Nennungen), gefolgt von Türkisch, Englisch und Kiswahili (je 2 Nennungen). Dass keine Sprachenwahl möglich war, wird einmal angegeben. Analog zu den Bayreuther Absolvent*innen (vgl. Kap. 3.2 Bachelor- bzw. Magisterstudium an der Universität Bayreuth) bilden Französisch und Arabisch die am häufigsten gewählten Sprachen. Kiswahili wird auch an externen Standorten genannt, nimmt dort jedoch eine weniger prominente Stellung ein als im Bayreuther Curriculum.

Die Gründe für die Sprachenwahl sind vielfältig und in Abbildung 14 ersichtlich.

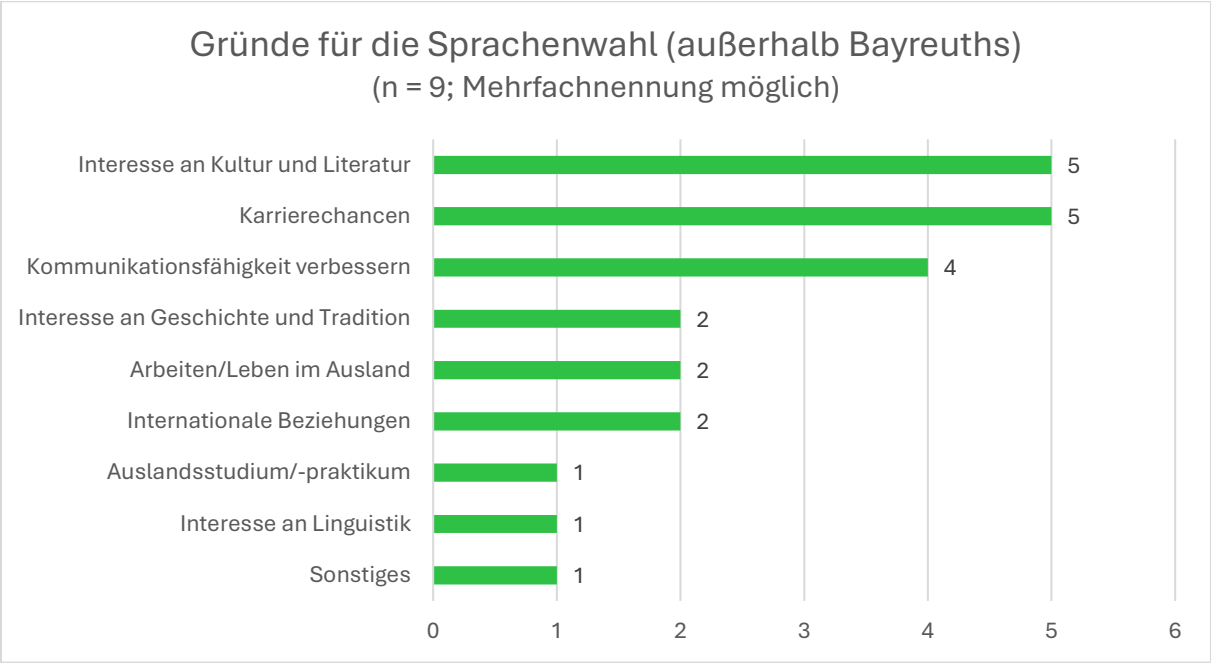


Abbildung 14: Gründe für die Sprachenwahl (außerhalb Bayreuths)

Die Hauptmotive für die Wahl der Sprachen sind berufliche Vorteile und Karrierechancen (5 Nennungen) sowie das persönliche Interesse an Kultur und Literatur (5 Nennungen). Relativ häufig wird zudem die Erweiterung der Kommunikationsfähigkeiten genannt (4 Nennungen). Insgesamt entsprechen diese drei zentralen Motive weitgehend denen der Bayreuther Absolvent*innen, allerdings werden in der vorliegenden Studie berufliche Vorteile und Karrierechancen häufiger genannt als die Erweiterung der Kommunikationsfähigkeiten (vgl. Kap. 3.2 Bachelor- bzw. Magisterstudium an der Universität Bayreuth).

Studienbeginn und Studiendauer

Der Beginn des Bachelor-/Magisterstudiums der nicht in Bayreuth absolvierten Abschlüsse wird in Abbildung 15 veranschaulicht.

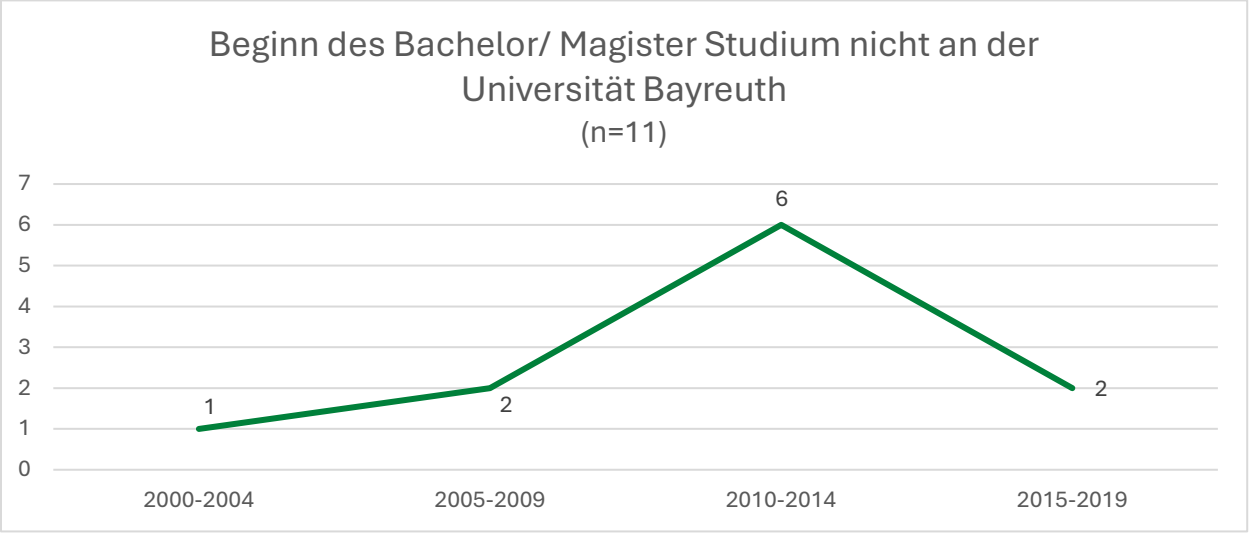


Abbildung 15: Beginn des Bachelor-/Magisterstudiums (außerhalb Bayreuths)

Der Zeitraum der Studienanfänge erstreckt sich vom Wintersemester 2003/2004 bis zum Wintersemester 2016/2017. Während die Mehrheit der externen Absolvierenden ihr Studium zwischen 2011 und 2015 aufnimmt, liegt der Studienbeginn der meisten Bayreuther Bachelorabsolvent*innen vor dem Jahr 2010.

Um den zeitlichen Verlauf des Studiums abzubilden, zeigt Abbildung 16 die Anzahl der Semester, die die Befragten bis zum Bachelorabschluss benötigen.

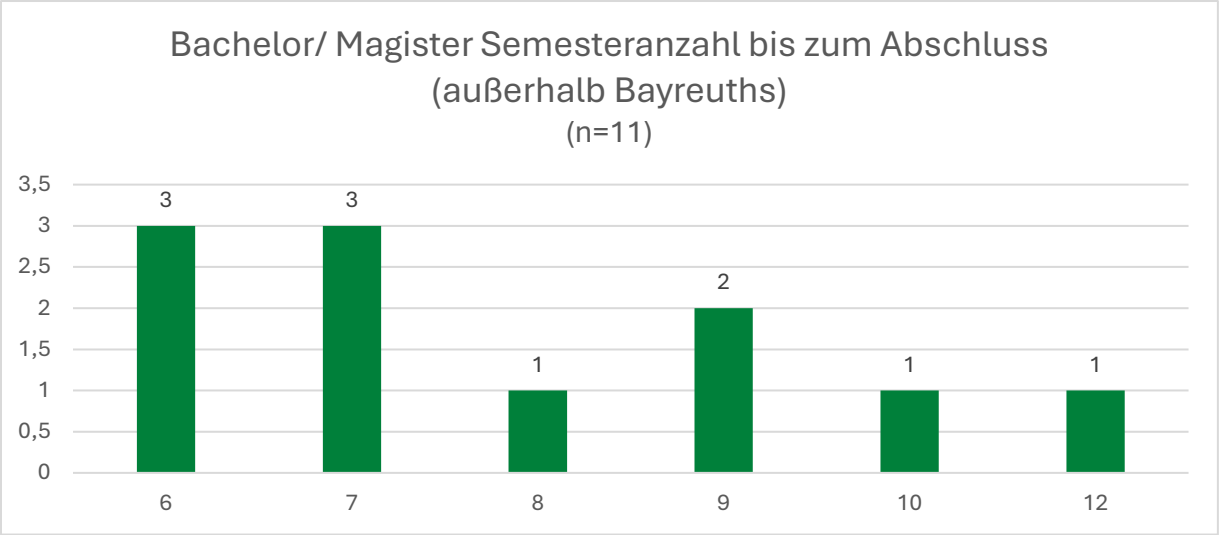


Abbildung 16: Bachelor/Magister Semesteranzahl bis zum Abschluss (außerhalb Bayreuths)

Hinsichtlich der Studiendauer benötigt ein Großteil der Befragten sechs bis sieben Semester (je 3 Nennungen). Die Spannweite reicht jedoch bis zu zwölf Semestern. Mit einem Mittelwert von 7,9 Semestern liegt die Studiendauer der externen Absolvent*innen leicht über dem Bayreuther Durchschnitt von 7,5 Semestern (vgl. Kap. 3.2 Bachelor- bzw. Magisterstudium an der Universität Bayreuth).

Motive der Studienwahl

Die Gründe für die Wahl des Studiengangs decken sich in den Kernmotiven mit denen der Bayreuther Gruppe, wie in Abbildung 17 veranschaulicht wird.

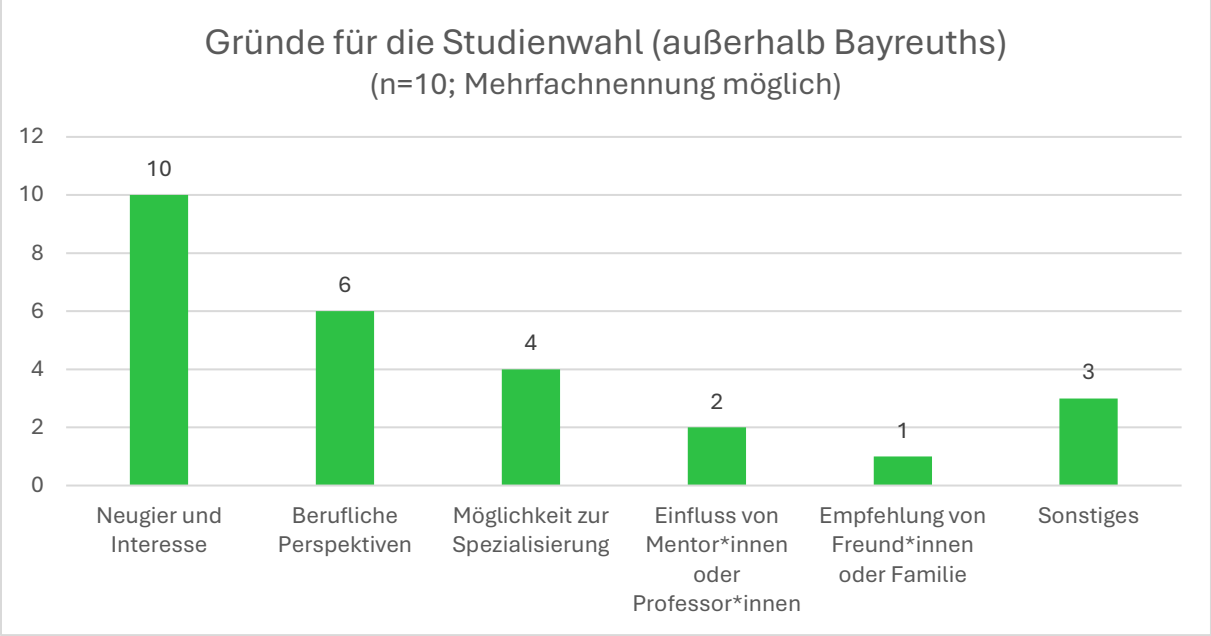


Abbildung 17: Gründe für die Studienwahl (außerhalb Bayreuths)

Alle Absolvent*innen, die diese Frage beantworten, nennen Neugier und Interesse als zentrales Motiv für ihre Studienwahl im Bachelor- bzw. Magisterstudium außerhalb Bayreuths (10 Nennungen). Mehr als die Hälfte gibt zudem berufliche Perspektiven an (6 Nennungen), und beinahe die Hälfte nennt die Möglichkeit zur fachlichen Spezialisierung (4 Nennungen).

Die Reihenfolge dieser drei am häufigsten genannten Motive entspricht den Gründen für die Studienwahl im Bayreuther Bachelor-/Magisterstudium. Während in Bayreuth zusätzlich die Flexibilität des Studienplans eine wichtige Rolle spielt, findet sich dieses Motiv unter den hier erhobenen Angaben hingegen nicht (vgl. Kap. 3.2 Magisterstudium an der Universität Bayreuth).

3.4 Masterstudium an der Universität Bayreuth

Insgesamt schließen 87 der befragten Absolvent*innen (77,68 %) ein Masterstudium ab. Davon absolvieren 32 Personen ihr Masterstudium an der Universität Bayreuth. Ein Teil der 112 Befragten hat somit sowohl den Bachelor- als auch den Masterabschluss in Bayreuth erworben.

Masterstudiengänge an der Universität Bayreuth

Innerhalb der Masterstudiengänge dominiert das Fach Kultur und Gesellschaft Afrikas (KuGeA). 20 Personen belegen diesen Studiengang exklusiv, während drei weitere Teilnehmende diesen Studiengang in Kombination mit anderen Disziplinen (je einmal Entwicklungspolitik und Ethnologie, Sozial- und Kulturanthropologie (SKA) und Development Studies) studieren. Als zweithäufigste Fachrichtung folgt SKA mit sieben Nennungen. Die Studiengänge Development Studies sowie Literatur im kulturellen Kontext werden von jeweils einer Person genannt. Die Daten verdeutlichen, dass KuGeA sowohl im Bachelor- als auch im Masterbereich die am häufigsten gewählte Fachrichtung unter den Befragten darstellt.

Studienbeginn und Studiendauer

Die zeitliche Verteilung der Studienaufnahme in Bayreuth wird in Abbildung 18 dargestellt. Der Zeitraum der Immatrikulationen erstreckt sich vom Wintersemester 2007/2008 bis zum Sommersemester 2022.

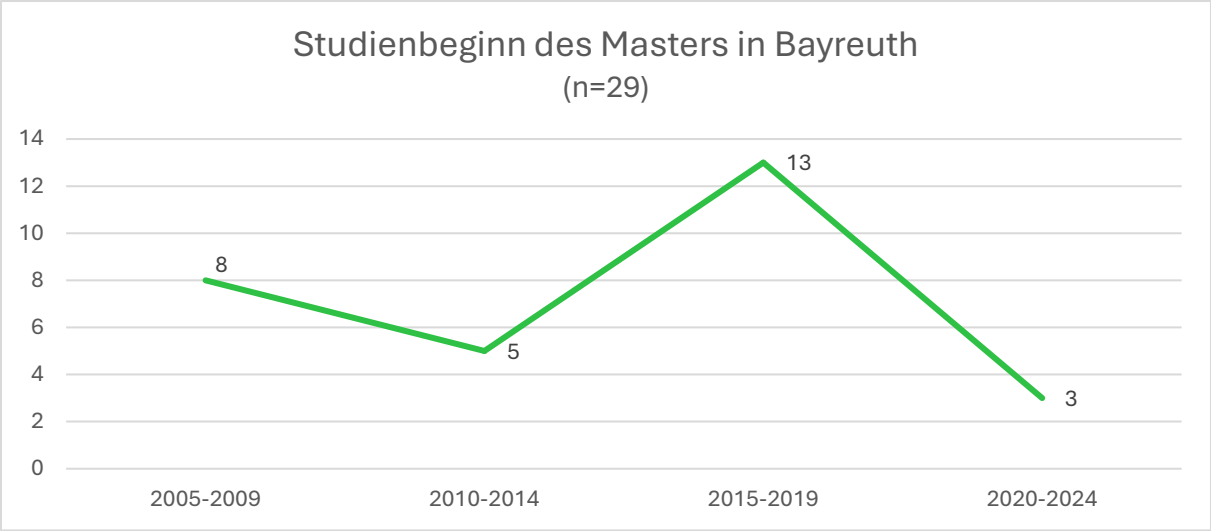


Abbildung 18: Studienbeginn des Masters in Bayreuth

Die Auswertung verdeutlicht, dass die Wintersemester 2009/2010 und 2017/2018 mit jeweils vier Personen die häufigsten Starttermine markieren, gefolgt vom Wintersemester 2018/2019. Analog zum Bachelorstudium zeigt sich auch im Master eine deutliche Präferenz für den Studienbeginn im Wintersemester.

Die Studiendauer bis zum Abschluss (siehe Abbildung 19) zeigt ein heterogenes Bild.

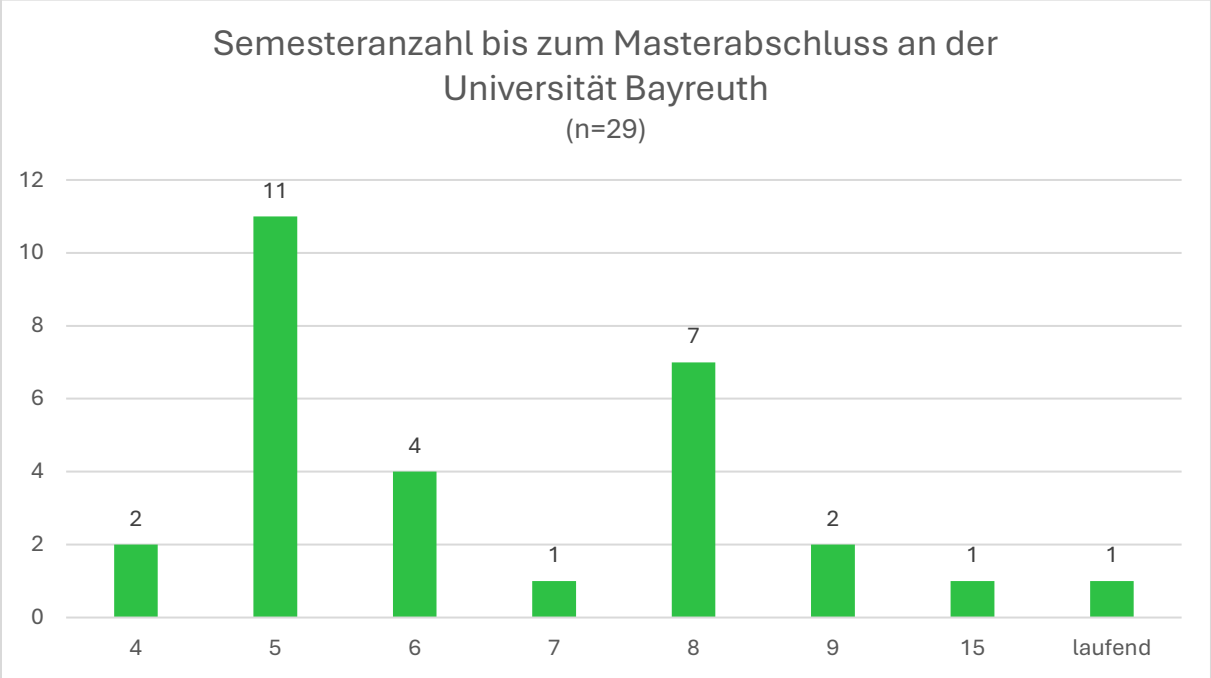


Abbildung 19: Semesteranzahl bis zum Masterabschluss an der Universität Bayreuth

Die meisten Befragten benötigen fünf (11 Nennungen) beziehungsweise acht Semester (7 Nennungen). Während nur zwei Personen das Studium innerhalb der Regelstudienzeit von vier Semestern abschließen, beträgt die maximale Studiendauer im Einzelfall 15 Semester. Der

Mittelwert liegt bei 6,5 Semestern, der Median beträgt sechs Semester. Damit liegt die Studiendauer in Bayreuth signifikant unter den Werten der Vergleichsstudie aus München, die einen Median von neun Semestern ausweist (Brill et al., 2019, S. 13).

3.5 Masterstudium außerhalb der Universität Bayreuth

Insgesamt 55 Befragte absolvieren ihr Masterstudium nicht an der Universität Bayreuth. Von den 18 Personen, die detaillierte Angaben zu ihrem Fach machen, wählen vier die Fachrichtung Anthropologie beziehungsweise Ethnologie, was somit die am häufigsten gewählte externe Studienrichtung ist. Dahinter folgen Empowerment Studien, Friedens- und Konfliktforschung sowie Gender and Development Studies mit jeweils zwei Nennungen. Weitere Studiengänge, die jeweils von einer Person gewählt wurden, sind International Economics, Professional Public Decision Making, Public and Social Sciences, Migration and Diaspora Studies, Social Development, Arts and Media Administration, BWL sowie Development Management.

Mobilität und Studienorte

Hinsichtlich der geographischen Verteilung (siehe *Angaben zum Studienort und Universität* im Anhang) verbleibt mit 60 % die Mehrheit der externen Absolvent*innen innerhalb Deutschlands. Besonders beliebte Studienorte sind Leipzig und Magdeburg (je 4 Nennungen) sowie Düsseldorf (3 Nennungen).

Ein Vergleich mit der Bayreuther Studie von Schmitt et al. (2011, S. 43 f.) zeigt Kontinuitäten bei der Standortwahl. Bereits 2011 wird unter Städten in Deutschland besonders häufig Magdeburg (7 Nennungen) gezählt, gefolgt von Berlin und Leipzig mit jeweils 4 Nennungen, sowie Osnabrück mit 3 Nennungen.
Innerhalb Europas ist das Vereinigte Königreich mit sieben Nennungen beliebt, insbesondere die Stadt London (5 Nennungen), sowie die Schweiz mit drei Nennungen, aufgeteilt zwischen Basel (2 Nennungen) und Bern (1 Nennung). Außerhalb Europas werden die Länder Ägypten (Kairo, 1 Nennung), Kenia (Nairobi, 1 Nennung) und Südafrika (Kapstadt, 1 Nennung) zum Masterstudienort gewählt.

Studienbeginn und Studiendauer

Die zeitliche Verteilung der Studienaufnahmen außerhalb Bayreuths vom Wintersemester 2005/2006 bis zum Wintersemester 2024/2025 (Abbildung 20) zeigt ein interessantes Muster.

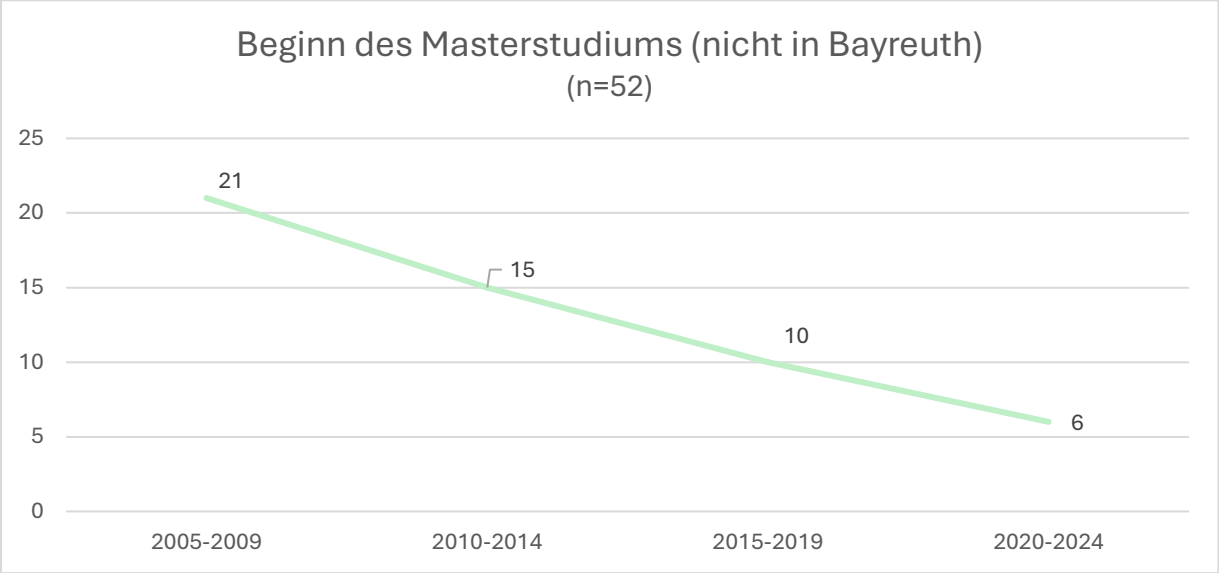


Abbildung 20: Beginn des Masters außerhalb Bayreuths

Im Gegensatz zu den Bayreuther Masterabsolvent*innen, die zumeist zwischen 2015 und 2019 beginnen (vgl. Kap. 3.4 Masterstudium an der Universität Bayreuth), liegt der Schwerpunkt der externen Studienaufnahmen zwischen den Jahren 2006 und 2010, während danach die Anzahl der Anfänge eines Masterstudiums stetig abnimmt.

Auch bei der Semesterzahl bis zum Masterabschluss (Abbildung 21) zeigen sich deutliche Differenzen.

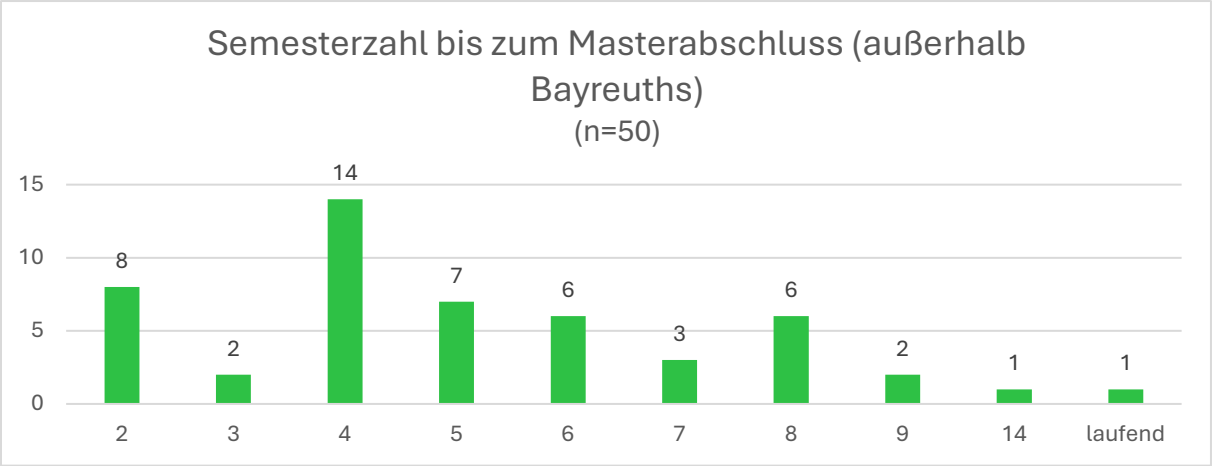


Abbildung 21: Semesterzahl bis zum Masterabschluss (nicht in Bayreuth)

Die Dauer schwankt zwischen zwei Semestern (8 Nennungen) und 14 Semestern (1 Nennung) sowie einer Person, die noch im Masterstudium ist. Der häufigste Wert liegt bei vier Semestern.

Der Mittelwert von 5,1 Semestern sowie der Median fallen kürzer aus als bei den Masterabschlüssen in Bayreuth mit 6,5 Semestern (vgl. Kap. 3.4 Masterstudium an der Universität Bayreuth). Dieser Unterschied lässt sich vermutlich auf die curriculare Struktur in Bayreuth zurückführen. In den meisten Masterprogrammen ist eine mehrmonatige empirische Forschungsphase, häufig im afrikanischen Kontext, fest verankert, was die Studiendauer im Vergleich zu anderen Studiengängen verlängern kann.

4 Studienwahl und Rahmenbedingungen des Studiums

In diesem Kapitel werden die zentralen Ergebnisse zur Studienfachwahl, zum Studienort Bayreuth sowie zur finanziellen Absicherung während des Studiums dargestellt. Darüber hinaus wird untersucht, inwieweit Unterbrechungen den Studienverlauf beeinflussen.

4.1 Gründe für die Wahl des Studiengangs und des Standorts Bayreuth

Die Analyse der Studienwahlmotive verdeutlicht, dass die Mehrheit der Absolvierenden ihren Studiengang aus intrinsischen Gründen wählt. Abbildung 22 veranschaulicht diese Ergebnisse.

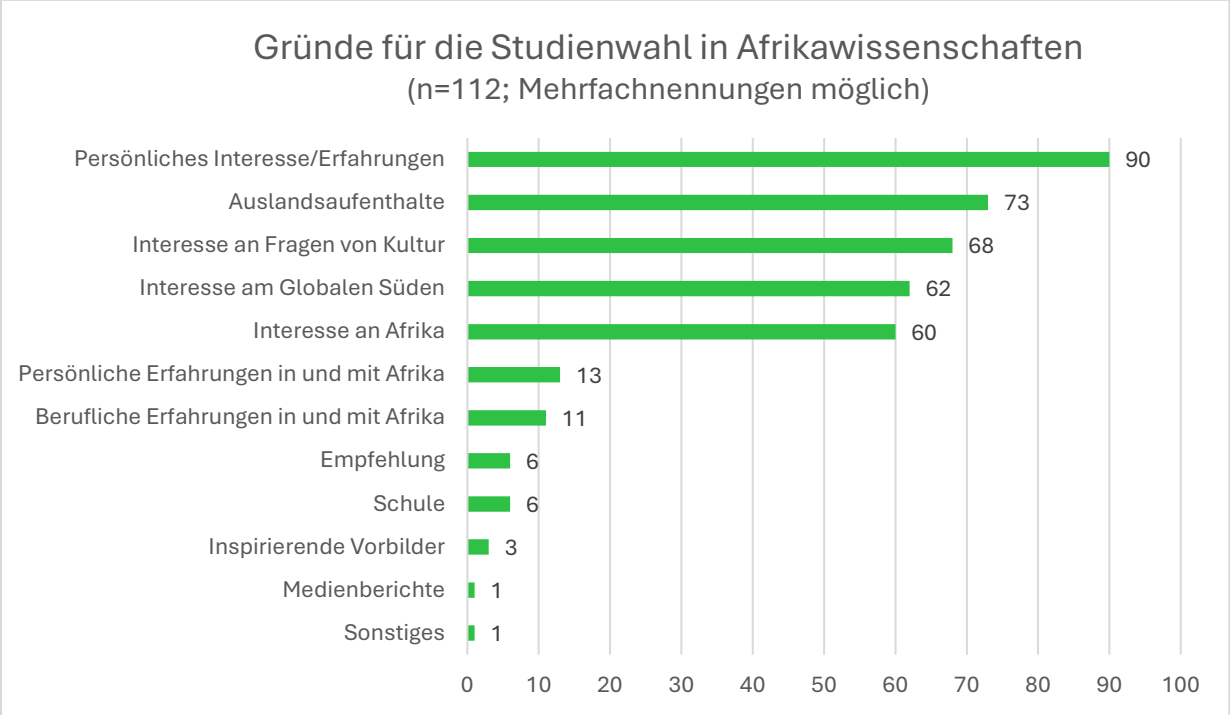


Abbildung 22: Gründe für die Studienwahl in Afrikawissenschaften

Von 112 Antwortenden nennen 90 Personen (79,6 %) persönliches Interesse und Erfahrungen als zentralen Entscheidungsgrund. Dieses Ergebnis unterstreicht die Bedeutsamkeit inhaltlicher

Beweggründe in geisteswissenschaftlichen Studienfächern, wie sie auch in früheren Untersuchungen festgestellt werden (Lojewski, 2011, S. 285).
Neben dem persönlichen Interesse werden insbesondere Auslandsaufenthalte mit 73 Nennungen (64,6 %), ein generelles Interesse an kulturellen Fragestellungen (68 Nennungen; 60,2 %) sowie ein spezifisches Interesse am globalen Süden (62 Nennungen; 54,9 %) und an Afrika (60 Nennungen; 53,1 %) sehr häufig als prägendes Motiv angegeben. Diese Werte liegen deutlich über allen übrigen Antwortoptionen, die lediglich zwischen 13 und 1 Nennungen verzeichnen.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass sich die Mehrheit der Befragten interessengeleitet für das Studium entscheidet. Die Motive für die Studienwahl stehen in engem Zusammenhang mit persönlichen Erfahrungen und einer ausgeprägten internationalen Orientierung vieler Befragter, während andere mögliche Beweggründe nur eine marginale Rolle spielen. Extrinsische Motive werden nicht angegeben, auch in der Kategorie „Sonstiges“ finden sich keine entsprechenden Nennungen. Ob dies auch durch die Antwortstruktur beeinflusst wurde, kann auf Grundlage der Daten nicht eindeutig geklärt werden (vgl. Kap. 2.4 Methodenkritik und methodische Überlegungen).
Ein Vergleich mit der Bayreuther Verbleibstudie von Schmitt et al. (2011, S. 28) zeigt eine deutliche Entwicklung. Während damals 27 Personen ein Interesse an Afrika als Studienmotiv nennen, sind es in der aktuellen Erhebung 60 Personen. Dies könnte als Hinweis auf eine zunehmende thematische Schärfung des Faches und eine bewusstere Studienwahlentscheidung mit klaren regionalen Interessen interpretiert werden. Methodisch ist zu berücksichtigen, dass die Antwortoptionen im aktuellen Fragebogen teilweise differenzierter gestaltet sind, sodass die Ergebnisse nicht vollständig mit der früheren Erhebung vergleichbar sind.

Bei der Wahl des Studienorts Bayreuth spielen vor allem inhaltliche und fachliche Kriterien eine zentrale Rolle. Die genannten Gründe sind in Abbildung 23 dargestellt.

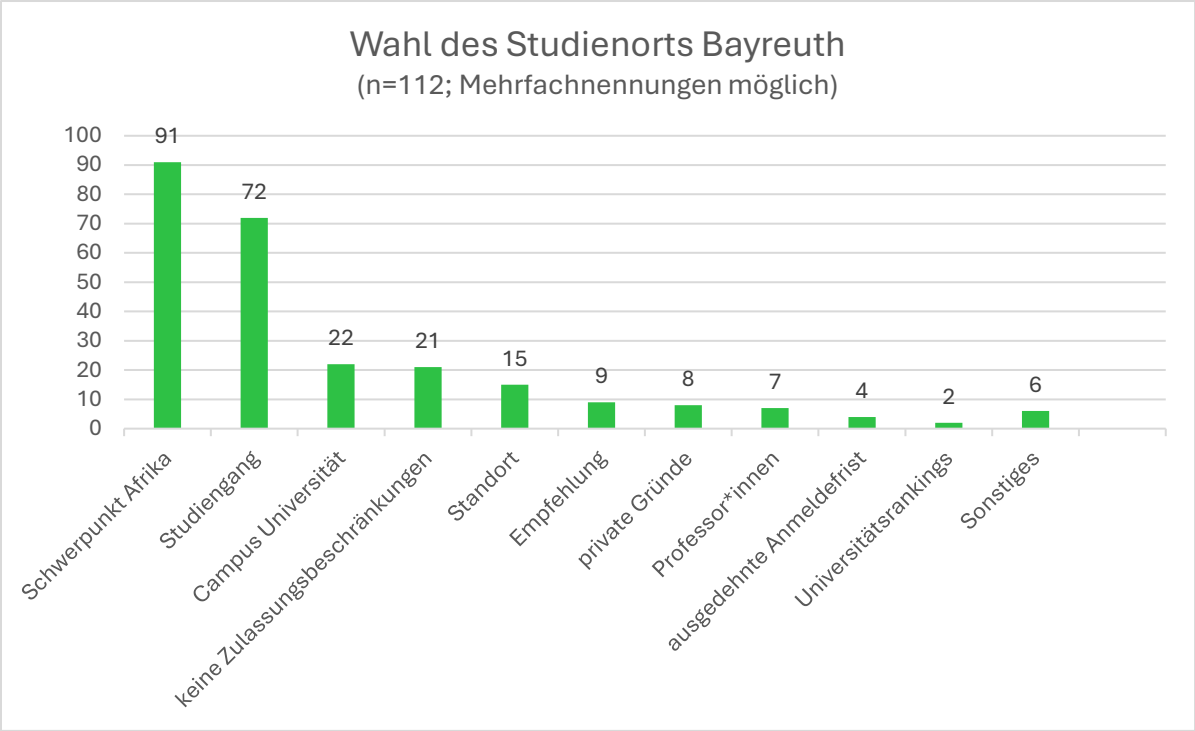


Abbildung 23: Wahl des Studienorts Bayreuth

Besonders auffällig ist, dass für 81 % der Befragten (91 von 112 Nennungen) der Afrikaschwerpunkt der Universität Bayreuth ausschlaggebend für die Studienortwahl ist. Auch der spezifische Studiengang selbst ist für 64 % der Teilnehmenden (72 Nennungen) ein entscheidender Faktor. Damit prägen diese beiden Aspekte die Wahl des Studienorts maßgeblich und verdeutlichen die profilbildende Bedeutung des Afrikaschwerpunktes an der Universität Bayreuth. Zugleich zeigt sich eine inhaltliche Passung zwischen Studienangebot und Interessenslage der Studierenden. Aspekte wie die fehlenden Zulassungsbeschränkungen[3] (21 Nennungen; 18,6 %) sowie die Attraktivität des Campus (22 Nennungen; 19,5 %) werden zwar ebenfalls berücksichtigt, bleiben jedoch klar nachrangig. Weitere genannte Gründe haben nur eine geringfügige Bedeutung.

Insgesamt lässt sich darauf schließen, dass die Universitätsstadt Bayreuth weniger wegen allgemeiner Standortvorteile, sondern vor allem aufgrund ihrer fachlichen Attraktivität gewählt wird. Im Vergleich zur Münchener Verbleibstudie (Brill et al., 2019, S. 12) zeigt sich eine unterschiedliche Gewichtung bei der Studienortentscheidung. Während in München für 71,4 % der Befragten der Standort eine Rolle spielt, sind es in Bayreuth lediglich 13,4 %. Dagegen ist der fachliche Schwerpunkt in Bayreuth für über 81 % der ausschlaggebende Faktor, während er in München nur 22,9 % erreicht. Diese Gegenüberstellung macht sichtbar, dass Bayreuth

[3] Bis zum WS 2006/2007 gab es für den Studiengang KuGeA keine Zugangsbeschränkungen.

überwiegend aus profilorientierten Motiven gewählt wird, während München eher als standortattraktive Großstadtuniversität fungiert. Da die Frage nach den Gründen der Studienortwahl in der früheren Verbleibstudie Bayreuths nicht enthalten war, war ihre Aufnahme in den aktuellen Fragebogen besonders interessant, um die spezifische Relevanz des Studienorts Bayreuth zu untersuchen.

4.2 Finanzierungsquellen im Bachelor- und Masterstudium

Da die Finanzierung eines Studiums nicht selbstverständlich ist, wird erhoben, wie die Absolvent*innen ihren Lebensunterhalt finanzieren. Abbildung 24 verdeutlicht die verschiedenen Finanzierungsquellen im Bachelorstudium.

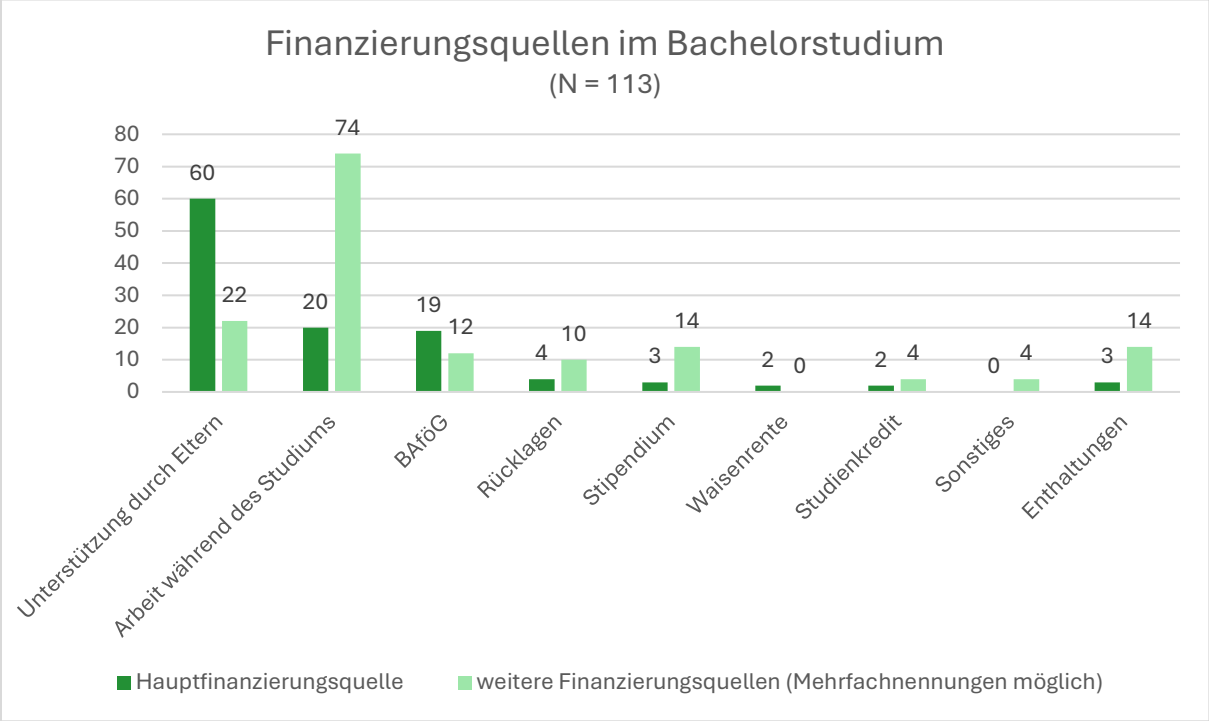


Abbildung 24: Finanzierungsquellen im Bachelorstudium

Im Bachelorstudium stellt die finanzielle Unterstützung durch die Eltern mit über 50 % die mit Abstand wichtigste Hauptfinanzierungsquelle dar. Erwerbstätigkeit und BAföG spielen zwar ebenfalls eine Rolle, bleiben jedoch deutlich nachrangig. Andere Finanzierungsformen wie Stipendien, Rücklagen, Kredite oder Waisenrente treten nur selten als Hauptfinanzierungsquelle auf. Diese Verteilung verdeutlicht eine starke soziale Abhängigkeit vom Elternhaus und eine eher begrenzte Entlastung durch staatliche oder institutionelle Förderungen.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung entsprechen weitgehend den Befunden der Münchener Verbleibstudie. Dort stehen die Eltern als wichtigste Finanzierungsquelle an erster Stelle,

gefolgt von der Erwerbstätigkeit während des Studiums (Brill et al., 2019, S. 16). Ähnlich zeigt die Bayreuther Verbleibstudie von 2011, dass 36 % der Befragten hauptsächlich durch ihre Eltern finanziell unterstützt werden. An zweiter Stelle folgt die BAföG-Förderung (13 %), während 10 % angeben, ihren Lebensunterhalt überwiegend durch eigene Erwerbstätigkeit zu finanzieren (Schmitt et al., 2011, S. 32).

Bei den Angaben zu weiteren Finanzierungsquellen zeigt sich eine Verschiebung. Hier liegt die Erwerbstätigkeit während des Studiums an erster Stelle, gefolgt von der Unterstützung durch die Eltern. Ein vergleichbarer Wandel lässt sich ebenfalls in der Münchener Studie beobachten (Brill et al., 2019, S. 12).

Zu berücksichtigen ist jedoch, dass sowohl in der Bayreuther Studie (2011) als auch in der Münchener Studie (2019) die Angaben von Bachelor-, Master- und Magisterabsolvent*innen zusammengeführt wurden. Dies erschwert einen direkten Vergleich mit den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung.

Die Finanzierungsquellen im Master unterscheiden sich etwas im Vergleich zum Bachelorstudium. Die genaue Verteilung ist in Abbildung 25 ersichtlich.

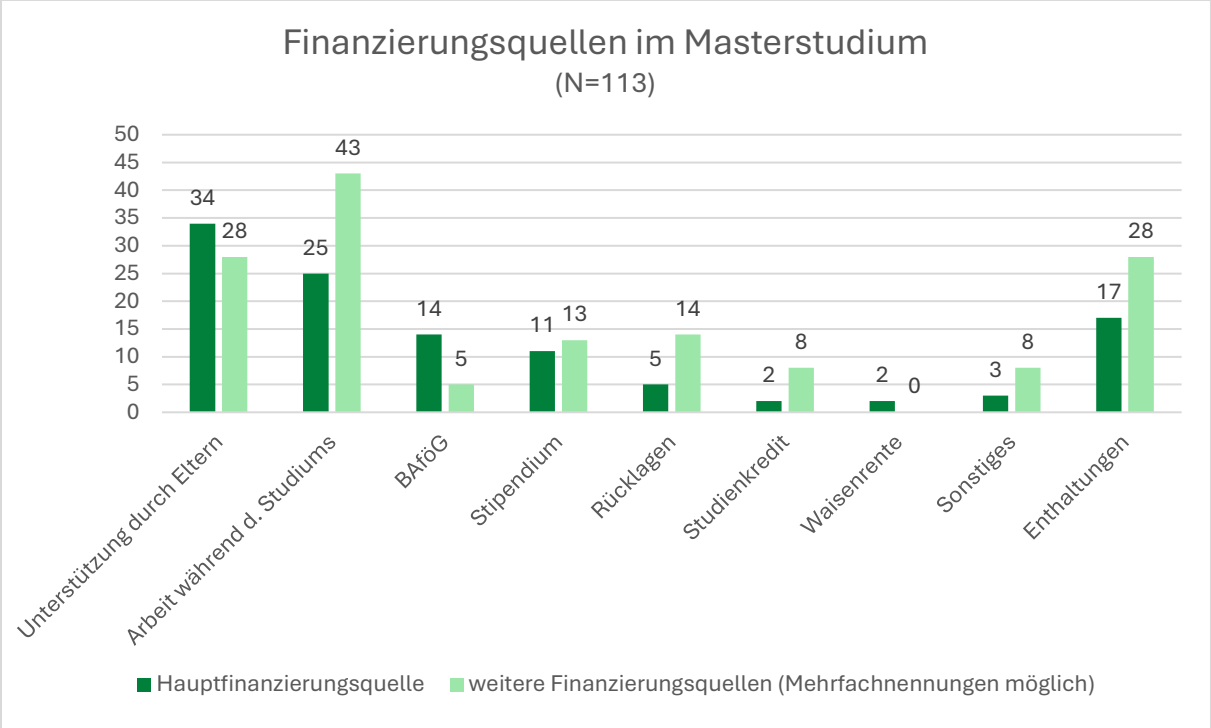


Abbildung 25: Finanzierungsquellen im Masterstudium

Im Vergleich zu den Angaben im Bachelorstudium zeigt sich im Masterstudium ein Wandel. Der Anteil der Studierenden, die hauptsächlich von ihren Eltern unterstützt werden, sinkt deutlich auf etwa 30%. Gleichzeitig gewinnen Erwerbstätigkeit und Stipendien leicht an Bedeutung.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass im Bachelor die Elternunterstützung dominiert, während im Master eine zunehmende Eigenverantwortung durch Erwerbstätigkeit, Rücklagen oder Stipendien erkennbar wird. Mit dem Rückgang elterlicher Unterstützung nimmt für viele Masterabsolvent*innen die Bedeutung von Erwerbsarbeit als begleitendem Studienfaktor zu. Zudem wird deutlich, dass viele Teilnehmende mehrere Finanzierungsquellen kombinieren, etwa Elternunterstützung, Erwerbstätigkeit und Kindergeld. Auffällig ist dabei die große Relevanz studentischer Erwerbstätigkeit, auch wenn sie nur selten als alleinige Hauptquelle genannt wird.

4.3 Grund eines Nicht-Fachsemesters bzw. Urlaubssemesters

Neben den Studienwahlmotiven und den finanziellen Rahmenbedingungen stellt sich auch die Frage, welche Faktoren zu Unterbrechungen im Studienverlauf führen. Da die Regelstudienzeit nicht immer dem tatsächlichen Studienverlauf entspricht, können individuelle Unterbrechungen auftreten. Im folgenden Abschnitt werden daher die Gründe für Nicht-Fachsemester bzw. Urlaubssemester betrachtet. Insgesamt berichten 31 Personen von einer solchen Unterbrechung. Die Gründe hierfür sind vielfältig. Am häufigsten werden Praktika genannt, gefolgt von gesundheitlichen bzw. mentalen Belastungen sowie Forschungsaufenthalten. Vereinzelt werden zudem Elternzeit, Reisen, Gelderwerb und Care-Verpflichtungen angegeben.
Im Vergleich dazu zeigt die Bayreuther Verbleibstudie von 2011, dass damals vor allem Auslandssemester als Motiv dominieren, gefolgt von Praxissemestern und krankheitsbedingten Urlaubssemestern (Schmitt et al., 2011, S. 22).

5 Tätigkeiten und Erfahrungen zwischen Schule, Studium und Beruf

Um die Hintergründe der Absolvierenden sowie deren Bildungs- und Lebenswege besser nachvollziehen zu können, werden im Folgenden neben den Stationen nach Studienabschluss auch die Phasen vor und während des Studiums berücksichtigt.

5.1 Stationen zwischen Schule und Studium

Besonders aufschlussreich ist die Zeitspanne zwischen dem Abitur und dem Beginn des Studiums. Die unterschiedlichen Übergangsphasen werden in Abbildung 26 dargestellt.

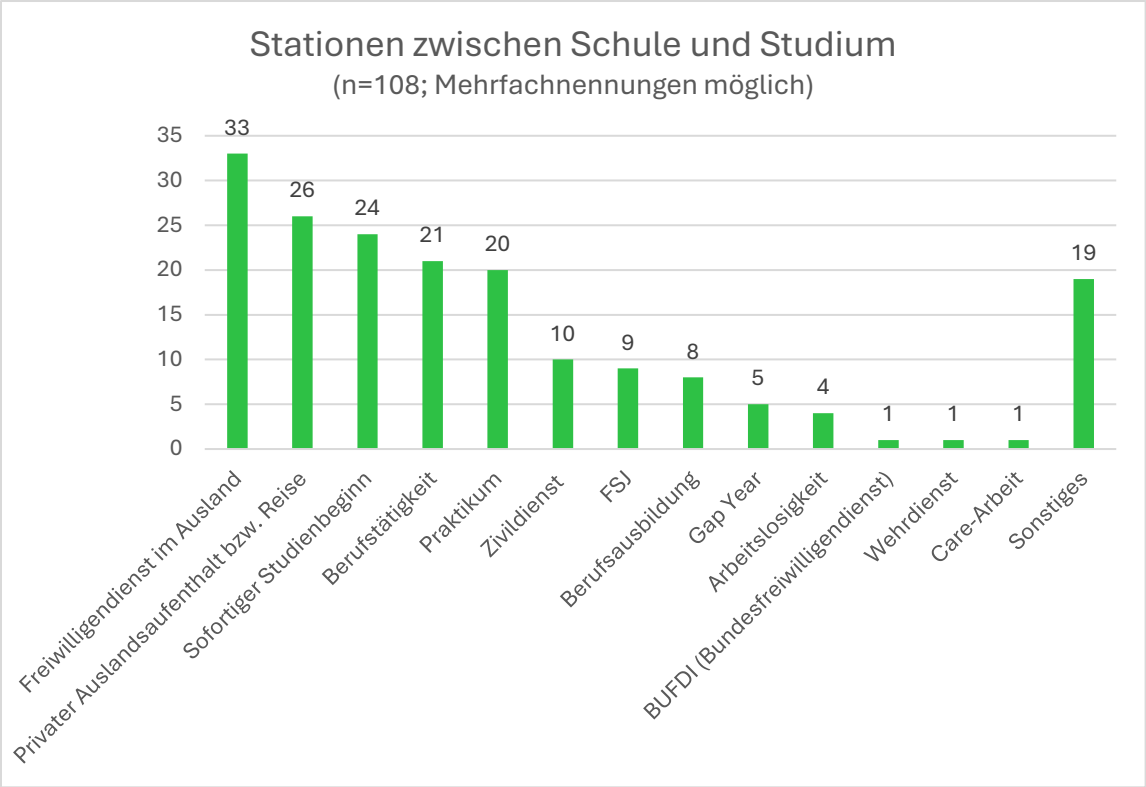


Abbildung 26: Stationen zwischen Schule und Studium

Ein Großteil der Befragten nutzt diese Phase für Auslandserfahrungen oder freiwilliges Engagement. Von insgesamt 108 Personen (Mehrfachnennungen möglich) geben 33 (30,6 %) an, einen Freiwilligendienst im Ausland absolviert zu haben. Weitere 26 (rund 24 %) berichten von privaten Auslandsaufenthalten oder längeren Reisen. Auch unter den Angaben in der Kategorie „Sonstiges“ finden sich zahlreiche Hinweise auf Auslandserfahrungen, beispielsweise durch Au-pair-Tätigkeiten, Work-and-Travel-Aufenthalte oder Programme wie Weltwärts. Insgesamt lässt sich somit festhalten, dass mehr als die Hälfte der Befragten (über 55%) vor Studienbeginn Auslandserfahrungen aufweist, sei es durch Freiwilligendienste, Reisen oder vergleichbare Programme.

Im Gegensatz dazu beginnt nur ein relativ kleiner Teil der Befragten unmittelbar nach dem Abitur mit dem Studium. Lediglich 24 Personen (rund 22 %) nehmen ohne Zwischenstationen direkt ein Studium auf. Der Großteil der Studienteilnehmer*innen hat also zwischen Schule und Hochschule eine Orientierungsphase eingelegt. Die hohe Zahl an internationalen Erfahrungen kann als Indikator dafür gewertet werden, dass bei vielen Befragten ein Interesse an interkulturellen Themen, gesellschaftlichem Engagement und globalen Perspektiven besteht. Dieses Interesse wurde durch diese Erfahrungen möglicherweise gestärkt oder erst ausgelöst.

Die hier beobachteten Muster bestätigen die frühere Bayreuther Verbleibstudie (Schmitt et al., 2011, S. 26). Die damaligen Ergebnisse zeigen, dass nur ein geringer Anteil unmittelbar nach

dem Abitur ein Studium aufnimmt (20 %), während der Großteil Zwischenstationen nutzt. Fast 55 % dieser Zwischenstationen finden im Ausland statt. Zudem erwähnen 51 von 112 Befragten, also knapp die Hälfte, einen Afrika-Aufenthalt vor dem Studienbeginn.

5.2 Tätigkeiten zwischen den Studienabschlüssen

Auch im Anschluss an den Bachelorabschluss nutzen viele Absolvent*innen Übergangsphasen, bevor sie ein Masterstudium aufnehmen. Abbildung 27 veranschaulicht die Verteilung dieser Zwischenstationen.

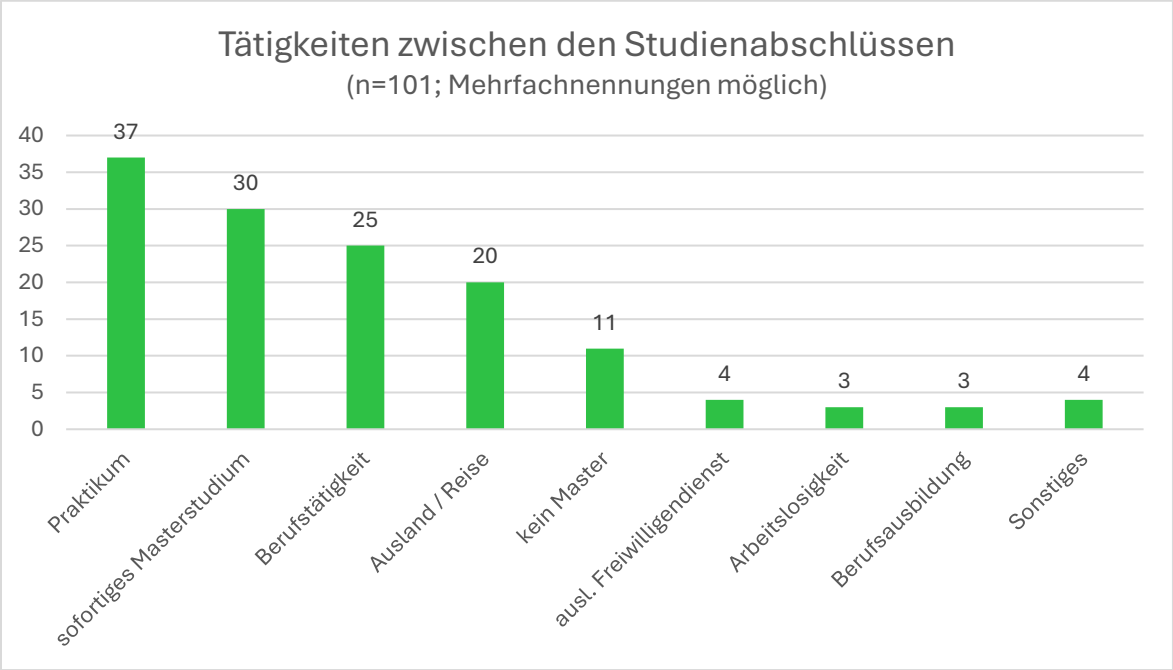


Abbildung 27: Tätigkeiten zwischen den Studienabschlüssen

Insgesamt 37 Personen (36,6 %) geben an, in dieser Übergangsphase ein Praktikum absolviert zu haben. Damit stellt das Praktikum die häufigste Station zwischen zwei Studienabschnitten dar. 30 Personen (29,7 %) nehmen unmittelbar nach dem ersten Studienabschluss ein Masterstudium auf. Zwar erscheint dieser Weg im Diagramm zahlenmäßig an zweiter Stelle, der prozentuale Anteil zeigt jedoch, dass der direkte Übergang in ein Masterprogramm vergleichsweise selten ist. Unter der Nennung „Sonstiges“ werden unter anderem eine Tätigkeit als Juniorfachkraft bei der Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit GmbH (GIZ) sowie zwei weiterführende Studienabschlüsse genannt. Nur 11 Personen (10,9 %) geben an, keinen Masterabschluss absolviert zu haben. 25 Personen (24,8 %) gehen direkt in eine berufliche Tätigkeit über.

Die Ergebnisse legen nahe, dass viele Studierende die Phasen zwischen Bildungsstationen gezielt nutzen, um praktische Erfahrungen zu sammeln und sich persönlich weiterzuentwickeln.

Auslandserfahrungen, Freiwilligendienste und Praktika fungieren dabei offenbar nicht nur als Übergangsphasen, sondern auch als Möglichkeiten zur Orientierung und Kompetenzentwicklung.

Der Vergleich mit der früheren Bayreuther Studie (Schmitt et al., 2011, S. 41) zeigt verwandte Muster bei den Übergangsphasen, aber auch leichte Verschiebungen. Damals schließt etwa ein Drittel der Absolvierenden direkt an den Bachelor ein weiteres Studium an, und ebenfalls ein Drittel absolviert zunächst Praktika. In der aktuellen Stichprobe ist der Anteil der Praktika angestiegen, während der direkte Übergang in ein Masterstudium etwas seltener wird. Auch der Anteil derjenigen, die unmittelbar in eine Erwerbstätigkeit übergehen, hat leicht zugenommen. Diese Veränderungen deuten auf eine verstärkte Praxisorientierung in der Übergangsphase hin.

Stationen nach Studienabschluss

Abbildung 28 zeigt die unterschiedlichen Stationen, die Absolvierende unmittelbar nach Studienabschluss durchlaufen.

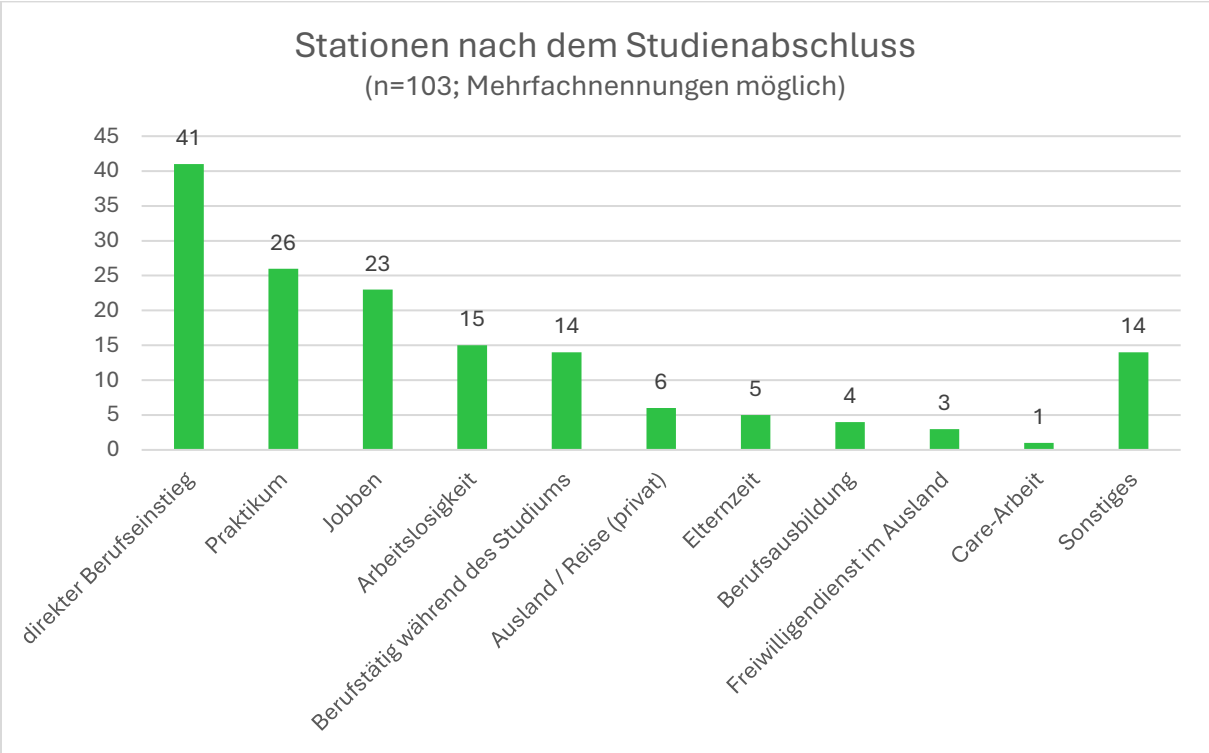


Abbildung 28: Stationen nach Studienabschluss

Ein erheblicher Teil der Befragten, rund 40 %, nimmt unmittelbar nach dem Studium eine Berufstätigkeit auf. Dies deutet auf eine relativ gute Arbeitsmarktintegration hin.

Gleichzeitig spielen Praktika (26 Personen, ca. 25 %) sowie Tätigkeiten im Rahmen von Nebenjobs (23 Personen, ca. 22 %) eine wichtige Rolle im Übergangsprozess. Beide Tätigkeiten können als berufliche Zwischenphasen verstanden werden, die häufig genutzt werden, um praktische Erfahrung zu sammeln oder den Einstieg in eine langfristige Beschäftigung zu erleichtern.

Etwa 15 % der Befragten (15 Personen) berichten zunächst von einer Phase der Arbeitslosigkeit. Der Übergang verläuft also nicht für alle Absolvierenden reibungslos, wobei strukturelle (z. B. begrenzte Stellenangebote) oder individuelle Hürden (z. B. fehlende Berufserfahrung) eine Rolle spielen können.

Weitere Übergangsoptionen wie Auslandsaufenthalte, Elternzeit, Berufsausbildung oder Care-Arbeit treten nur vereinzelt auf und spielen im unmittelbaren Anschluss an das Studium eine vergleichsweise geringe Rolle.

Unter der Kategorie „Sonstiges“ werden zudem sehr unterschiedliche Stationen erfasst, die die Vielfalt der Wege nach dem Abschluss verdeutlichen. Dazu zählen unter anderem parallele Berufstätigkeiten während des Studiums, Phasen der Arbeitssuche, zusätzliche Qualifikationen oder Weiterbildungen sowie verschiedene akademische Anschlüsse wie duale Studiengänge, nachgeholte Ausbildungen oder Promotionen. Einzelne Befragte nutzen darüber hinaus spezialisierte Programme, wie das Seminar für ländliche Entwicklung, um sich gezielt weiter zu professionalisieren.

5.3 Praktika

Wie bereits deutlich wurde, stellen Praktika ein zentrales Instrument der beruflichen Orientierung und Vorbereitung auf den Berufseinstieg dar. Die Mehrheit der befragten Absolvent*innen absolviert im Verlauf des Studiums ein (Pflicht-)Praktikum, wie Abbildung 29 veranschaulicht.

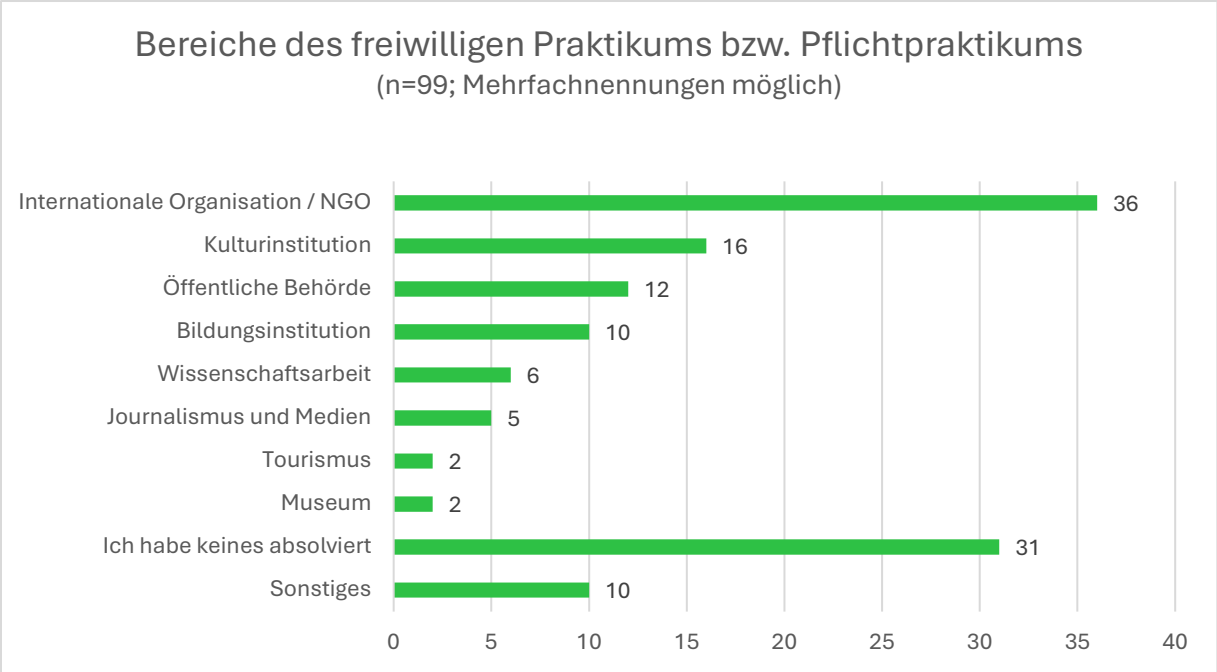


Abbildung 29: Bereiche des freiwilligen Praktikums bzw. Pflichtpraktikums

Das Praktikum war zunächst nicht verpflichtend in den Studienverlauf integriert, was erklärt, dass knapp ein Drittel kein Praktikum absolviert. In den Praktikumsbereichen dominieren klar internationale Organisationen, die sich mit Entwicklungszusammenarbeit befassen, z.B. Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit GmbH (GIZ). Das Mittelfeld bilden Kulturinstitutionen, öffentliche Behörden und Bildungsinstitutionen, wobei sich die Überschneidung mit Aspekten der Entwicklungszusammenarbeit bemerkbar macht.

Im Vergleich zur Münchener Studie (Brill et al., 2019, S. 23) liegt der Anteil der Studierenden, die ein Praktikum absolviert haben, in Bayreuth etwas niedriger. Während in der aktuellen Bayreuther Erhebung rund 69 % ein Praktikum angeben, sind es in München 87,6 %. Da in der Münchener Studie lediglich die Einsatzbereiche der Praktika ausgewiesen werden, nicht jedoch deren Häufigkeit, ist ein direkter Vergleich der Anzahl absolvierter Praktika nicht möglich.
Ein Blick auf die frühere Bayreuther Verbleibstudie 2011 (Schmitt et al., 2011, S.35) zeigt zudem eine Entwicklung über die Jahre hinweg. Damals absolvieren 58 % der Befragten mindestens ein Praktikum, im Durchschnitt 1,5 Praktika pro Person. Zu berücksichtigen ist hierbei, dass zum damaligen Zeitpunkt noch kein verpflichtendes Praktikum im Studienverlauf vorgesehen war, was die geringere Quote teilweise erklären könnte. Hinsichtlich der Einsatzbereiche lässt sich feststellen, dass die Entwicklungszusammenarbeit sowohl 2011 als auch 2025 zu den beliebtesten Praktikumsfeldern zählt. Während 2011 rund 49 % der Praktika in diesem Bereich stattfinden, liegt der Anteil in der aktuellen Erhebung bei etwa 36 %. Trotz des Rückgangs

bleibt dieser Bereich damit weiterhin ein zentraler Schwerpunkt der praktischen Erfahrungen der Studierenden.

5.4 Berufseinmündungsphase

Von den 85 Personen, die eine verwertbare Angabe zur Berufseinmündung machen, steigen 22 Personen (25,8 %) unmittelbar nach dem Studienabschluss in eine Berufstätigkeit ein.
Die Mehrheit nimmt den Berufseinstieg jedoch mit Verzögerung auf. 57 Personen beginnen zwischen 0,5 und 24 Monaten nach Studienende mit einer Erwerbstätigkeit. Dabei treten 18 Personen innerhalb der ersten drei Monate nach Studienabschluss in den Beruf ein, 16 Personen geben einen Zeitraum zwischen vier und sechs Monaten an. 17 Personen beginnen innerhalb von sieben bis zwölf Monaten eine Erwerbstätigkeit und sechs Personen zwischen 13 und 24 Monaten. Ein Einzelfall berichtet von einem Berufseinstieg nach 33 Monaten, was den längsten beobachteten Zeitraum in der Stichprobe darstellt.
Drei Personen entscheiden sich für ein weiterführendes Studium, eine Ausbildung oder ein Postdoc-Programm, anstatt direkt in den Beruf einzusteigen. Zwei weitere Befragte befinden sich zum Zeitpunkt der Erhebung noch im Studium. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass der überwiegende Teil der Befragten innerhalb des ersten Jahres nach dem Studienabschluss in das Berufsleben eintritt, wobei individuelle Unterschiede in der Dauer bis zum Einstieg bestehen.

Ein Vergleich mit früheren Verbleibstudien ist nur eingeschränkt möglich. In der Bayreuther Studie von 2011 wird die Dauer bis zur Berufseinmündung nicht erhoben, sodass hierzu keine Aussagen möglich sind. Die Münchener Verbleibstudie (Brill et al., 2019, S.24) erfasst zwar die Arbeitslosigkeitsdauer, jedoch nicht die konkrete Zeitspanne zum Berufseinstieg. Dort sind 9,5 % der Befragten (10 von 105 Befragten) mindestens drei Monate arbeitssuchend, während 6,7 % ein weiteres grundständiges Studium aufnehmen. Angaben zur Verzögerung des Berufseinstiegs im engeren Sinne fehlen jedoch, sodass die vorliegende Untersuchung eine wichtige Ergänzung darstellt.

6 Studium und dann? Einschätzungen über den Erwerb beruflich relevanter Kompetenzen

Dieses Kapitel widmet sich den Einschätzungen der Absolvent*innen hinsichtlich des Erwerbs beruflich relevanter Kompetenzen im Studium. Dabei werden sowohl die wahrgenommene Vorbereitung auf das Berufsleben als auch verschiedene Kompetenzbereiche betrachtet.

6.1 Einschätzung der Vorbereitung des Studiums auf den Beruf

Ein weiterer zentraler Fokus des Fragebogens liegt auf dem subjektiven Kompetenzerleben der Absolvierenden im Rahmen ihres Studiums. Dabei wird unter anderem erhoben, wie gut sich die Befragten insgesamt auf ihren späteren Beruf vorbereitet fühlen. Von 94 Personen bewerten 14 Befragte ihre Vorbereitung als „sehr gut“ und weitere 49 als „gut“. Somit geben rund 68 % der Befragten an, sich durch das Studium gut bis sehr gut auf ihre berufliche Tätigkeit vorbereitet zu fühlen. Weitere 22 % fühlen sich „etwas“ vorbereitet. Nur wenige Personen äußern Zweifel an ihrer Berufsvorbereitung. Sechs Personen geben an, sich „wenig“ vorbereitet zu fühlen, und vier Personen fühlen sich „gar nicht“ vorbereitet.

Insgesamt ergibt sich ein überwiegend positives Bild der wahrgenommenen Berufsqualifikation durch das Studium. Gleichzeitig zeigt sich, dass ein erheblicher Anteil Unsicherheiten in Bezug auf die berufliche Vorbereitung empfindet. Dies deutet darauf hin, dass die Studieninhalte nicht in allen Fällen als ausreichend praxisrelevant oder berufsbezogen empfunden werden.
Im Vergleich zur Verbleibstudie Freiburg (Walther, Hebermehl & Sturm, 2019, S. 43) geben dort nur ca. 30 % an, sich „gut“ oder „sehr gut“ auf den Beruf vorbereitet zu fühlen, während sich 55 % etwas oder wenig vorbereitet fühlen.

6.2 Kompetenzerwerb und seine Reichweite

Im folgenden Abschnitt wird zwischen dem Erwerb von Kompetenzen im Studium und deren späterer beruflicher Relevanz unterschieden, um sichtbar zu machen, welche Fähigkeiten im Studium vermittelt werden und inwieweit diese im Berufsalltag Anwendung finden.

6.2.1 Erwerb von Kompetenzen im Studium

Im Folgenden werden die im Studium erworbenen Kompetenzen differenziert analysiert. Dabei werden drei Kompetenzbereiche berücksichtigt: Fachkompetenzen, Schlüsselkompetenzen sowie außerfachliche Kompetenzen.

Erworbene Fachkompetenzen

Tabelle 1 gibt einen Überblick darüber, wie die Befragten die im Studium erworbenen Fachkompetenzen einschätzen.

Tabelle 1: Erworbene Fachkompetenzen

	Sehr gut	Gut	Mittel	Eher schlecht	Schlecht
Allgemeine Fachkompetenzen	27,7%	27,7%	16,8%	2,2%	2,2%
Breites Grundlagenwissen	37,6%	48,4%	12,9%	1,1%	0,0%
Spezielles Fachwissen	37,0%	47,8%	8,7%	6,5%	0,0%
Kenntnis wissenschaftlicher Methoden	45,2%	43,0%	11,8%	0,0%	0,0%
Fachübergreifendes Denken	53,3%	30,4%	16,3%	0,0%	0,0%
Analysefähigkeiten	46,2%	41,9%	11,8%	0,0%	0,0%
Anwendung vorhandenen Wissens auf neue Probleme	44,1%	38,7%	16,1%	1,1%	0,0%

Die Einschätzungen der erworbenen Fachkompetenzen im Studium bestätigen den Eindruck, sich überwiegend gut auf den Beruf vorbereitet zu fühlen. Besonders positiv bewertet werden die analytischen Kompetenzen sowie die Kenntnis wissenschaftlicher Methoden. In diesen Bereichen liegen die Bewertungen „sehr gut“ und „gut“ bei über 88 %. Auch das fachübergreifende Denken wird sehr positiv bewertet, 53 % der Nennungen entfallen auf „sehr gut“.

Die allgemeine Fachkompetenz wird differenzierter beurteilt. Hier werden ebenfalls einige „sehr gut“ bzw. „gut“-Nennungen getätigt (je 28 %), zugleich zeigen sich jedoch höhere Anteile mittlerer und negativer Einschätzungen als in anderen Kompetenzfeldern. Insgesamt stützen die Daten aber die Aussage, dass das Studium in wesentlichen fachlichen und methodischen Bereichen gut auf berufliche Anforderungen vorbereitet.

Ein Vergleich mit der Münchener Studie (Brill et al., 2019, S. 18) zeigt, dass die Absolvent*innen der Universität Bayreuth ihr Grundlagenwissen deutlich positiver bewerten. In Bayreuth geben 86 % der Befragten eine „sehr gute“ oder „gute“ Bewertung ab, während dieser Anteil in

München lediglich bei 66,6 % liegt. Gleichzeitig ist der Anteil mittlerer Bewertungen in München etwa doppelt so hoch wie in Bayreuth, und negative Einschätzungen fallen dort stärker ins Gewicht. Hervorzuheben ist, dass der Anteil „sehr guter“ Bewertungen in Bayreuth fast 10 Prozentpunkte über dem Münchener Wert liegt.

Ein ähnliches Muster zeigt sich beim spezifischen Fachwissen. 37,0 % der Befragten in Bayreuth bewerten diesen Bereich als „sehr gut“, während in München nur 21,4 % diese Einschätzung teilen. Auffällig ist jedoch, dass in Bayreuth der Anteil der als „eher schlecht“ eingestuften Bewertungen mit 6,5 % höher ausfällt, was auf eine stärkere Polarisierung der Meinungen hindeuten könnte.
Auch bei der Einschätzung der Kenntnisse wissenschaftlicher Methoden liegt der Anteil „sehr guter“ Bewertungen in Bayreuth rund 10 Prozentpunkte über dem Münchener Wert. Hervorzuheben ist, dass in Bayreuth keine negativen Bewertungen („schlecht“ oder „eher schlecht“) vergeben werden, während in München knapp 5 % der Befragten ihre Methodenkenntnisse kritisch beurteilen.
Die analytischen Fähigkeiten sowie die Fähigkeit, vorhandenes Wissen auf neue Problemstellungen zu übertragen, werden an beiden Standorten insgesamt ähnlich gut eingeschätzt. Bayreuth erzielt hier jedoch leicht bessere Werte und verzeichnet keine „schlechten“ Bewertungen.

Zusammenfassend deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Absolvierenden der Universität Bayreuth ihre im Studium erworbenen Fachkompetenzen insgesamt deutlich positiver einschätzen als die Vergleichsgruppe aus München. Besonders in den Bereichen Grundlagenwissen, spezifisches Fachwissen sowie der Kenntnis wissenschaftlicher Methoden liegt der Anteil „sehr guter“ Bewertungen in Bayreuth deutlich höher. Gleichzeitig sind in Bayreuth kritische Einschätzungen kaum vorhanden, während in München in fast allen Bereichen ein gewisser Anteil negativer Bewertungen auffällt. Insgesamt deutet diese Tendenz auf eine hohe Zufriedenheit der Bayreuther Studierenden mit der Qualität ihrer universitären Ausbildung hin. Diese positivere Bewertung könnte zudem damit zusammenhängen, dass in Bayreuth das numerische Verhältnis zwischen Studierenden und Dozierenden anders ist als in München und die Lehrveranstaltungen insgesamt kleiner ausfallen. Dadurch sind die Lernbedingungen an einer kleineren Universität unter Umständen besser, was zu einer positiveren Beurteilung führen kann.

Erworbene Schlüsselkompetenzen

Die Befragten in Bayreuth äußern sich zu den erworbenen Schlüsselkompetenzen insgesamt überwiegend positiv. Tabelle 2 veranschaulicht die Selbsteinschätzung im Detail.

Tabelle 2: Erworbene Schlüsselkompetenzen

	Sehr gut	Gut	Mittel	Eher schlecht	Schlecht
Verantwortungsübernahme	25,8%	48,3%	20,2%	5,6%	0%
Kommunikation	26,7%	53,3%	15,6%	4,4%	0%
Problemlösung	21,3%	49,4%	24,7%	4,5%	0%
Organisation	25,6%	54,7%	17,4%	2,3%	0%
Recherchieren	61,1%	34,4%	4,4%	0%	0%
EDV-Kenntnisse	6,7%	18,9%	47,8%	20,0%	6,7%
Kooperation	27,6%	51,7%	17,2%	2,3%	1,1%
Präsentieren	28,9%	38,9%	28,9%	3,3%	0,0%
Fremdsprachenkenntnisse	33,3%	44,4%	16,7%	4,4%	1,1%
Interkulturelle Kompetenzen	56,0%	31,9%	12,1%	0%	0%
Schriftlicher Ausdruck	49,5%	38,5%	12,1%	0%	0%

Besonders positiv bewertet werden die Recherchefähigkeiten und die interkulturellen Kompetenzen, die jeweils einen sehr hohen Anteil an „sehr gut“-Bewertungen aufweisen (interkulturelle Kompetenzen 56,0 %; Recherchefähigkeiten 61,1 %) und zugleich kaum negative Rückmeldungen erhalten. Auch die schriftliche Ausdrucksfähigkeit wird überwiegend mit „sehr gut“ beurteilt (knapp 50 %). Stärken zeigen sich zudem in sozialen Kompetenzen wie Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit sowie in der Organisationsfähigkeit, die jeweils zu rund 80 % mit „sehr gut“ oder „gut“ eingeschätzt werden.

Etwas differenzierter fallen die Rückmeldungen zur Problemlösungsfähigkeit, zum Präsentieren sowie zur Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen, aus. Hier ist zwar der überwiegende Teil der Bewertungen positiv, jedoch finden sich auch Anteile mittlerer Einschätzungen und einzelne kritische Stimmen. Die EDV-Kenntnisse schneiden im Bereich der Schlüsselkompetenzen am schwächsten ab. Insgesamt bewertet nur rund ein Viertel der Befragten diese Kompetenz mit „gut“ oder „sehr gut“ (25,6 %), während knapp drei Viertel (74,5 %) mittlere oder negative Einschätzungen äußern. Dies deutet auf einen deutlichen Verbesserungsbedarf in diesem Bereich hin.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Bayreuther Ergebnisse ein recht ausgewogenes Kompetenzprofil widerspiegeln. Stärken zeigen sich insbesondere bei sozialen und interkulturellen Kompetenzen sowie bei schriftlicher Ausdrucksfähigkeit und Recherchefertigkeiten. Vor allem im Bereich der technischen Kompetenzen besteht jedoch aus Sicht der Befragten Entwicklungspotenzial.

Ein Vergleich mit der Münchener Verbleibstudie (Brill et al., 2019, S. 20) zeigt sowohl Parallelen als auch Unterschiede im Kompetenzprofil der Absolvierenden. In beiden Studien werden insbesondere die Recherchefähigkeiten sehr positiv bewertet („sehr gut“: Bayreuth 61,1 %; München 58,1 %). Auch im schriftlichen Ausdruck zeigen beide Standorte sehr hohe Werte („sehr gut“: Bayreuth 49,5 %; München 60,0 %), was auf eine zentrale Rolle wissenschaftlicher Arbeitsweisen hindeutet.
Unterschiede zeigen sich hingegen im Bereich der EDV-Kompetenzen. Die Münchener Befragten bewerten ihre EDV-Kenntnisse deutlich kritischer. 31,4 % vergeben nur mittlere, 42,7 % sogar negative Bewertungen. In Bayreuth zeigt sich ein ähnlicher Trend, allerdings etwas weniger ausgeprägt. Dennoch stellt dieser Bereich an beiden Standorten den schwächsten Kompetenzbereich dar, was möglicherweise Ursachen im curricularen Aufbau kulturwissenschaftlicher Studiengänge widerspiegelt. Auch die Fremdsprachenkenntnisse werden in München etwas schlechter bewertet (17,1 % „sehr gut“) als in Bayreuth (33,3 % „sehr gut“), was auf standortspezifische Profilierungen der Studiengänge hindeutet.

Zusammenfassend zeigen die beiden Studien vergleichbare Kompetenzprofile im Bereich wissenschaftlicher, sozialer und interkultureller Fähigkeiten. Andererseits fallen Unterschiede bei technisch-methodischen Kompetenzen und den sprachlichen Fähigkeiten auf. Bayreuth weist insgesamt ein etwas ausgewogeneres und positiveres Kompetenzbild auf, während in München größere Diskrepanzen bestehen.

Außerfachliche Kompetenzen

Die Befragung zu außerfachlichen Kompetenzen ergibt ein überwiegend positives Bild der Teilnehmenden. Tabelle 3 veranschaulicht die Ergebnisse.

Tabelle 3: Außerfachliche Kompetenzen

	Sehr gut	Gut	Mittel	Eher schlecht	Schlecht
Arbeiten im Team	15,6%	54,4%	21,1%	8,9%	0,0%
Zeitmanagement	16,7%	43,3%	31,1%	7,8%	1,1%
Selbstständiges Arbeiten	58,2%	38,5%	3,3%	0,0%	0,0%
Logisches Denken	25,6%	51,1%	20,0%	1,1%	2,2%
Umgang mit Stress	8,9%	26,7%	37,8%	21,1%	5,6%
Soziale Kompetenzen	37,1%	43,8%	16,9%	2,2%	0,0%

Insbesondere das selbstständige Arbeiten geht als zentrale Stärke hervor, wobei 58,2 % diesen Bereich mit „sehr gut“ und weitere 38,5 % mit „gut“ bewerten. Auch logisches Denken (76,7 % „sehr gut“/„gut“) und soziale Kompetenzen (80,9 % „sehr gut“/„gut“) werden insgesamt überwiegend positiv beurteilt. Während Teamarbeit und Zeitmanagement zwar mehrheitlich positiv ausfallen, weisen sie einen höheren Anteil mittlerer Einschätzungen zwischen 21 % und 31 % auf. Das größte Entwicklungspotenzial zeigt sich beim Umgang mit Stress. Nur 8,9 % der Befragten stufen den Erwerb als „sehr gut“ ein, während ungefähr zwei Drittel lediglich mittlere bis schlechte Bewertungen vergeben.
Insgesamt wird deutlich, dass außerfachliche Kompetenzen im Studium überwiegend gut vermittelt werden und die Befragten vor allem in den Bereichen Selbstständigkeit, logisches Denken und soziale Kompetenzen über gute bis sehr gute Fähigkeiten verfügen, während insbesondere im Bereich Stressbewältigung, aber auch bei Teamarbeit und Zeitmanagement noch Entwicklungspotenzial besteht.

Der Vergleich der außerfachlichen Kompetenzen zwischen Bayreuth und München (Brill et al., 2019, S. 21) zeigt sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede in einzelnen Bewertungen. In beiden Datensätzen gehört das selbstständige Arbeiten zum stärksten Kompetenzbereich. Sowohl in Bayreuth (58,2 % „sehr gut“, 38,5 % „gut“) als auch in München (58,1 % „sehr gut“, 33,3 % „gut“) werden überdurchschnittlich hohe Werte erzielt und von über 90 % der Befragten positiv eingeschätzt. Auch beim logischen Denken zeigen sich ähnliche Tendenzen. In Bayreuth bewerten insgesamt 76,7 % der Befragten diesen Bereich mit „sehr gut“ oder „gut“, während der Anteil in München mit rund 68,6 % etwas niedriger ausfällt. Hier wird deutlich, dass Bayreuth in kognitiven bzw. analytischen Kompetenzen leicht stärker eingeschätzt wird.
Im Bereich der sozialen Kompetenzen zeigen sich deutlichere Unterschiede. Während die Rückmeldungen in Bayreuth überwiegend positiv ausfallen (37,1 % „sehr gut“ und 43,8 %

„gut“), liegen die Werte in München mit zusammen rund 61 % positiver Bewertungen niedriger, bei gleichzeitig höheren mittleren oder negativen Einschätzungen. Dies könnte darauf hindeuten, dass das Bayreuther Studium stärker auf soziale bzw. zwischenmenschliche Fähigkeiten ausgerichtet ist oder diese von den Befragten stärker wahrgenommen werden.

Ein deutlicher Unterschied findet sich beim Umgang mit Stress. In Bayreuth tritt dieser Bereich als zentraler Verbesserungsbedarf hervor (8,9 % „sehr gut“, 64,5 % „mittel“ bis „schlecht“). München schneidet zwar ebenfalls schwächer ab, weist jedoch etwas mehr positive Bewertungen auf. Dort vergeben etwa 40 % der Befragten positive Bewertungen.
Zusammenfassend ähneln sich beide Standorte in ihren Kompetenzprofilen, insbesondere in den Bereichen Selbstständigkeit, Teamarbeit und Zeitmanagement. Unterschiede zeigen sich vor allem bei der Einschätzung sozialer Kompetenzen, die in Bayreuth deutlich positiver ausfallen, während die Stressbewältigung standortübergreifend als herausfordernd wahrgenommen und in Bayreuth besonders kritisch bewertet wird. sowie im Umgang mit Stress, der standortübergreifend ausbaufähig ist, in Bayreuth jedoch am kritischsten bewertet wird.

6.2.2 Nutzen der Kompetenzen im Beruf

Zur Einschätzung der Praxisrelevanz der im Studium erworbenen Kompetenzen wird untersucht, wie häufig diese im beruflichen Kontext Anwendung finden.

Schlüsselkompetenzen im Beruf

Die Ergebnisse zur Nutzung der Schlüsselkompetenzen zeigen ein differenziertes Bild und sind in Tabelle 4 dargestellt.

Tabelle 4: Nutzung der Schlüsselkompetenzen im Beruf

	Sehr häufig	Häufig	Manchmal	Selten	Nie	Keine Angabe
Verantwortungsübernahme	37,2%	12,4%	8,0%	0,0%	0,0%	42,5%
Kommunikation	43,4%	14,2%	0,9%	0,0%	0,0%	41,6%
Problemlösung	38,9%	15,9%	2,7%	0,9%	0,0%	41,6%
Organisation	45,1%	9,7%	1,8%	0,0%	0,0%	43,4%
Recherchieren	24,8%	15,9%	13,3%	3,5%	0,9%	41,6%
EDV-Kenntnisse	22,1%	22,1%	9,7%	4,4%	0,0%	41,6%
Kooperation	31,0%	19,5%	6,2%	0,0%	0,0%	43,4%
Präsentieren	23,9%	20,4%	13,3%	0,9%	0,0%	41,6%
Fremdsprachenkenntnisse	17,7%	15,9%	14,2%	8,0%	1,8%	42,5%
Interkulturelle Kompetenzen	33,6%	14,2%	8,0%	2,7%	0,0%	41,6%
Schriftlicher Ausdruck	37,2%	12,4%	7,1%	1,8%	0,0%	41,6%

Bei der Frage nach der Nutzung der im Studium erworbenen Schlüsselkompetenzen im Beruf zeigt sich, dass insbesondere Kommunikation und Organisation am häufigsten angewendet werden. Beide Bereiche erreichen einen Anteil von über 43 % an „sehr häufig“-Nennungen. Auch Problemlösungsfähigkeit sowie Verantwortungsübernahme werden von den Absolvierenden regelmäßig im Beruf genutzt (rund 38 % „sehr häufig“-Nennungen). Seltener intensiv zum Einsatz kommen dagegen EDV- und Fremdsprachenkenntnisse sowie Präsentationsfähigkeit mit jeweils rund 20 % „sehr häufig“-Nennungen.

Der Vergleich mit den Münchener Ergebnissen (Brill et al., 2019, S. 21) verdeutlicht, dass Schlüsselkompetenzen an beiden Standorten eine hohe berufliche Relevanz besitzen. Während in München zwischen 58 % und 74 % der Absolvierenden angeben, die jeweiligen Kompetenzen im Beruf zu nutzen, liegen die kombinierten Werte von „sehr häufig“ und „häufig“ in Bayreuth meist zwischen 40 % und 55 %.

Besonders deutliche Unterschiede zeigen sich im Bereich der Fremdsprachenkenntnisse (60,0 % München, 33,6 % Bayreuth) sowie bei der Präsentationsfähigkeit (67,6 % München, 44,3 % Bayreuth), wobei Bayreuth jeweils deutlich niedrigere Werte aufweist. Dies könnte auf standortspezifische Unterschiede in den später ausgeübten Berufsfeldern oder auf verschiedene Schwerpunktsetzungen innerhalb der Studiengänge hinweisen.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die Bayreuther Absolvent*innen ihre im Studium erworbenen Schlüsselkompetenzen regelmäßig im Beruf nutzen, jedoch etwas seltener und weniger breit als die Münchener Vergleichsgruppe. Besonders bei Präsentations- und Fremdsprachenkompetenzen bestehen größere Unterschiede, die mögliche Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der Studiengänge darstellen können.

Außerfachliche Kompetenzen im Beruf

In Tabelle 5 sind die Einschätzungen der Befragten zur Relevanz außerfachlicher Kompetenzen im beruflichen Kontext dargestellt.

Tabelle 5: Nutzung der außerfachlichen Kompetenzen im Beruf

	Sehr häufig	häufig	manchmal	selten	nie	Keine Angabe
Arbeiten im Team	30,1%	19,5%	6,2%	1,8%	0,0%	42,5%
Zeitmanagement	36,3%	16,8%	3,5%	0,9%	0,0%	42,5%
Selbständiges Arbeiten	47,8%	10,6%	0,0%	0,0%	0,0%	41,6%
Logisches Denken	31,0%	22,1%	4,4%	0,9%	0,0%	41,6%
Umgang mit Stress	28,3%	23,0%	4,4%	1,8%	0,0%	42,5%
Soziale Kompetenzen	41,6%	13,3%	1,8%	0,0%	0,0%	43,4%

Der Nutzen der außerfachlichen Kompetenzen im Beruf zeigt, dass selbstständiges Arbeiten sowohl im Studium als auch im Beruf eine zentrale Rolle spielt. Es wird von fast der Hälfte der Befragten als sehr gut erlernt eingeschätzt und ebenso häufig im Berufsalltag genutzt.

Dies spricht für eine effektive Vermittlung dieser Kompetenz im Studium. Im Gegensatz dazu zeigen sich bei Teamarbeit und Zeitmanagement gewisse Abweichungen. Obwohl sie im Studium überwiegend positiv bewertet werden, ist ihre tatsächliche Nutzung im Beruf noch höher, was auf ein mögliches Verbesserungspotenzial im Studium hindeutet. Besonders auffällig ist der Umgang mit Stress. Nur 7,1 % bewerten den Kompetenzerwerb als „sehr gut“, während 30,1 % ihn lediglich als „mittel“ einstufen. Gleichzeitig wird diese Kompetenz im Beruf von 28,3 % „sehr häufig“ benötigt. Hier zeigt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen Ausbildung und beruflicher Realität.

Soziale Kompetenzen werden im Studium insgesamt positiv eingeschätzt und finden auch im Beruf regelmäßig Anwendung (41,6 % „sehr häufig“).

Auffallend ist zudem der hohe Anteil fehlender Angaben bei der Nutzung der Kompetenzen im Beruf (vgl. Kap. 2.4 Methodenkritik und methodische Überlegungen).

Im Vergleich der Standorte München 2019 (Brill et al., 2019, S. 19 ff.) und Bayreuth 2025 fällt auf, dass die Einschätzung der Nützlichkeit außerfachlicher Kompetenzen in München durchweg höher ausfällt als in Bayreuth. So geben 74,3 % der Münchener Absolvierenden an, dass selbstständiges Arbeiten im Beruf nützlich ist, während in Bayreuth 58,4 % berichten, diese Kompetenz „sehr häufig“ oder „häufig“ zu nutzen. Ähnliche Unterschiede zeigen sich in allen weiteren Kompetenzbereichen, etwa bei den sozialen Kompetenzen (72,4 % in München; 54,9 % in Bayreuth) und logischem Denken (68,6 % in München; 53,1 % in Bayreuth).

Insgesamt wird deutlich, dass die Absolvierenden beider Standorte die Schlüsselkompetenzen sowie die außerfachlichen Kompetenzen für den Beruf wichtig erachten, auch wenn die Münchener Absolvent*innen diesen Kompetenzen eine höhere Relevanz zuschreiben.

7 Berufliche Werdegänge und individuelle Perspektiven

Das folgende Kapitel analysiert die beruflichen Werdegänge der Befragten und stellt diese in Zusammenhang mit ihren individuellen beruflichen Perspektiven und Entwicklungen.

7.1 Berufliche Zielvorstellungen zu Studienbeginn

Zu Beginn des Studiums verfügen viele Studierende noch über kein klar ausgeprägtes berufliches Selbstverständnis. Die Sozial- und Kulturanthropologie wird häufig als Interessenfach wahrgenommen, das stärker durch inhaltliche oder methodische Begeisterung als durch konkrete berufliche Ambitionen geprägt ist (Brill et al., 2019, S. 22). Diese Tendenz spiegelt sich auch in den Angaben der Studierenden wider. 18 Befragte nennen bereits zu Studienbeginn ein konkretes Berufsziel, während 45 Personen das Studium mit eher vagen beruflichen Vorstellungen aufnehmen.

Da die Antwortmöglichkeiten lediglich zwischen einem konkreten und einem vagen Berufsziel unterscheiden, lässt sich nicht eindeutig erfassen, ob die übrigen Teilnehmenden kein Berufsziel haben oder sich der Antwort enthalten. Eine differenzierte Auswertung bezüglich eines nicht vorhandenen Berufsziels ist daher nicht möglich.

Der Vergleich mit der Münchener Studie von 2019 (Brill et al., 2019, S. 22 f.) zeigt deutliche Unterschiede. Dort geben nur 33 Personen (31,4 %) an, zu Studienbeginn ein konkretes oder

vages Berufsziel zu haben. In Bayreuth liegt dieser Anteil mit 63 Personen (55,7 %) deutlich höher.

Auffällig ist zudem, dass viele Bayreuther Absolvent*innen Interesse an Tätigkeiten in der Entwicklungszusammenarbeit zeigen. Insgesamt äußern 45 Personen ein Interesse an diesem Bereich. Davon beziehen sich 36 Nennungen auf eher unspezifische Berufswünsche im Kontext internationaler Zusammenarbeit, etwa Aussagen wie „internationale Entwicklungszusammenarbeit“ „die Welt verbessern“, „koordinierende Einsätze im Bereich humanitäre Hilfe“, „multilaterale Kooperation mit Afrika“ oder „Kulturarbeit oder EZ mit afrikanischen Ländern“. Neun Befragte nennen Entwicklungszusammenarbeit explizit als Berufsziel.

Weitere thematisch angrenzende, aber nicht eindeutig der EZ zuordenbare Tätigkeiten umfassen „Korrespondentin südliches Afrika“, „Arbeit in internationalen Organisationen“ sowie eine Laufbahn im Bereich Diplomatie bzw. im Auswärtigen Amt.

Diese Ergebnisse bestätigen eine Kontinuität zur früheren Bayreuther Studie (Schmitt et al., 2011, S. 30), in der ebenfalls ein hoher Anteil der Befragten (69 von 130 Personen) berufliche Ziele im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit angibt.

7.2 Stationen auf dem Lebensweg

Nach dem Einstieg in das Berufsleben durchlaufen Absolvent*innen vielfältige biografische Entwicklungen, deren Bandbreite in Abbildung 30 zusammenfassend dargestellt ist.

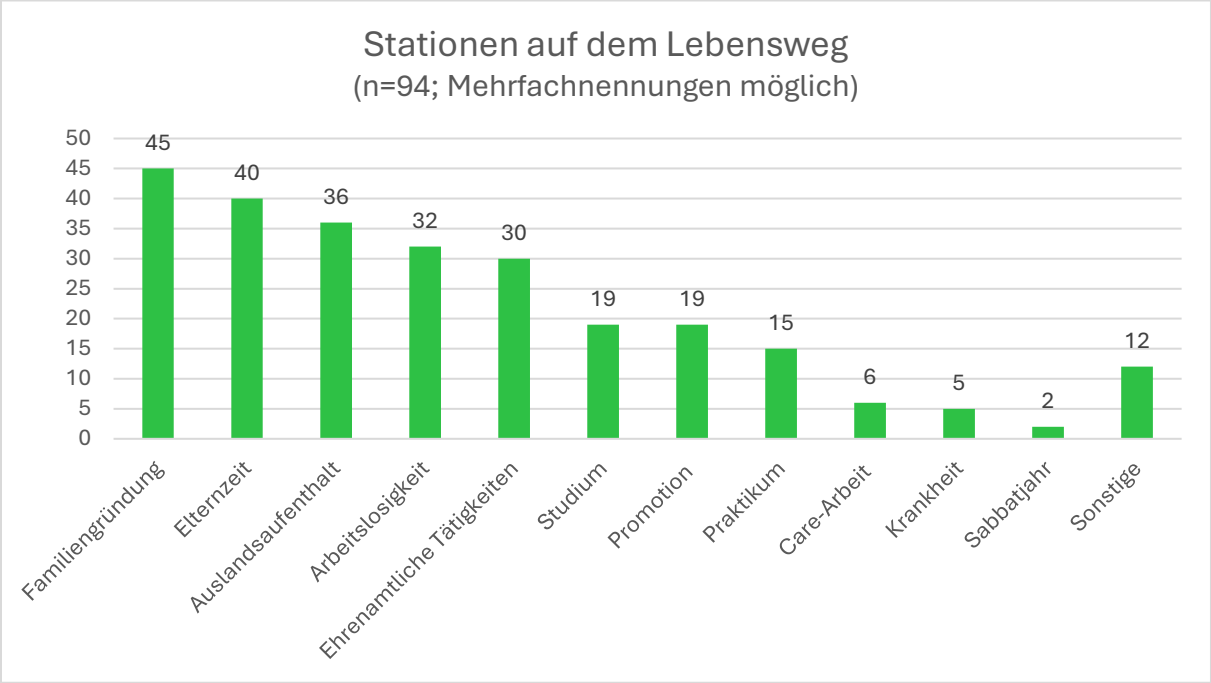


Abbildung 30: Stationen auf dem Lebensweg

Insgesamt wird deutlich, dass die Befragten viele verschiedene Stationen durchlaufen. Die Hälfte der Teilnehmenden (50%) gibt an, bereits eine Familie gegründet und/oder Elternzeit in Anspruch genommen zu haben. Neben Auslandsaufenthalten und ehrenamtlichem Engagement berichtet zudem jede dritte Person von einer längeren Phase der Arbeitslosigkeit. Etwa 20 % der Absolvent*innen entscheiden sich im Anschluss an das Studium für eine Promotion. In der Kategorie „Sonstiges“ dominieren Angaben zur Unternehmensgründung, ein Aspekt, der im Fragebogen nicht als normative Antwortmöglichkeit vorgegeben war, jedoch eine wichtige Station markiert.

7.3 Wege ins Beschäftigungsverhältnis

Ein zentraler Aspekt der Untersuchung ist die Frage, auf welchem Wege bzw. über welche Kanäle der Übergang vom Studium in den Beruf erfolgt. Angesichts der oft betonten Relevanz von persönlichen Kontakten und Netzwerken überrascht besonders, dass ein signifikanter Anteil der Befragten den Einstieg direkt über klassische Ausschreibungen findet (vgl. Abbildung 31).

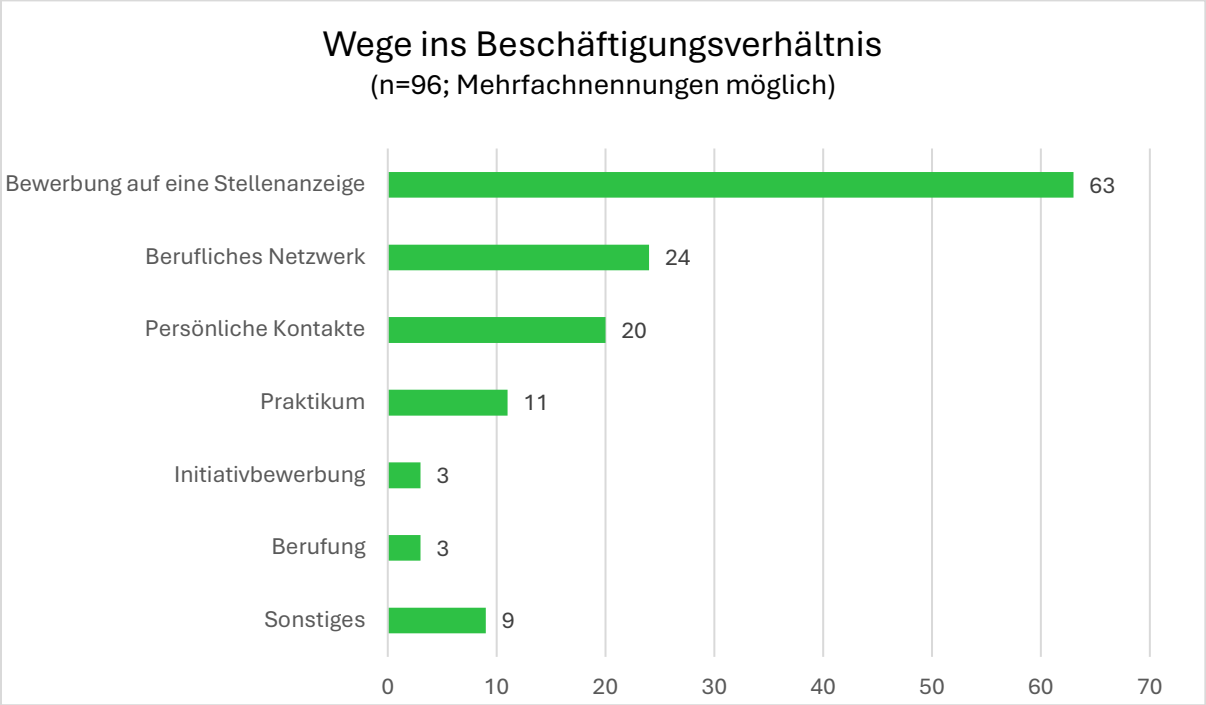


Abbildung 31: Wege ins Beschäftigungsverhältnis

Die Auswertung zeigt, dass mit 63 Nennungen die klassische Bewerbung auf eine Stellenausschreibung den primären Weg in die Erwerbstätigkeit darstellt. Insgesamt 44 Nennungen entfallen auf das soziale Umfeld, wobei sich diese in berufliche Netzwerke (24 Nennungen) und persönliche Kontakte (20 Nennungen) aufteilen. Zumeist werden diese beiden Kanäle in Kombination als entscheidend für die Stellenfindung angegeben. Praktika werden hingegen meist

einzeln genannt. Initiativbewerbungen oder Berufungen stellen in der Erhebung eher Ausnahmen dar. Die Kategorie Sonstiges (9 Nennungen) umfasst vor allem interne Beförderungen, Weiterbildungsmaßnahmen oder Unternehmensgründung.

7.4 Gehalt der ersten und aktuellen/letzten beruflichen Aktivitäten

Um die ökonomische Realität hinter dem gängigen Klischee der „brotlosen Kunst", in den Geisteswissenschaften im Allgemeinen und den Kulturwissenschaften im Speziellen zu prüfen, werden sowohl die Einstiegsgehälter als auch die aktuelle Einkommenssituation abgefragt. Dies erlaubt einen Rückschluss darauf, welche finanzielle Entwicklung Absolvent*innen im Laufe der Karriere erwarten können. Diesbezüglich zeigt sich eine große Varianz (vgl. Abbildung 32).

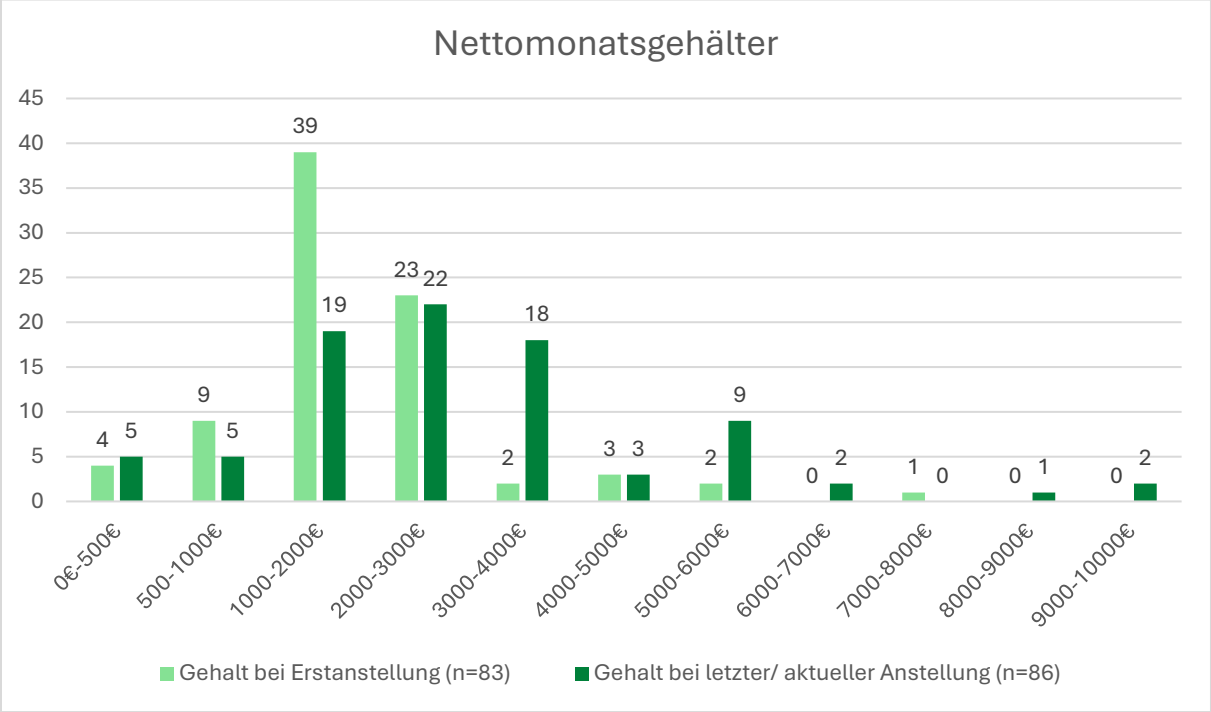


Abbildung 32: Nettomonatsgehälter

Bei der Erstanstellung entfällt der größte Teil der Angaben mit 46,99 % auf ein Nettogehalt zwischen 1000 € und 2000 €. Die zweitgrößte Gruppe liegt mit 27,72 % in der Einkommenskategorie von 2000 € bis 3000 €. Der Median liegt entsprechend in der Klasse 1000 bis 2000 €. Während vereinzelt Spitzengehälter (eine Person zwischen 7000 und 8000 €) oder sehr geringe Verdienste unter 500 € (4 Nennungen) auftreten, wobei letztere teilweise auf Tätigkeiten wie Babysitting zurückgehen.

Insgesamt liegen die Bayreuther Werte tendenziell über denen der Münchener Verbleibstudie (Brill et al., 2019, S. 28), in der 43,8 % ein Erstgehalt zwischen 850 € und 1500 € angeben. Ein

direkter Vergleich ist jedoch nur eingeschränkt möglich, da die Einkommenskategorien in den Studien unterschiedlich definiert sind.
Betrachtet man das aktuelle bzw. letzte Gehalt, nimmt die Streuung deutlich zu. Das häufigste Einkommen sowie der Median liegen nun in der Klasse zwischen 2000 € und 3000 € (25,58 %). Über 20 % verdienen mittlerweile zwischen 3000 € und 4000 € und einzelne Befragte geben Spitzenwerte bis 10000 € an. In der Münchener Studie (Brill et al., 2019, S.28) liegt der Median des aktuellen Gehaltes in der Gehaltsklasse 1500-2000 €.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Gehaltsniveau der Bayreuther Absolvent*innen mit zunehmender Berufserfahrung stabil steigt und die Werte der Vergleichsstudie aus München übertrifft.

7.5 Beschäftigungsverhältnis bei Erstanstellung

Da die Höhe des Gehalts eng mit dem Beschäftigungsverhältnis zusammenhängt, untersucht der folgende Abschnitt die Entwicklung von Vollzeit-, Teilzeit- und selbstständigen Beschäftigungsverhältnissen. Abbildung 33 illustriert zunächst die Situation beim Berufseinstieg.

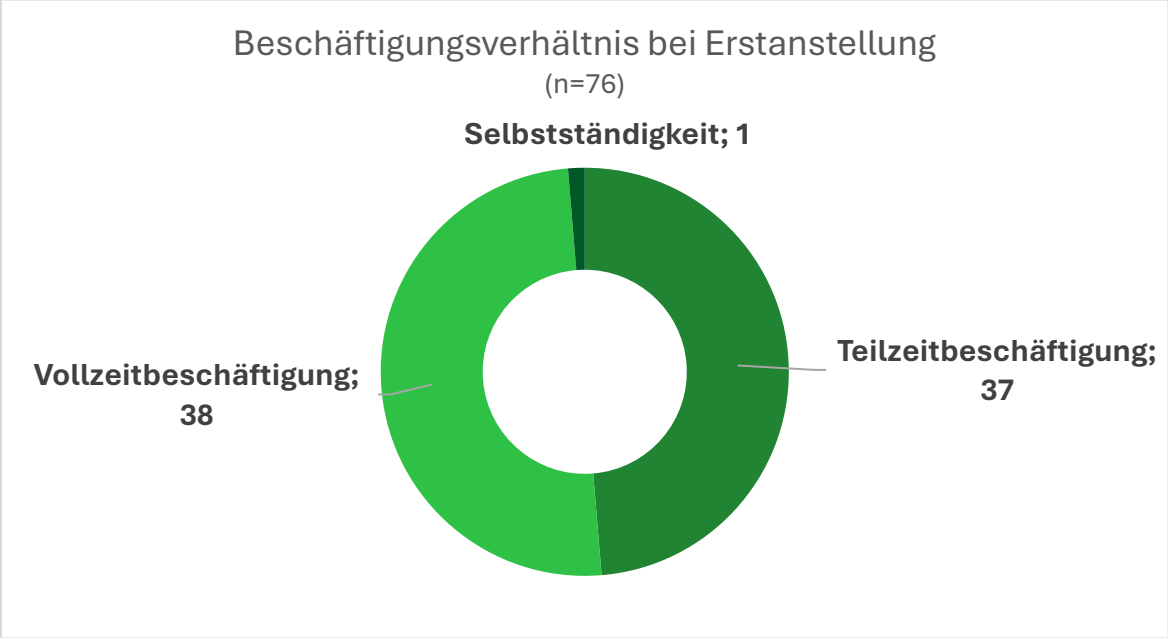


Abbildung 33: Beschäftigungsverhältnis bei Erstanstellung

Zum Zeitpunkt der ersten Anstellung ist die Mehrheit der Befragten im Angestelltenverhältnis tätig, wobei Voll- und Teilzeitstellen eine vergleichbare Häufigkeit aufweisen. Nur eine von 76 Personen ist bereits bei der ersten beruflichen Tätigkeit nach dem Studium selbstständig.
In der Münchener Verbleibstudie gibt nahezu die Hälfte der Befragten an, im ersten Beschäftigungsverhältnis einer Vollzeitbeschäftigung nachzugehen. Aufgrund uneinheitlicher

Antwortkategorien (Vollzeit, Teilzeit, angestellt, selbstständig, keine Angabe) ist die Aussagekraft dieses Ergebnisses jedoch eingeschränkt (Brill et al., 2019, S. 27 f.).

Im Vergleich dazu zeigt die aktuelle bzw. letzte Beschäftigung (vgl. Abbildung 34) eine interessante Verschiebung.

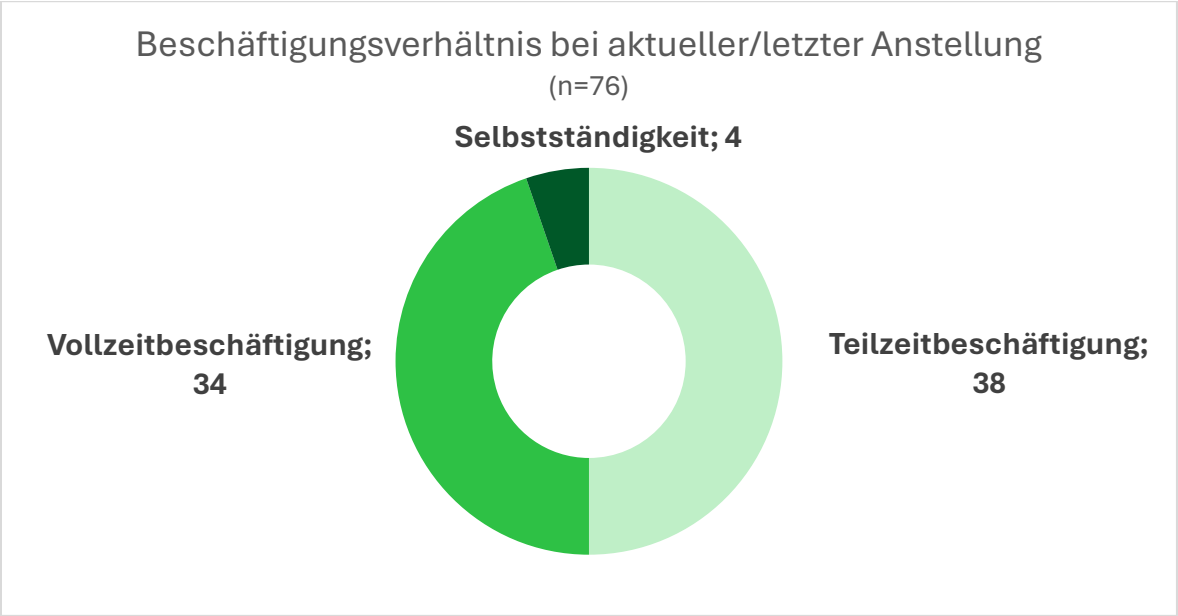


Abbildung 34: Beschäftigungsverhältnis bei aktueller/letzter Anstellung

Während der Anteil der Vollzeitbeschäftigten leicht sinkt, bleibt die Anzahl der Teilzeitbeschäftigten stabil bzw. steigt minimal an. Diese Beständigkeit der Teilzeitmodelle könnte im Zusammenhang mit Familiengründung bzw. Elternzeit stehen (vgl. Kap. 7.2 Stationen auf dem Lebensweg). Hinsichtlich der Selbstständigkeit ist ein Anstieg von einer auf vier Personen zu verzeichnen. Trotz der geringen Fallzahlen deutet dies auf eine individuelle Ausweitung und Differenzierung der Erwerbsformen im beruflichen Werdegang hin.

7.6 Berufsfelder der aktuellen bzw. letzten Tätigkeit

Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf den Berufsfeldern, in denen die Alumni*ae tätig sind. Die Ergebnisse korrespondieren weitgehend mit den Erkenntnissen früherer Studien, zeigen jedoch zugleich standortspezifische Schwerpunktsetzungen auf. Diese lassen sich vermutlich auf eine Kombination aus individuellen Interessensprofilen und regionalen Rahmenbedingungen zurückführen. Die Verteilung der jeweiligen Tätigkeitsbereiche wird in Abbildung 35 veranschaulicht.

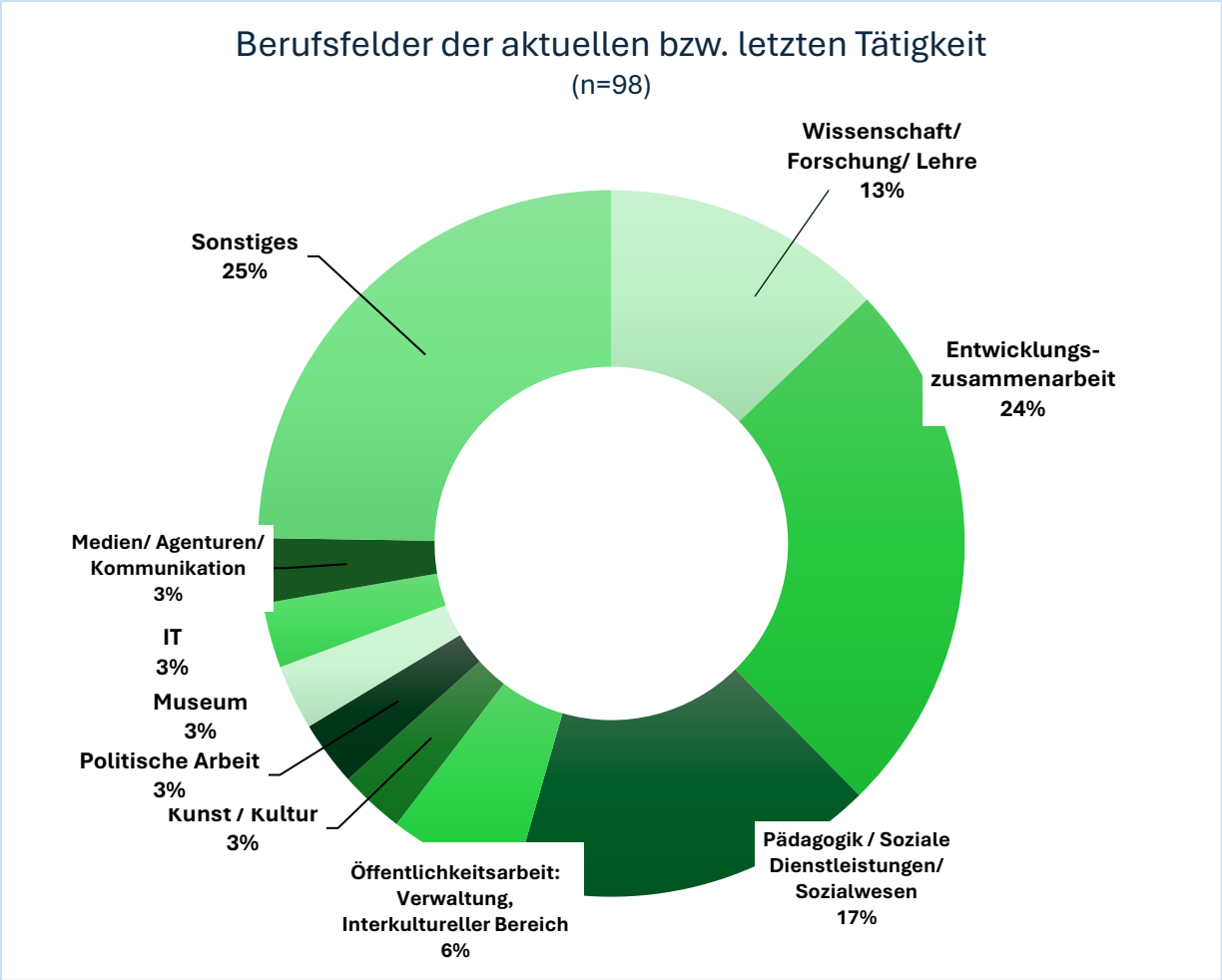


Abbildung 35: Branche der aktuellen bzw. letzten Tätigkeit

Von den 98 Absolvierenden arbeitet knapp ein Viertel (24 %) im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit. Damit stellt dieser Bereich das größte Tätigkeitsfeld dar und spiegelt zugleich einen häufig genannten Berufswunsch vor dem Studium wider (vgl. Kap. 7.1 Berufliche Zielvorstellungen zu Studienbeginn).

Das zweitgrößte Berufsfeld setzt sich mit 17 % aus Tätigkeiten im pädagogischen Bereich, in sozialen Dienstleistungen und im Sozialwesen zusammen. Rund 13 % der Befragten sind im Bereich Wissenschaft, Forschung oder Lehre tätig.

Ein weiteres Viertel der Angaben entfällt auf die Kategorie „Sonstiges“. Die offenen Antworten in diesem Bereich zeigen eine große Bandbreite, die vom Beamtentum über Selbstständigkeit bis hin zur Arbeitslosigkeit reicht. In einigen Fällen wird die Kategorie „Sonstiges“ aufgrund einer Überschneidung mehrerer Kategorien oder der Darstellung eines Sonderfalls gewählt.

Kleinere Bereiche betreffen die Öffentlichkeitsarbeit, Verwaltung und interkulturelle Arbeit, die zusammen einen Anteil von 6 % ausmachen. Weitere Bereiche wie Museum, politische Arbeit sowie Kunst/Kultur und Medien/Agenturen/Kommunikation liegen jeweils unter 5 %.

Insgesamt deutet die heterogene Verteilung der Berufsfelder auf eine hohe Übertragbarkeit der im Studium erworbenen Kompetenzen hin.

Im Vergleich mit früheren Verbleibstudien kulturwissenschaftlicher Studiengänge (Brill et al., 2019; Schmitt et al., 2011; Institut für Ethnologie Göttingen, 2012; Sachse, 2010) zeigen sich insgesamt ähnliche Tendenzen hinsichtlich der übergeordneten Berufsfelder. Die Felder bleiben somit über die Jahre hinweg weitgehend stabil. Obwohl die Studien unterschiedliche Kategorisierungen verwenden, etwa durch die gesonderte Ausweisung von Förderinstitutionen und Stiftungen in Bonn und Göttingen (vgl. Sachse, 2010, S. 31; Institut für Ethnologie Göttingen, 2012, S. 10), ergeben sich insgesamt keine grundlegenden Veränderungen hinsichtlich der typischen Berufsfelder.

Trotz dieser grundlegenden Konstanz werden deutliche standortspezifische Unterschiede in der Verteilung der Berufsfelder sichtbar. Ein Vergleich mit der Verbleibstudie der Universität München (Brill et al., 2019, S. 26 ff.), der ehemaligen Bayreuther Studie (Schmitt et al., S. 49 ff.) sowie Bonn (Sachse, 2010, S. 31 ff.) verdeutlicht, dass regionale Schwerpunkte den beruflichen Werdegang beeinflussen können: Eine zentrale Besonderheit des Standorts Bayreuth ist der hohe Anteil an Absolvent*innen, die in der Entwicklungszusammenarbeit tätig sind. Mit rund 25 % der Nennungen liegt Bayreuth hier deutlich über München (4,8 %) und Bonn (5 %). Ein Blick auf die frühere Bayreuther Studie 2011 bestätigt diese Kontinuität. Schon damals ist etwa ein Viertel der Befragten in diesem Bereich tätig. Zum Teil lässt sich dies durch den Verweis auf den Studiengang KuGeA erklären, der in der Kombination der beiden Fächer Ethnologie und Entwicklungssoziologie mit Schwerpunkt Afrika explizit dafür wirbt, auf eine mögliche Beschäftigung im Berufsfeld Entwicklungszusammenarbeit abzuzielen. In München spiegelt sich dagegen der Medienstandort in einem hohen Anteil von Absolvent*innen wider, die in Medien- und Kommunikationsberufen tätig sind (17,1 %). In Bayreuth (rund 3 %) und Bonn (rund 6 %) spielt dieser Bereich eine deutlich geringere Rolle.

Der Bereich der pädagogischen und sozialen Dienstleistungen stellt an allen drei Standorten das zweitgrößte Tätigkeitsfeld dar. München weist hier mit 32,4 % den höchsten Anteil auf, gefolgt von Bayreuth (17 %) und Bonn (10 %).

Der Anteil der Absolvierenden im Bereich Wissenschaft/Forschung/Lehre ist im Vergleich zu früheren Erhebungen deutlich gesunken. In Bayreuth reduziert er sich von etwa 25 % im Jahr 2011 auf rund 13 % im Jahr 2025. Auch im Standortvergleich zeigt sich ein niedriger Wert. Während in der Bonner Untersuchung 2010 noch 30 % in der Wissenschaft tätig sind, beträgt der Anteil in München 2019 nur noch rund 16 %. Dies könnte sowohl auf veränderte

Arbeitsmarktbedingungen als auch auf alternative Karrierewege oder Anpassungen im Hochschulbetrieb hindeuten.

Die konkreten beruflichen Werdegänge der Absolvent*innen gestalten sich sehr individuell, wie die offene Antwortoption zeigt. Ein Teil der Absolvent*innen ist als Projektmanager*in beziehungsweise Projektleiter*in in unterschiedlichen Berufsfeldern tätig oder übernimmt leitende Funktionen in Kultureinrichtungen und Museen, einschließlich Aufgaben im Bereich der Museumsvermittlung. Darüber hinaus werden Tätigkeiten in Institutionen wie einem Auswärtigen Amt, im Bereich der Demokratiebildung an Schulen genannt, sowie Positionen als Marketingmanager*in, IT-Consultant oder Webentwickler*in. Ebenso werden Tätigkeiten wie Kriminalkommissar*in, Töpfer*in, Hebamme oder systemische Therapeutin angegeben. Insgesamt ist somit, neben den klassischen Berufsfeldern, eine ausgeprägte Vielfalt an individuellen Karriereverläufen und professionellen Positionierungen zu beobachten.

7.7 Zufriedenheit im derzeitigen Berufsalltag

Obwohl die Ergebnisse bestätigen, dass das ursprüngliche Studieninteresse bzw. der Berufswunsch weitgehend mit der tatsächlichen späteren Tätigkeit korreliert, wird im Rahmen der Befragung die spezifische Zufriedenheit der Alumni*ae mit ihrem Berufsalltag evaluiert, wie in Abbildung 36 veranschaulicht wird.

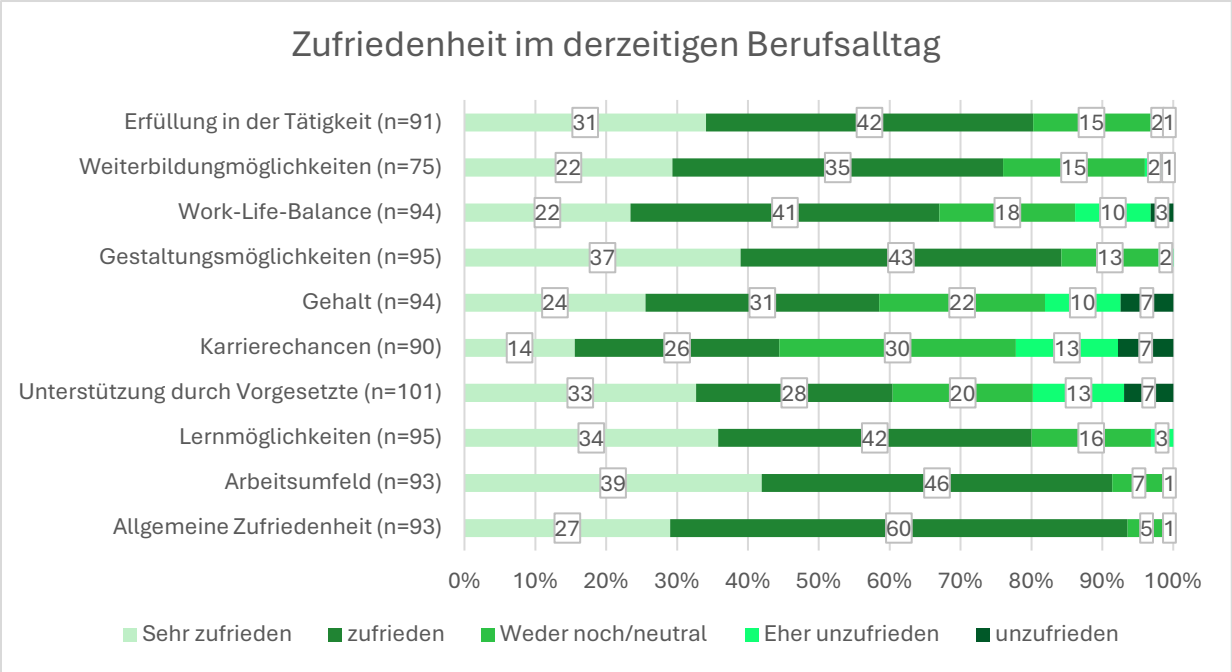


Abbildung 36: Zufriedenheit im derzeitigen Berufsalltag

Hinsichtlich der aktuellen, praktischen Berufssituation ergibt sich ein überwiegend positives Gesamtbild. In den meisten abgefragten Kategorien liegt die kumulierte Zufriedenheit („sehr zufrieden“ und „zufrieden“) bei über 60 %.

Bei genauer Betrachtung lassen sich jedoch methodische und inhaltliche Besonderheiten feststellen. Auffallend ist zunächst eine Diskrepanz in der Beantwortung der Kategorien. Während die Frage nach der *Unterstützung durch Vorgesetzte* außergewöhnlich häufig (n=101) beantwortet wird, fällt die Resonanz auf die Frage nach *Weiterbildungsmöglichkeiten* (n=75) im Vergleich zu den anderen Kriterien deutlich geringer aus.

Hinsichtlich der Einschätzung der *Karrierechancen* zeigt sich ein heterogenes Bild. Im Gegensatz zu den anderen Kategorien bewerten weniger als 50 % der Befragten ihre Aufstiegsmöglichkeiten positiv, während die Unzufriedenheit hier mit über 20 % vergleichsweise stark ausgeprägt ist.

Im Vergleich zur früheren Bayreuther Studie (Schmitt et al., 2011, S. 55) wird die berufliche Situation in der vorliegenden Untersuchung wesentlich differenzierter erfasst. Während die ehemalige Studie zwar eine ähnliche Skala verwendet, bezieht sie sich ausschließlich auf die allgemeine berufliche Zufriedenheit, bei der zwei Drittel der Absolvent*innen angeben, mit ihrer aktuellen beruflichen Situation zufrieden oder sehr zufrieden zu sein, während 10 % Unzufriedenheit äußern. Da andere aktuelle Studien, wie die Münchener Erhebung, diese Aspekte nicht abgefragt haben, ist ein direkter Vergleich nur eingeschränkt möglich.

7.8 Berufliche Selbstwahrnehmung – Sinn, Wirkung und Verantwortung

Ergänzend zur allgemeinen Zufriedenheit wird untersucht, wie die Alumni*ae ihre Tätigkeiten in einem wertebasierten Kontext einordnen. Abbildung 37 veranschaulicht hierzu die Verteilung der Antworten zur beruflichen Selbstwahrnehmung in Bezug auf Zufriedenheit, Sinnhaftigkeit und wahrgenommenen gesellschaftlichen Einfluss.

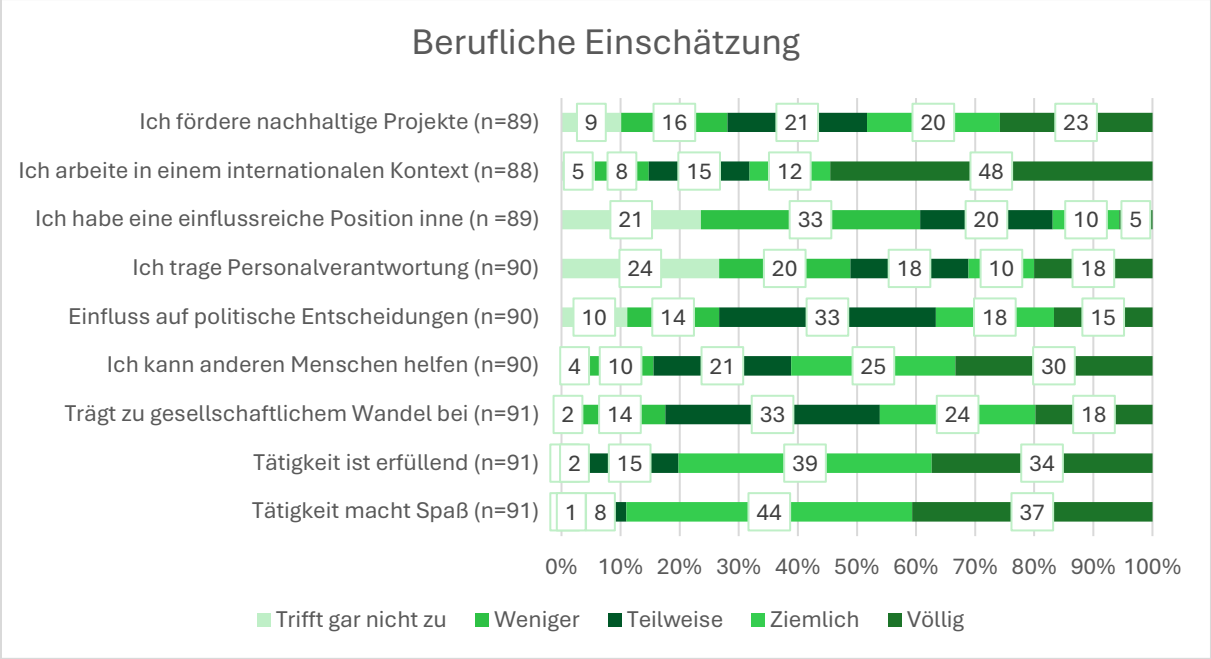


Abbildung 37: Berufliche Einschätzung

Die Mehrheit der Befragten zeigt eine hohe Zufriedenheit mit ihrer beruflichen Tätigkeit. Rund 90 % geben an, dass ihnen ihre Arbeit „ziemlich“ oder „völlig“ Spaß macht. Auch das Erleben von Sinnhaftigkeit ist stark ausgeprägt und etwa 78 % empfinden ihre Tätigkeit als erfüllend. Dies spiegelt sich zudem in der sozialen Wirksamkeit wider, da fast 60 % der Befragten berichten, anderen Menschen „ziemlich“ oder „völlig“ helfen zu können.

Hinsichtlich der beruflichen Strukturierung zeigt sich, dass ein relevanter Anteil der Absolvent*innen in leitenden oder strategischen Funktionen tätig ist. Etwa 30 % der Befragten tragen „ziemlich“ oder „völlig“ Personalverantwortung, während weitere 16 % diese zumindest teilweise übernehmen, was die Ergebnisse aus Kapitel 7.6 zur Verteilung der Berufsfelder stützt.

Im Hinblick auf den gesellschaftlichen und politischen Beitrag zeigt sich ein differenzierteres Bild. Während rund 45 % ihre Arbeit als „ziemlich“ oder „völlig“ gesellschaftlich wirksam bewerten, bestätigt dies ein Drittel nur „teilweise“. Der politische Einfluss wird insgesamt am zurückhaltendsten eingeschätzt. Lediglich 35 % der Teilnehmenden sehen ihre Tätigkeit als politisch einflussreich, während ein ähnlich großer Anteil dagegen kaum oder gar keinen Einfluss wahrnimmt.

Zusammenfassend verdeutlichen die Ergebnisse, dass ein Großteil der Absolvent*innen die eigene Arbeit als sinnstiftend, erfüllend und sozial wirksam erlebt, während politische und gesellschaftliche Gestaltungsmöglichkeiten stärker variieren, was die Vielfalt beruflicher Kontexte und Rollen widerspiegelt. Da diese differenzierte Frage in vergleichbaren Studien nicht abgebildet wurde, liefert sie für die vorliegende Untersuchung besonders aufschlussreiche Erkenntnisse über das berufliche Selbstverständnis der Alumni*ae.

7.9 Berufliche Zukunftspläne

Da berufliche Biografien im Lebensverlauf zunehmend dynamisch verlaufen, was sich auch in den Erwerbshistorien der befragten Alumni*ae widerspiegelt, werden im Rahmen der Studie die langfristigen Karriereabsichten der Teilnehmenden erhoben (Abbildung 38).

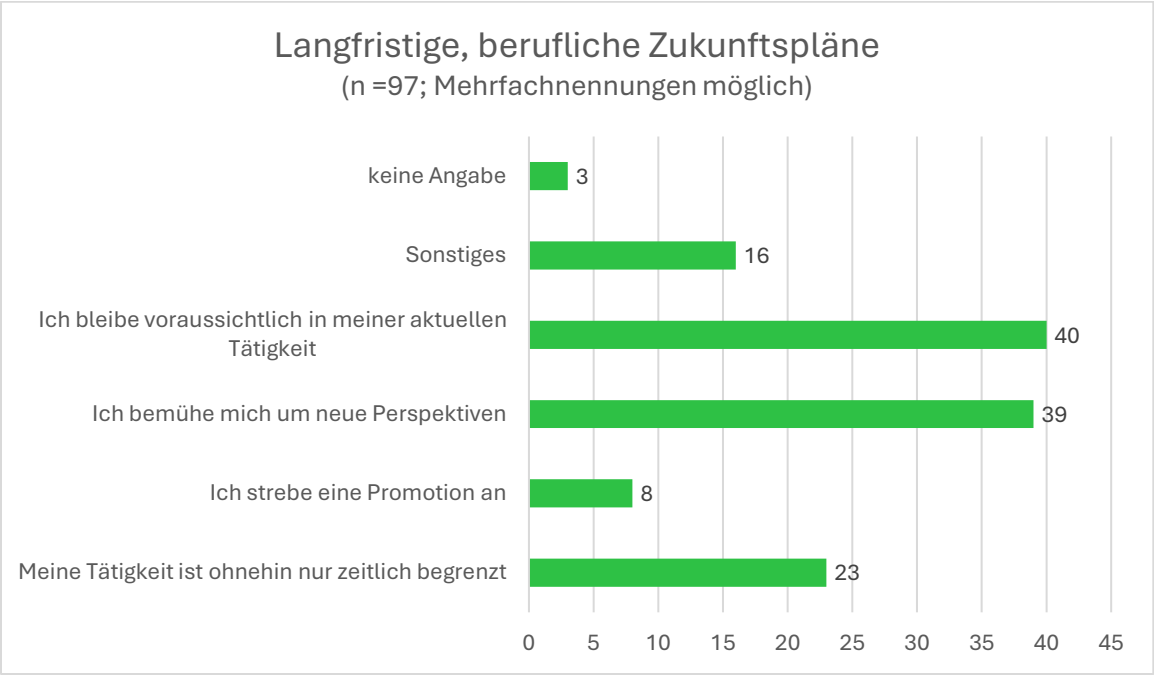


Abbildung 38: Berufliche Zukunftspläne

Bei der Auswertung dieser Pläne lassen sich zunächst zwei dominante Strömungen identifizieren. Während 40 Personen beabsichtigen, in ihrer aktuellen Tätigkeit zu verbleiben, streben 39 Teilnehmende eine neue berufliche Perspektive an. Eine weitere signifikante Gruppe besteht aus 23 Personen, deren derzeitiges Arbeitsverhältnis befristet ist, wobei sich ein Großteil dieser Gruppe gleichzeitig um eine neue Perspektive bemüht. Die Kategorie „Sonstiges“ spiegelt diese Tendenzen wider, wobei hier vermehrt der Wunsch geäußert wird, die aktuelle Tätigkeit fortzuführen, was jedoch aufgrund befristeter Verträge nicht möglich ist.

Bei einer detaillierten Betrachtung ergibt sich jedoch, dass 31 Personen ausschließlich in der aktuellen Position innerhalb ihres bestehenden Arbeitsverhältnisses bleiben möchten, während

17 Personen eine neue Perspektive anstreben. Ein Großteil der Antworten besteht jedoch aus individuellen Mischformen der vorgegebenen Antwortkategorien. Obwohl qualitative Zusatzangaben hier noch tiefere Einblicke ermöglicht hätten, lässt sich eine überwiegende Zufriedenheit mit der eigenen Tätigkeit feststellen, die jedoch weiterhin Raum für neue Perspektiven bietet. Zusammenfassend verdeutlichen die Ergebnisse, dass die Befristung von Arbeitsverträgen auch nach mehreren Jahren Berufserfahrung ein strukturelles Thema für die Alumni*ae bleibt.

Im Vergleich zur Bayreuther Studie von 2011 (Schmitt et al., 2011, S. 55) zeigen sich interessante Verschiebungen. Während damals 22 Personen angeben, voraussichtlich in ihrer aktuellen Tätigkeit zu bleiben, liegt dieser Anteil in der aktuellen Erhebung deutlich höher. Gleichzeitig ist ein leichter Rückgang befristeter Beschäftigungsverhältnisse zu beobachten (von 29 auf 23 Personen). Besonders auffällig ist jedoch der Anstieg jener Befragten, die sich um neue berufliche Perspektiven bemühen (von 21 Befragten im Jahr 2011 auf aktuell 39 Personen). Dies könnte darauf hindeuten, dass sich die beruflichen Rahmenbedingungen gewandelt haben oder die Erwartungen der Beschäftigten heute stärker auf berufliche Weiterentwicklung und Neuorientierung ausgerichtet sind.

8 Reflexionen zum Studium

Um die rückblickende Bewertung des Studiums durch die Alumni*ae zu erfassen, wurde ein qualitativer Fragenkomplex in den Fragebogen integriert. Die Teilnehmenden wurden gefragt: „Was hat Ihnen an Ihrem Studium in Bayreuth besonders gut gefallen und was empfanden Sie als schwierig bzw. würden Sie gerne anders haben? Würden Sie sich wieder für das Studium in Bayreuth entscheiden und würden Sie es jemandem weiterempfehlen?“.

Die Antworten liefern Einblicke in individuelle Reflexionen sowie in den subjektiv wahrgenommenen Nutzen der in Bayreuth absolvierten Studienzeit. Die Rückmeldungen wurden inhaltlich kategorisiert (vgl. Kap. 2.2 Stichprobe, Durchführung, Datenaufbereitung und Interviews) und den Themenbereichen Studienstandort, Studienprogramm, Schlüsselkompetenzerwerb sowie Studienatmosphäre zugeordnet.

Insgesamt wird das Studium von den befragten Alumni*ae als positiv bewertet. Besonders geschätzt werden die Vorteile des Studienstandortes. Besonders geschätzt werden der „geniale Campus“ mit „kurzen Dienstwegen“, die unkomplizierte Kommunikation sowie die

überschaubare Größe der Seminare, die einen engen Austausch sowohl zwischen Studierenden als auch mit den Lehrenden ermöglichen.
Häufig werden der „Zusammenhalt der Studierenden untereinander“ und die „Nahbarkeit der Lehrkörper“ genannt. Auch universitätsspezifische Einrichtungen wie das IWALEWA-Haus, das Glashaus mit seinen vielfältigen Veranstaltungen sowie der für Bayreuth charakteristische Afrikaschwerpunkt werden positiv bewertet.[4] Kritische Anmerkungen beziehen sich hingegen vor allem auf die begrenzte Abwechslung am Studienort, eine geringe Auswahl an sozialen Kontakten außerhalb des Campus und, von zwei Personen, auf eine (damals) fehlende Diversität im Lehrpersonal bezüglich des Geschlechts und kulturellem Hintergrund.[5]
Hinsichtlich des Studienprogramms werden besonders das breite Lehrangebot sowie die ausgeprägte Interdisziplinarität gelobt. Viele schätzen die Möglichkeit, verschiedene inhaltliche Schwerpunkte zu setzen, interessante Nebenfächer zu belegen und grundlegende methodische Kompetenzen zu erwerben. Auch das breite Lehrangebot mit vielen interessanten Seminaren wird von mehreren Personen positiv bewertet.
Negativ fällt hingegen bei den Absolvierenden der ersten Jahre ins Gewicht, dass damals kein Pflichtpraktikum vorgesehen war und dadurch der Praxisbezug als unzureichend empfunden wird. Mehrere Teilnehmer*innen bemängeln, dass die vermittelten Inhalte außerhalb der Wissenschaft nur eingeschränkt anwendbar seien und grundlegende berufsvorbereitende Kenntnisse fehlten. Auch die hohe Anzahl von Hausarbeiten wird von einigen als belastend beschrieben, ebenso wie einzelne persönliche Erfahrungen im Rahmen spezieller Seminare, etwa im IWALEWA-Haus.

Bei dem Erwerb von Schlüsselkompetenzen berichten viele Befragte, dass sie durch das Verfassen von Seminar- und Hausarbeiten ihre wissenschaftlichen Fähigkeiten deutlich stärken konnten. Fachliches Wissen und Soft Skills werden ebenso positiv bewertet wie die Förderung kritischer Perspektiven und die Möglichkeit, sich intensiv mit Reflexion auseinanderzusetzen. So hebt eine Person hervor: „Gute Möglichkeit, individuell spezifisches Fachwissen aufzubauen und starke soziale Netzwerke zu bilden“.

---

[4] Das Glashaus ist ein Veranstaltungsort der Universität für Kulturangebote und Veranstaltungen (Konzerte, Lesungen, etc.). Das IWALEWA-Haus erforscht Gegenwartskultur Afrikas und zeigt Ausstellungen, Konzerte und Vorträge. In einer kleineren Universitätsstadt wie Bayreuth können solche Einrichtungen zusätzlich soziale Funktionen übernehmen und stärker wahrgenommen werden als in Großstädten mit breiterem Kulturangebot.
[5] Die von Alumni*ae geäußerten Kritikpunkte beziehen sich auf Erfahrungen aus ihrer eigenen Studienzeit. Da sich die Gruppe der Lehrenden im Laufe der Jahre hinsichtlich Geschlechts, fachlicher Spezialisierung und individueller Lehrstile verändert hat, können Alumni*ae keine Aussagen über die aktuellen Lehrenden treffen, sondern ausschließlich über vergangene, persönliche Erfahrungen.

Gleichzeitig äußern einige die Ansicht, dass bestimmte Schlüsselqualifikationen zu kurz gekommen seien, insbesondere Zeitmanagement sowie mündliche und schriftliche Präsentationsfähigkeiten. Eine Person äußerte außerdem, zu wenig Kompetenzen erlernt zu haben, die im späteren Berufsleben oftmals von Bedeutung gewesen wären. Ein Beispiel, das hierfür genannt wurde, waren Kenntnisse des Projektmanagements. Rückblickend schreibt eine befragte Person: „Analytisches Denken und (mündliches sowie schriftliches) Argumentieren und Präsentieren kamen - zumindest in Retrospektive - zu kurz".
Vereinzelt wird zudem eine als zu kritisch beschriebene Haltung einiger Dozierender als hinderlich beschrieben.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Studienzeit in Bayreuth aus Sicht vieler Befragter vor allem durch eine persönliche und unterstützende Lernumgebung, die überschaubare Campus-Struktur sowie ein breites und interdisziplinäres Lehrangebot geprägt ist. Diese Rahmenbedingungen ermöglichen sowohl einen engen Austausch zwischen Studierenden und Lehrenden als auch die gezielte Förderung wissenschaftlicher Kompetenzen. Gleichzeitig wird jedoch deutlich, dass vor allem ein stärkerer Praxisbezug und die Vermittlung berufsrelevanter Schlüsselqualifikationen als ausbaufähig angesehen werden. Die Rückmeldungen zeigen somit ein differenziertes Bild, das Stärken, z. B. des Studienstandorts, aber auch die ausbaufähige künftige Ausgestaltung des Studienprogramms widerspiegelt.

9 Bildungshintergrund der Alumni*ae

Während die vorangegangenen Abschnitte die Ergebnisse der Verbleibstudie in ihrer Gesamtheit analysieren, widmet sich das folgende Kapitel detailliert dem Bildungshintergrund der Absolvent*innen. Diese Perspektive stellt ein Novum dar, da sie in vergleichbaren Verbleibstudien des Fachbereichs Ethnologie bislang nicht eingenommen wurde. Die Relevanz dieses Faktors zeigte sich während der Datenanalyse, als signifikante Parallelen in der Verteilung von Erst- und Folgeakademiker*innen innerhalb der Bayreuther Studiengänge deutlich wurden (vgl. Kap. 9.2 Darstellung und Einordnung der Forschungsergebnisse). Mit dieser Fokussierung leistet die Studie erstmals einen Beitrag dazu, die intersektionale Perspektive auf die Alumni*ae über die Kategorien Gender und Nationalität hinaus zu erweitern.

Der Bildungshintergrund ist von bildungspolitischer Relevanz, da der individuelle Erfolg nicht nur durch universitäre Strukturen, sondern maßgeblich durch außeruniversitäre Rahmenbedingungen bestimmt wird. Zahlreiche Studien im bildungspolitischen Kontext in der

Bundesrepublik belegen, dass der Bildungshintergrund eine essenzielle Komponente im Bildungsverlauf darstellt. Daraus resultiert eine große Kluft zwischen Studierenden aus akademischen und nicht-akademischen Haushalten, was zu einer sozialen Segregation innerhalb des Bildungssystems führt.

Entsprechend wird untersucht, inwiefern der Bildungshintergrund der Absolvent*innen der Studiengänge Ethnologie, Kultur und Gesellschaft Afrikas (KuGeA) und Sozial- und Kulturanthropologie (SKA) den akademischen Werdegang und den Berufseinstieg beeinflusst hat. Um die quantitativen Umfrageergebnisse zu Demographie, Bildungsabschluss, Studienfinanzierung und Karriereweg zu vertiefen, werden diese im Folgenden durch qualitative Einblicke aus Gesprächen mit Studienteilnehmenden ergänzt, die im Rahmen des Alumni-Treffens[6] an der Universität Bayreuth geführt wurden.

9.1 Bildungshintergrund in intersektionaler Perspektive

Zur Gewährleistung einer theoretisch fundierten Darstellung werden zunächst die zentralen Begrifflichkeiten definiert. Der Bildungshintergrund stellt, neben Kriterien wie Geschlecht oder Nationalität, ein eigenständiges Merkmal innerhalb einer intersektionalen Perspektive dar.

In der Regel wird ein Elternhaus als „akademisch“ klassifiziert, sofern mindestens ein Elternteil über einen Hochschulabschluss verfügt. Für das Phänomen der Bildungsungleichheit in Abhängigkeit vom Bildungshintergrund fehlte in der deutschen Wissenschaft lange Zeit die Terminologie (Wiese, 2026). Im US-amerikanischen Sprachraum hat sich hierfür der Begriff „First Generation College Student“ etabliert, der Studierende bezeichnet, deren Eltern keinen Hochschulabschluss besitzen. Im Deutschen wird hierfür häufig der Terminus „Arbeiterkind” verwendet. In deutschen Statistiken wird zumeist zwischen akademischen und nicht-akademischen Elternhäusern unterschieden (Destatis 2024). Diese Terminologie ist jedoch kritisch zu betrachten. Zum einen erzeugt sie ein linguistisches Gefälle, indem sie das akademische Milieu als Norm setzt und Nicht-Akademikerkinder als Abweichung markiert. Zum anderen verstärkt diese Zentrierung die faktische Unterrepräsentanz von Studierenden aus nicht-akademischen Haushalten.

[6] Vom 18.-19. Juli 2025 fand das erste Alumni*ae-Treffen der Afrikawissenschaften und der Ethnologie an der Universität Bayreuth statt. https://www.sozialanthropologie.uni-bayreuth.de/de/news/2025/alber_alumni_ae-Treffen/index.html

Um diesem Narrativ entgegenzuwirken, nutzt die vorliegende Arbeit, in Anlehnung an Spexard et al. (2022), die Begriffe Erstakademiker*innen (Personen, deren Eltern keinen universitären Abschluss haben) und Folgeakademiker*innen.

Die Einnahme dieser Perspektive ist notwendig, da der Bildungsweg von einem komplexen Geflecht aus Faktoren wie Migrationshintergrund, gesundheitlichen Beeinträchtigungen, sozioökonomischem Status und dem sozialen Umfeld beeinflusst wird. Eine Reduktion auf objektive Kriterien, wie den höchsten Bildungsabschluss des Elternhauses, die soziokulturelle Herkunft oder veraltete Indikatoren wie den Zugang zu Büchern (Bachsleitner et al. 2022, S. 78 ff.), greift jedoch zu kurz. Vielmehr muss die subjektive Wahrnehmung der eigenen Voraussetzungen einbezogen werden.
Diese subjektive Dimension ist besonders im Hinblick auf den elterlichen Bildungshintergrund von Interesse. Die gängige Kategorisierung unterstellt oft das euroamerikanische Modell der trilateralen Elternschaft nach Vaskovics (1997), innerhalb dessen biologischen, rechtlichen und sozialen Elternschaft zusammenfallen. Diese Vorstellung vernachlässigt jedoch den Einfluss nicht-elterlicher Bezugspersonen sowie die Mobilität zwischen sozialen Klassen.
Damit wird die Einordnung in bestimmte Bildungsgruppen oft durch die soziale Herkunft bestimmt, wobei der Universitäts- bzw. Bildungszugang weniger von individueller Begabung als von den finanziellen Ressourcen des Elternhauses beeinflusst wird.
Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass der Bildungshintergrund als Ergänzung zu einer intersektionalen Perspektive nur einen ungefähren Anhaltspunkt bietet und in traditionellen Begrifflichkeiten häufig vernachlässigt wird.
Gleichzeitig zeigt sich, dass in Deutschland trotz des seit den 1970er Jahren formulierten Anspruchs einer Öffnung und Demokratisierung des Bildungssystems strukturelle Hürden fortbestehen. Zwar markiert die Einführung des BAföG einen zentralen Schritt, um herkunftsbedingte Zugangshürden zu reduzieren und Chancengleichheit im Hochschulbereich zu fördern. Dennoch wird deutlich, dass die heutigen Fördermöglichkeiten nicht ausreichen, um ein Studium zu finanzieren. Dies spiegelt sich auch in den Ergebnissen der Studie wider (vgl. Kap. 4.2 Finanzierungsquellen im Bachelor- und Masterstudium), die eine Abhängigkeit von zusätzlicher finanzieller Unterstützung erkennen lassen.
Insgesamt wird damit sichtbar, dass trotz politischer Bemühungen weiterhin soziale Ungleichheiten bestehen, die sich in den Bildungsbiografien der Alumni*ae zeigen.

Methodisch ist anzumerken, dass der Bildungshintergrund in der Konzeptionsphase des Fragebogens zunächst nicht als zentrale Variable vorgesehen war. Erst in der Auswertungsphase

wurde die Relevanz dieser Kategorie deutlich. Um die daraus resultierende, primär objektive Kategorisierung zu transformieren und die subjektive Lebensrealität der Alumni*ae zu erfassen, wurde das Alumni*ae-Treffen im Juli 2025 gezielt für qualitative Gespräche genutzt. Diese boten den Teilnehmenden den Raum, Themen zu adressieren, die ihre Studienzeit und ihren weiteren Werdegang jenseits rein quantitativ erfassbarer Daten maßgeblich geprägt haben.

9.2 Darstellung und Einordnung der Forschungsergebnisse

Die Analyse der 113 Teilnehmenden basiert auf einer Unterteilung in $N_F = 47$ Folgeakademiker*innen (FA) und $N_E = 51$ Erstakademiker*innen (EA). 15 Personen konnten aufgrund fehlender Angaben nicht zugeordnet werden und bleiben in der weiteren Betrachtung unberücksichtigt. Die bereinigte Vergleichsgesamtheit umfasst somit $N = 98$ Befragte. In dieser Stichprobe zeigt sich ein geringfügig höherer Anteil an Erstakademiker*innen. Es ist jedoch zu beachten, dass dieses Ergebnis aufgrund der Stichprobenstruktur keine verallgemeinerbare Aussage über die Grundgesamtheit aller Bayreuther Absolvent*innen oder über alle befragten Alumni*ae darstellt.

9.2.1 Soziodemographische Angaben in intersektionaler Perspektive

Hinsichtlich der Variablen Geburtsjahr, Geschlecht und Nationalität ergeben sich zwischen Erst- und Folgeakademiker*innen keine bemerkenswerten prozentualen Abweichungen (Abbildung 39).

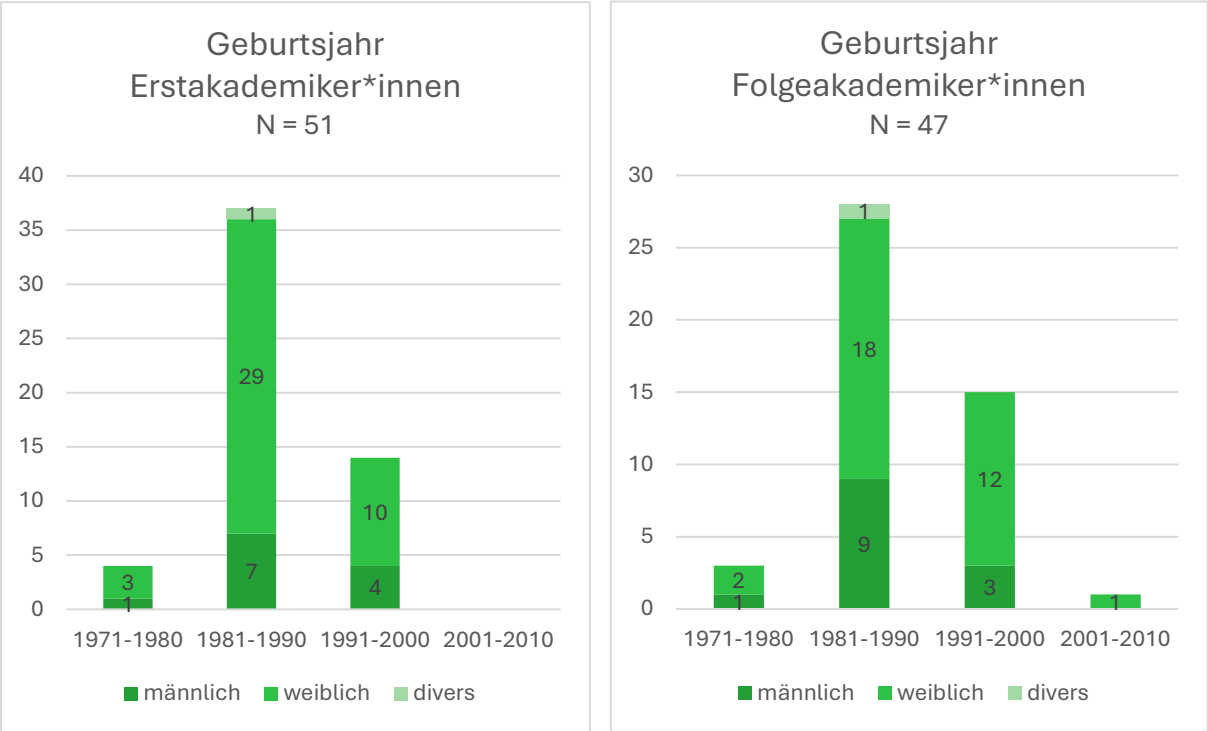
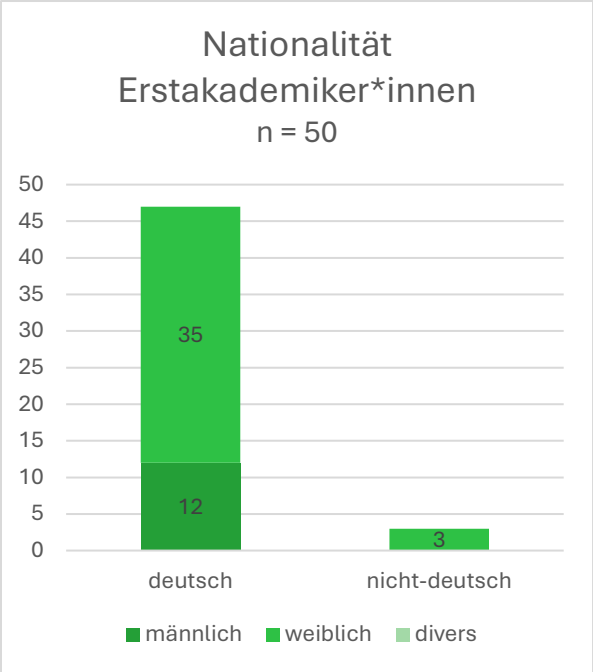


Abbildung 39: Geburtsjahr im Vergleich

Die Altersstruktur wird in beiden Gruppen maßgeblich durch die Jahrgänge 1981-1990 dominiert, während die darauffolgenden Jahrzehnte deutlich seltener vertreten sind. Ein prägendes Merkmal über alle Gruppen hinweg ist der markante Frauenüberschuss, der als repräsentativ für die Studiengänge Ethnologie, SKA und KuGeA gelten kann (vgl. Kap. 3.1 Soziodemographische Angaben). Der markante Frauenüberschuss unter den Befragten in allen Geburtsjahrgängen zeigt sich in Bezug auf alle Absolvent*innen der Studiengänge als repräsentativ.

Einen weiteren Aspekt der soziodemographischen Analyse bildet die nationale Herkunft der Alumni*ae.

In Abbildung 40 werden die Staatsangehörigkeiten der Erst- und Folgeakademiker*innen gegenübergestellt, um potenzielle Korrelationen zwischen Herkunft und Bildungsweg aufzuzeigen. Aufgrund der geringen Fallzahlen bei nicht-deutschen Staatsangehörigen lassen sich jedoch keine generalisierbaren Aussagen ableiten. Vielmehr handelt es sich um qualitative Einzelfälle, die lediglich erste Hinweise liefern können.



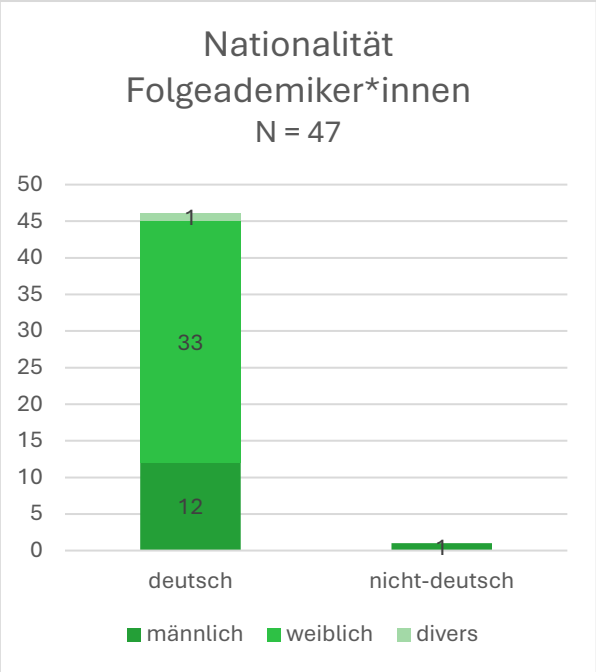


Abbildung 40: Nationalität im Vergleich

Die intersektionale Analyse der Nationalität verdeutlicht, dass das Studium vorwiegend von Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit absolviert wird (46 Folgeakademiker*innen und 47 Erstakademiker*innen). In beiden Gruppen liegt der Frauenanteil bei rund zwei Dritteln. Unter den Teilnehmenden, die ihr Bachelorstudium in Bayreuth abgeschlossen haben, befinden sich zudem vier internationale Alumni*ae, ein malischer Folgeakademiker sowie drei Erstakademikerinnen aus Burkina Faso, Litauen und der Schweiz.

9.2.2 Bildungshintergrund der Studierenden und ihrer Eltern

Um das Verhältnis von Erst- und Folgeakademiker*innen zu bestimmen, wird der höchste Bildungsabschluss beider Elternteile erhoben[7]. Abbildung 41 zeigt die daraus resultierenden Bildungsprofile der Elterngeneration.

[7] Als akademische Abschlüsse werden alle Hochschulabschlüsse (z. B. Bachelor, Master, Promotion, Staatsexamen) gewertet. Alle übrigen Optionen (einschließlich Fach-/Abitur, das zwar den Hochschulzugang ermöglicht, jedoch keinen tatsächlichen Studienabschluss darstellt) werden den nicht-akademischen Bildungsabschlüssen zugeordnet. Alumni*ae werden als Folgeakademiker*innen klassifiziert, wenn mindestens ein Elternteil einen akademischen Abschluss aufweist. Fehlt ein solcher Abschluss bei beiden Elternteilen, werden sie den Erstakademiker*innen zugeordnet. Unvollständige Angaben führen zum Ausschluss der betreffenden Fälle. Die beiden resultierenden Gruppen wurden anschließend getrennt ausgewertet.

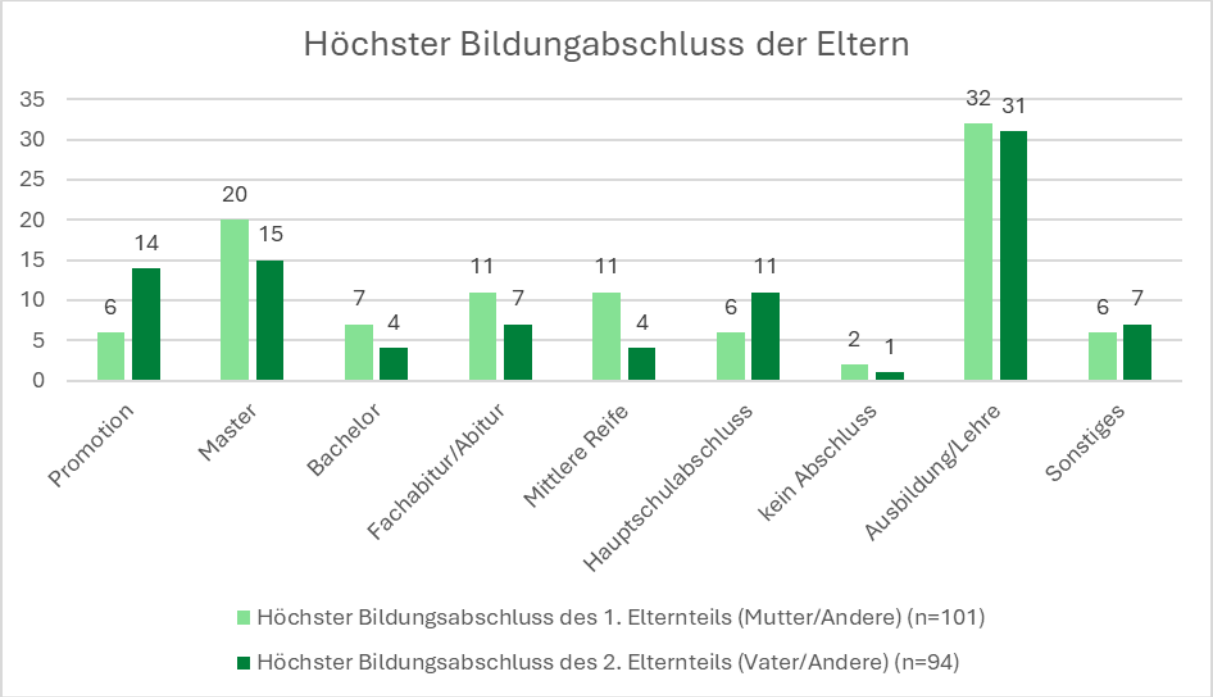


Abbildung 41: Höchster Bildungsabschluss der Eltern

In der Stichprobe verfügen die zweiten Elternteile (Vater/Andere) etwas häufiger über eine Promotion, gleichzeitig aber auch häufiger über einen Hauptschulabschluss. In allen anderen Bereichen, wie Ausbildung/Lehre, Mittlere Reife, Fachabitur/Abitur, Bachelor und Master, sind dagegen die ersten Elternteile (Mutter/Andere) stärker vertreten. Beide Gruppen umfassen jeweils 33 Personen mit Hochschulabschluss. Aufgrund der geringeren Fallzahl beim zweiten Elternteil fällt deren prozentualer Anteil jedoch höher aus. Insgesamt zeigt sich damit, dass Väter (zweiter Elternteil) tendenziell häufiger höhere Bildungsabschlüsse besitzen als Mütter (erster Elternteil).

Dieses Ergebnis entspricht der historischen Bildungsstruktur in Deutschland, in der Männer über viele Jahrzehnte hinweg höhere Bildungsabschlüsse erreichten als Frauen (BpB, 2023). Aktuelle Daten (Destatis, 2025) zeigen jedoch ein anderes Bild. Heute bilden Frauen den größeren Anteil der Hochschulabsolvent*innen, während Männer lediglich bei den Promotionen noch leicht überrepräsentiert sind. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Ergebnisse der vorliegenden Stichprobe eher die frühere Bildungsstruktur zwischen Müttern und Vätern widerspiegeln und nicht die aktuelle gesamtdeutsche Situation.

Ein akademischer Abschluss ist insgesamt die am häufigsten genannte Qualifikation der Eltern, gefolgt von einer abgeschlossenen Ausbildung/Lehre. Auffällig ist zudem, dass die Befragten häufiger Angaben zum Bildungsabschluss der Mutter machen, was auf eine engere Bindung oder bessere Informationslage zu diesem Elternteil hindeuten könnte. Diese Variable ist für die

Studie zentral, da sie die Grundlage für die Zuordnung der Alumni*ae zu Erst- oder Folgeakademiker*innen bildet.
Insgesamt zeigt die Stichprobe eine fast paritätische Verteilung zwischen Erstakademiker*innen und Folgeakademiker*innen, was die Grundlage für den nachfolgenden detaillierten Gruppenvergleich bildet.

9.2.3 Höchster eigener Bildungsabschluss

Der Vergleich der eigenen Bildungsabschlüsse wird in Abbildung 42 gegenübergestellt und liefert ein interessantes Ergebnis.

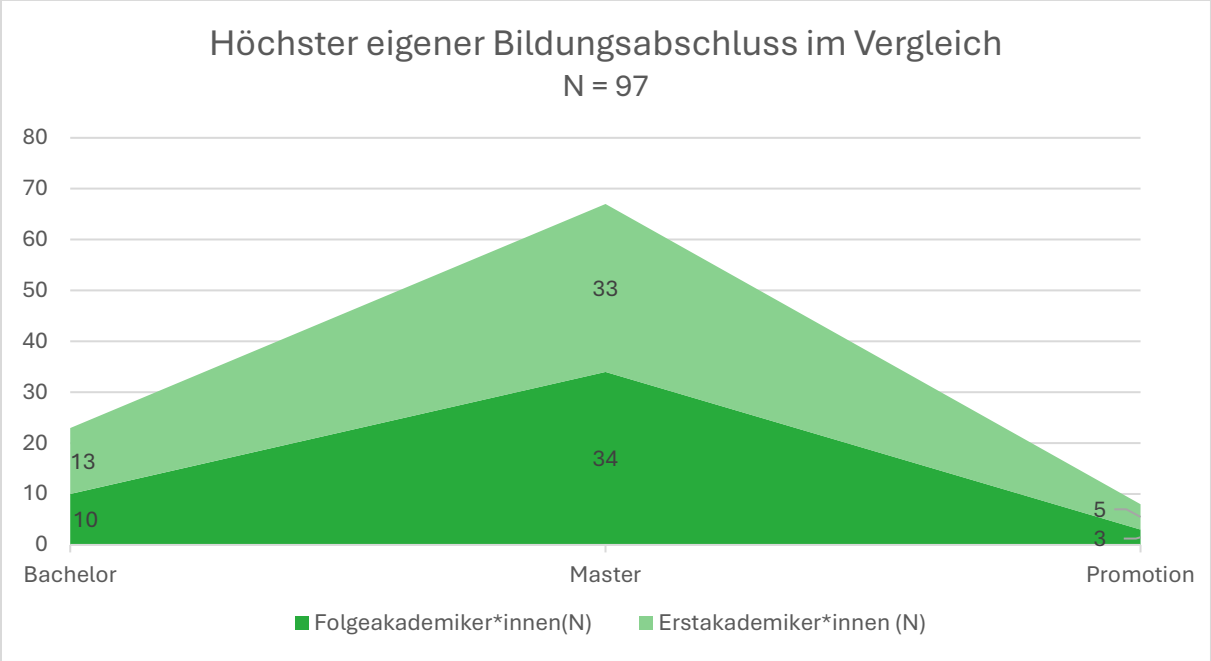


Abbildung 42: Eigener Bildungsabschluss im Vergleich

In beiden Gruppen bildet der Masterabschluss die häufigste Qualifikation, wobei die Quote bei den Folgeakademiker*innen (72,3 %) etwas höher liegt als bei den Erstakademiker*innen (64,7 %). Auffällig ist jedoch, dass Erstakademiker*innen in der Stichprobe häufiger über einen Bachelorabschluss verfügen (25,5 % gegenüber 21,3 %) und zudem eine höhere Promotionsquote aufweisen (9,8 % gegenüber 6,4 %). Trotz der insgesamt geringeren Masterquote zeigt sich bei den Erstakademiker*innen somit eine tendenziell stärkere Neigung zur akademischen Weiterqualifikation hin zur Promotion.

Um diese Ergebnisse einzuordnen, bietet sich ein Vergleich mit der Studie des Stifterverbands (2021, S. 3) an.[8] Während dort bereits auf Bachelor-Ebene ein deutlich unausgewogenes Verhältnis zwischen beiden Gruppen vorliegt und Folgeakademiker*innen dreimal so häufig vertreten sind wie Erstakademiker*innen, zeigt die nahezu paritätische Zusammensetzung unserer Stichprobe eine Besonderheit.
Trotz dieser strukturellen Unterschiede zeigt die Studie ein ähnliches Muster wie unsere Daten. Folgeakademiker*innen beenden ihre akademische Laufbahn überwiegend nach dem Masterabschluss, während Erstakademiker*innen sowohl in der Stifterverbandsstudie (EA = 45,0 % gegenüber FA = 32,8 % beim Bachelor; EA = 10,0 % gegenüber FA = 9,3 % bei Promotionen) als auch in unseren Daten anteilig höhere Werte beim Bachelorabschluss und bei der Promotion aufweisen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass beide Datensätze darauf hinweisen, dass zwar zunächst weniger Erst- als Folgeakademiker*innen ein Masterstudium absolvieren, aber gleichzeitig anteilig deutlich mehr Erstakademiker*innen promovieren. Während Erstakademiker*innen bundesweit (Stifterverband, 2021) numerisch weiterhin die Minderheit bilden, stellen sie in der hier untersuchten Gruppe der Bayreuther Alumni*ae die Mehrheit da.

9.3 Studienfinanzierung im Vergleich

Die Analyse der Studienfinanzierung erfolgt differenziert nach Haupt- und Nebenfinanzierungsquellen für das Bachelor- und Masterstudium (vgl. Kap. 4.2 Finanzierungsquellen im Bachelor- und Masterstudium). Während für die Hauptfinanzierung lediglich eine Nennung möglich war, konnten bei den Nebenfinanzierungen Mehrfachangaben getätigt werden.

Finanzierung des Bachelorstudiums

Welche Finanzierungsquellen den primären Rahmen für das Grundstudium bilden und wie sich diese zwischen Erst- und Folgeakademiker*innen unterscheiden, verdeutlicht die folgende Abbildung.

[8] Nach welchen Kriterien der Stifterverband die Personen zugeordnet hat, wird im Diskussionspapier nicht erläutert. Es liegt jedoch nahe, dass die Einteilung auf der gängigen, vereinfachten Zuordnungslogik basiert, die auch der vorliegenden Analyse zugrunde liegt (siehe Kap. 9.2.2 Bildungshintergrund der Studierenden und ihrer Eltern).

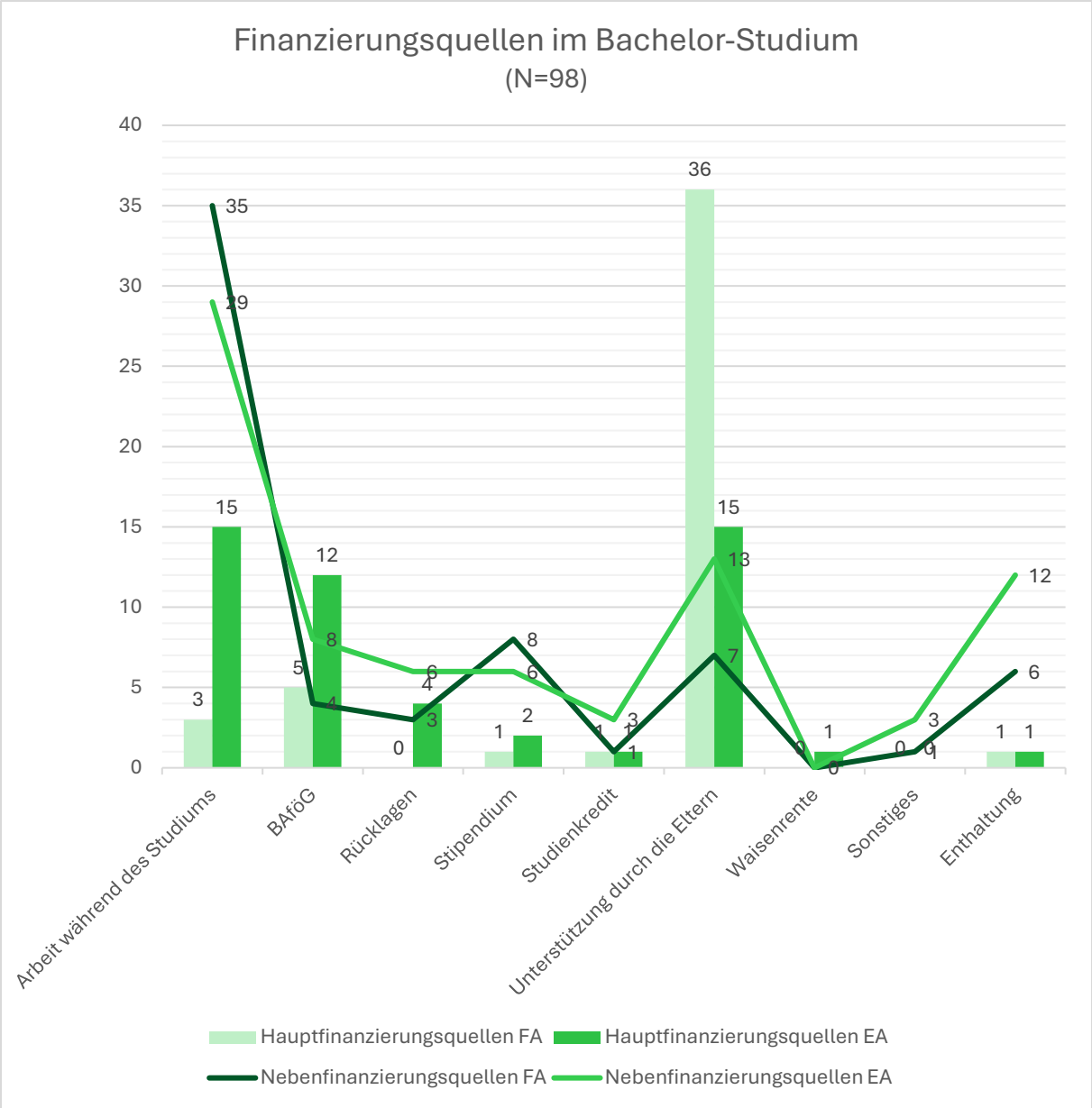


Abbildung 43: Finanzierung des Bachelorstudiums im Vergleich

Im Bachelorstudium zeigen sich zwischen Folge- und Erstakademiker*innen signifikante Unterschiede in der Finanzierungsstruktur. Die Gruppe der Folgeakademiker*innen ($N_F = 47$) finanziert ihr Studium überwiegend über das Elternhaus. 76,6 % nennen die Unterstützung der Eltern als wichtigste Finanzierungsquelle. Andere Formen der Studienfinanzierung, wie Erwerbstätigkeit, BAföG oder Stipendien, spielen in dieser Gruppe hingegen nur in Einzelfällen eine zentrale Rolle. In der Nebenfinanzierung hingegen dominiert die studienbegleitende Arbeit (61,7 %), gefolgt von Stipendien und zusätzlicher elterlicher Unterstützung (je 15 %).

Für Erstakademiker*innen ($N_E = 51$) verteilt sich die wichtigste Finanzierungsquelle hingegen auf drei nahezu gleich stark vertretene Bereiche. 29,4 % erhalten elterliche Unterstützung, ebenso viele finanzieren ihr Studium durch eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit und

23,4 % nutzen BAföG-Leistungen. Rücklagen, Stipendien, Studienkredite oder Waisenrenten spielen als Hauptfinanzierung nur eine untergeordnete Rolle.
In der Nebenfinanzierung dominieren ebenfalls Erwerbsarbeit, elterliche Unterstützung und BAföG, dicht gefolgt von eigenen Rücklagen und Stipendien.

Zusammenfassend wird deutlich, dass zwar in beiden Gruppen die studienbegleitende Arbeit (80,9 % bei FA; 86,2 % bei EA) sowie die elterliche Unterstützung (91,5 % bei FA; 54,9 % bei EA) eine zentrale Rolle spielen, deren Stellenwert jedoch stark variiert. Erst die Differenzierung nach Haupt- und Nebenfinanzierung zeigt die enge Verwobenheit zwischen Finanzierungsstrategie und klassistischen Strukturen. Während Folgeakademiker*innen mehrheitlich auf eine Hauptfinanzierung ihres Studiums durch die Eltern zählen können, müssen Erstakademiker*innen ihre Finanzierung aus multiplen Quellen wie Erwerbsarbeit, BAföG und Elternhaus kombinieren.

Finanzierung des Masterstudiums

In Abbildung 44 wird die Finanzierungsstruktur des Masterstudiums dargestellt, die Aufschluss über die zunehmende Bedeutung von Erwerbsarbeit und Stipendien im weiteren Studienverlauf gibt.

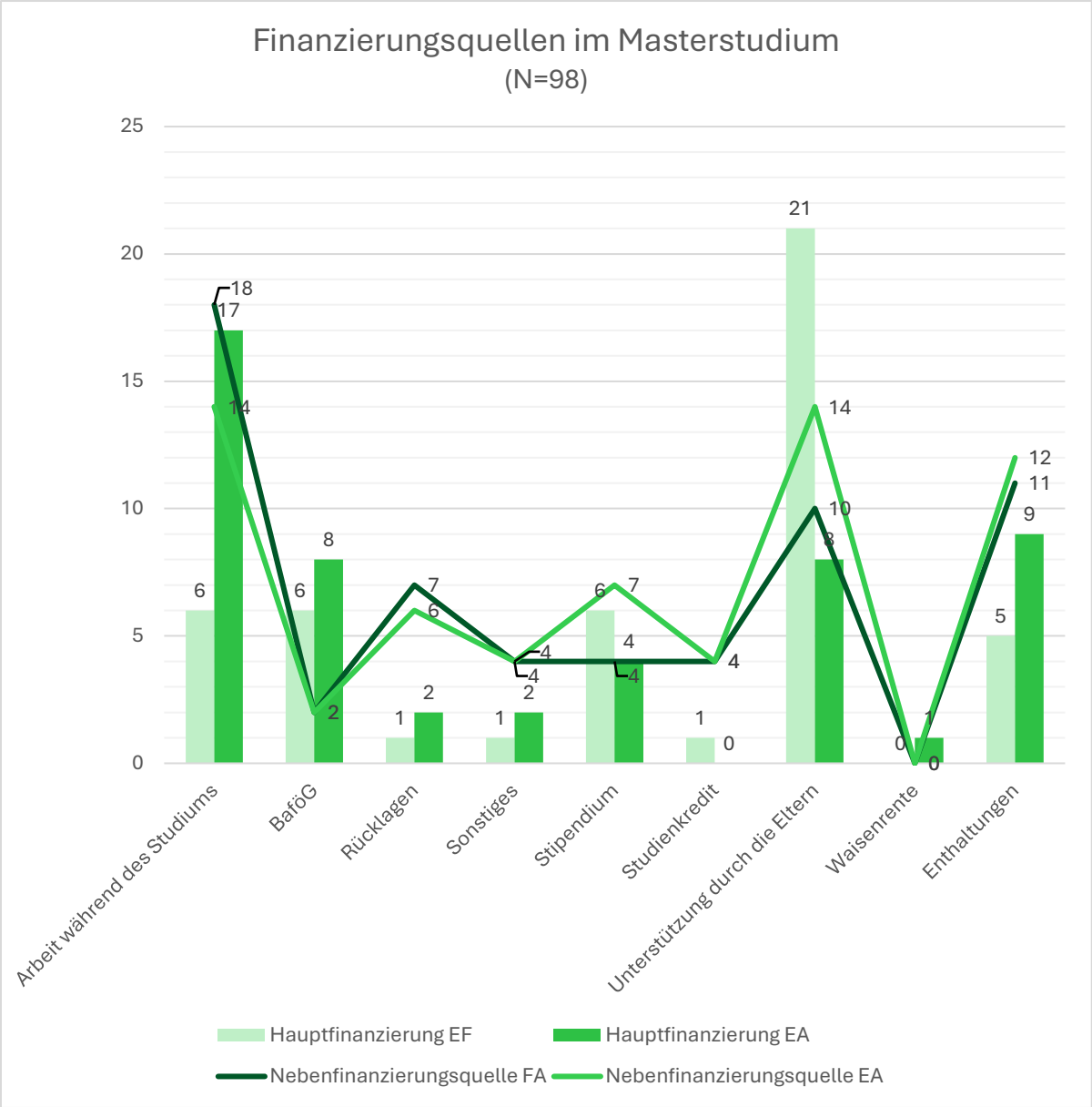


Abbildung 44: Finanzierung des Masterstudiums im Vergleich

In beiden Gruppen bleiben die studienbegleitende Arbeit (48,1 % bei FA; 62,7 % bei EA) und die elterliche Unterstützung (66,0 % bei FA; 43,1 % bei EA) die dominanten Finanzierungssäulen. Interessant ist die Entwicklung bei den Stipendien, deren Bedeutung als Hauptfinanzierungsquelle im Vergleich zum Bachelorstudium merklich ansteigt (12,8 % bei FA; 7,8 % bei EA). Eine gegenläufige Tendenz zeigt sich dagegen beim Leistungsbezug von BAföG. Während dieser bei den Folgeakademiker*innen minimal ansteigt, sinkt er bei den Erstakademiker*innen (17,0 % bei FA; 19,6 % bei EA), was auf das Auslaufen der Förderhöchstdauer oder den Wechsel in andere Finanzierungsformen hindeuten könnte.

Bei der Betrachtung des Masterstudiums fällt auf, dass die Anzahl der Angaben zur Finanzierung die Zahl der tatsächlich absolvierten Masterabschlüsse übersteigt. Dies lässt darauf

schließen, dass auch Alumni*ae, die ein Masterstudium begonnen haben, aber noch nicht abgeschlossen haben, Angaben getätigt haben.

Insgesamt wird deutlich, dass sich auch im Masterstudium der bereits im Bachelor erkennbare Unterschied fortsetzt. Folgeakademiker*innen werden auch im Masterstudium stärker von den Eltern finanziell unterstützt, während Erstakademiker*innen mehrheitlich arbeiten. Daneben beziehen sie BAföG oder erhalten finanzielle Unterstützung von Eltern.

9.4 Übergangsphase

In der Dauer der Übergangsphase vom Studienabschluss in die Berufstätigkeit zeichnen sich ebenfalls erhebliche Unterschiede zwischen Folge- und Erstakademiker*innen ab (siehe Abbildung 45).

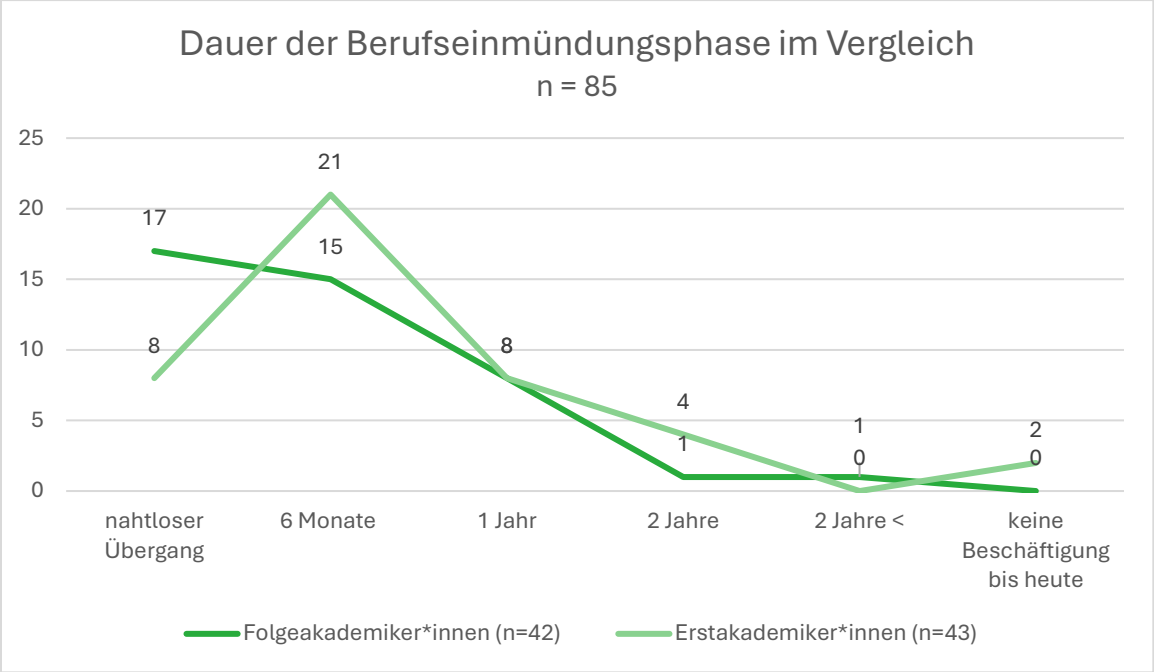


Abbildung 45: Dauer der Berufseinmündungsphase im Vergleich

Während Erstakademiker*innen seltener einen nahtlosen Übergang in ein Beschäftigungsverhältnis erreichen (15,7 %), gelingt dies der Gruppe der Folgeakademiker*innen mit 36,2 % deutlich häufiger. In den darauffolgenden Zeiträumen gleicht sich die Tendenz zunächst an. Beiden Gruppen gelingt es in bis zu sechs Monaten ($n_F = 15 = 31{,}9$ %; $n_E = 21 = 41{,}2$ %), eine erste dauerhafte Beschäftigung zu finden. Innerhalb der ersten 7 bis 12 Monate ist die Verteilung mit rund 16 % (EA) bis 17 % (FA) nahezu ausgeglichen.

Nach Ablauf des ersten Jahres zeigt sich jedoch erneut ein Vorteil für die Folgeakademiker*innen. Während bei den Folgeakademiker*innen lediglich 4,3 % länger als ein Jahr für den

Berufseinstieg benötigen, ist dies bei über einem Sechstel der Erstakademiker*innen (11,8 %) der Fall.
Trotz dieser Unterschiede lässt sich feststellen, dass die Mehrheit der Absolvent*innen beider Gruppen innerhalb des ersten Jahres nach dem Studienabschluss eine Erwerbstätigkeit aufnimmt (85,1 % der FA; 72,5 % der EA).

Interessanterweise begünstigt die studienbegleitende Erwerbstätigkeit in beiden Gruppen den nahtlosen Übergang. Dies wirft die Frage auf, weshalb Folgeakademiker*innen offensichtlich häufiger über entsprechende Vorerfahrungen verfügen. Eine intersektionale Betrachtung zwischen dem höchsten Bildungsabschluss und der Berufseinmündungsdauer ergab keinen Hinweis auf eine wechselseitige Bedingtheit.
Zudem geben viele Teilnehmende an, während ihrer Berufseinmündungsphase gejobbt zu haben. Dabei wird offenbar zwischen reiner Einkommenssicherung (z. B. Babysitten; siehe Kap. 7.4 Gehalt der ersten und aktuellen/letzten beruflichen Aktivitäten) und einer Erwerbsarbeit unterschieden, die dem akademischen Qualifikationsprofil und Berufsfeld entspricht.

9.5 Aktuelle Berufsfelder

Hinsichtlich der aktuellen Tätigkeitsbereiche weisen Folge- und Erstakademiker*innen auf den ersten Blick eine ähnliche Verteilung auf, wie Abbildung 46 verdeutlicht.

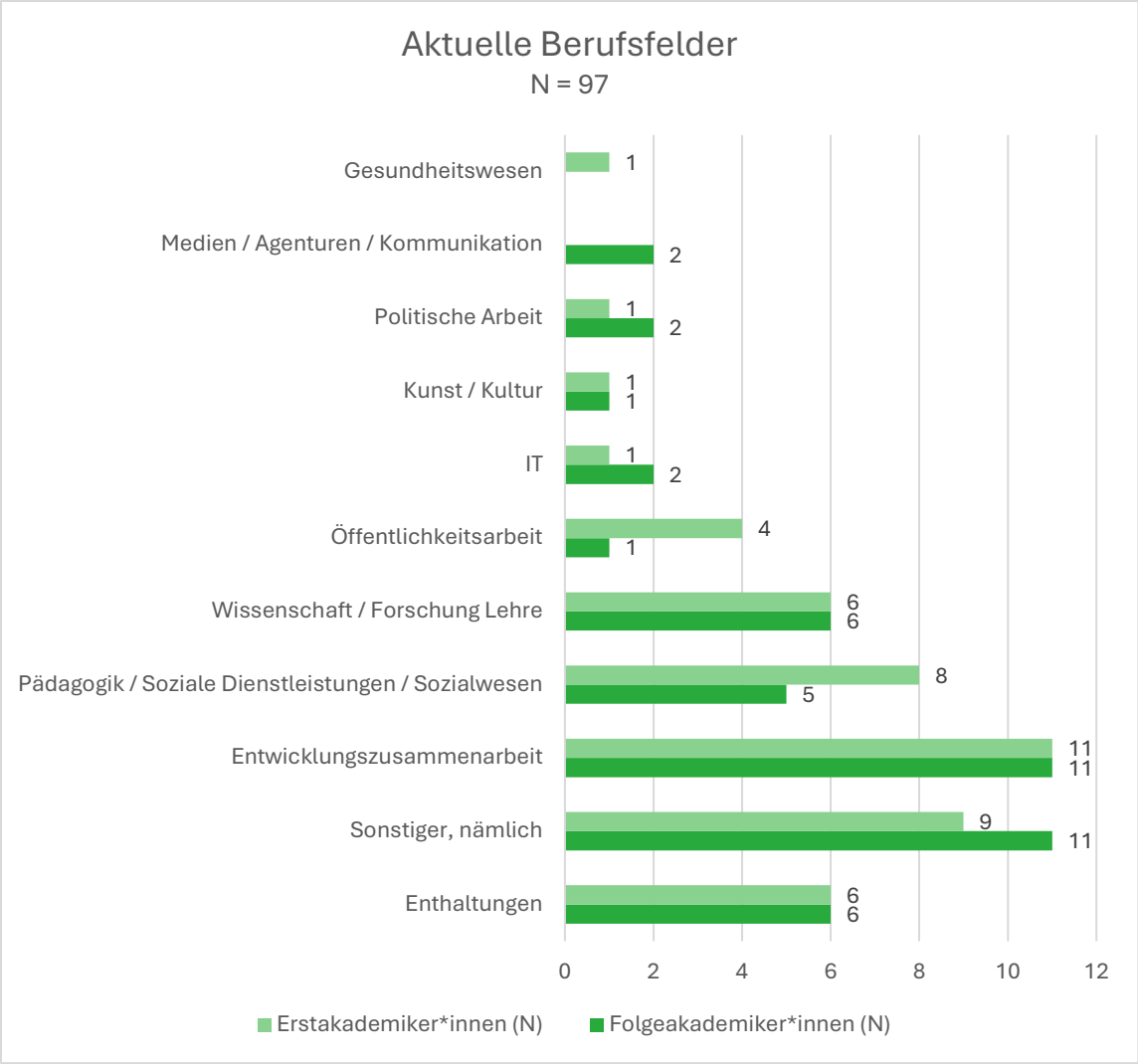


Abbildung 46: Aktuelle Berufsfelder im Vergleich

In den dominierenden Branchen Wissenschaft ($n_F = 6$; $n_E = 6$) und Entwicklungszusammenarbeit ($n_F = 11$; $n_E = 11$) sind beide Gruppen zahlenmäßig gleich stark vertreten.

In den Bereichen Pädagogik/Soziale Dienstleistungen/Sozialwesen (FA = 10,6 %; EA = 15,7 %) sowie Öffentlichkeitsarbeit (FA = 2,1 %; EA = 7,8 %) sind Erstakademiker*innen hingegen überrepräsentiert. Folgeakademiker*innen finden sich vergleichsweise häufiger in Berufsfeldern der politischen Arbeit (FA = 4,3 %; EA = 2,0 %) sowie in Medien /Agenturen /Kommunikation (FA = 4,3 %; EA = 0,0 %).

In den sonstigen Arbeitsbereichen zeigen sich unterschiedliche Schwerpunktsetzungen. Während Erstakademiker*innen überwiegend im handwerklichen Bereich und im Vertrieb tätig sind, konzentrieren sich Folgeakademiker*innen stärker auf bildungspolitische und wissenschaftliche Tätigkeiten. Insgesamt decken beide Gruppen ein breites Spektrum beruflicher Felder ab. In jeweils einem Fall pro Gruppe liegen keine Angaben zur Branche vor, was vermutlich

mit einem kürzlich erfolgten Studienabschluss und der damit verbundenen Übergangsphase in den Arbeitsmarkt zusammenhängt.

9.6 Persönliche Schilderungen

Die Auswertung der zuvor dargestellten Daten verdeutlicht die begrenzte Aussagekraft einer rein quantitativen Betrachtung des Bildungshintergrunds der Alumni*ae. Insbesondere die Analyse von höchstem Bildungsabschluss, Studienfinanzierung, Dauer der Berufseinmündungsphase sowie der aktuellen Beschäftigung in verschiedenen Branchen erlaubt nur eine eingeschränkte Kontextualisierung individueller Bildungs- und Berufsverläufe. Zwar wurden die qualitativen Antwortmöglichkeiten von den Teilnehmenden genutzt, dennoch blieben viele Ergebnisse erklärungsbedürftig.
Vor diesem Hintergrund und aufgrund der Unterschiede zwischen Erst- und Folgeakademiker*innen wurden ergänzend persönliche Gespräche mit Alumni*ae geführt. Diese fanden im Rahmen des Alumni-Treffens an der Universität Bayreuth statt.

Aus Gründen der Anonymisierung werden die Gesprächspartner*innen ausschließlich als Erst- und Folgeakademiker*innen (EA bzw. FA) mit Nummerierung bezeichnet. Die Gespräche erfolgten informell in Pausen zwischen Programmpunkten sowie im Rahmen des abendlichen Austauschs. Es ist anzumerken, dass es sich bei den Gesprächspartner*innen mehrheitlich, jedoch nicht ausschließlich, um Erstakademiker*innen handelt, was sich aus dem situativen Kontext ergab.

Insgesamt zeigt sich, dass beide Gruppen in ihrer Wahrnehmung von Bildungschancengleichheit einem allgemeinen Konsens folgen. Dieser basiert auf der Annahme eines strukturellen Gefälles zwischen normalisierten, privilegierten Akademikerhaushalten und nicht-akademischen Elternhäusern, die tendenziell mit Nachteilen assoziiert werden. Gleichzeitig berichten Gesprächspartner*innen beider Gruppen, dass der Bildungshintergrund von Kommiliton*innen im Studienalltag meist keine Rolle spielt. Dieses Nicht-Wissen wird als Grundlage für ein gruppenübergreifendes Gemeinschaftsgefühl beschrieben, das sich positiv auf den Studienverlauf und die berufliche Entwicklung auswirkt.
So schildert FA 1 „eine teilweise stattfindende Aufhebung der Bildungshintergründe durch das eigene Streben im Studium“ und reflektiert, dass die tatsächlichen Hürden von Erstakademiker*innen im Studium zuvor nicht vollständig bekannt waren.

Demgegenüber beschreibt EA 1, dass der Bildungshintergrund eng mit den finanziellen Möglichkeiten sowie mit der elterlichen Einschätzung zur Notwendigkeit akademischer Bildung verknüpft ist. Weder bestand Anspruch auf BAföG noch erhielt EA1 finanzielle Unterstützung aus dem Elternhaus. Auch die Option eines Stipendiums war während des Bachelorstudiums nicht bekannt, sodass die Studienfinanzierung ausschließlich über mehrere Studienkredite und eine parallele Erwerbstätigkeit erfolgte. Den Einstieg ins Berufsleben mit Schulden und ohne familiären Rückhalt schildert EA 1 als eine Phase großer Unsicherheit, geprägt von finanziellen Engpässen, die sich unmittelbar auf die beruflichen Möglichkeiten auswirkten. EA 1 formuliert dies wie folgt:

> Du startest ins Studium und hast nichts, außer einem großen Schuldenberg und einem großen Traum und hoffst, dass es irgendwie funktioniert. Mit dem Abschluss bewirbst du dich dann und im Endeffekt musst du nehmen, was du kriegen kannst, denn du kannst kein Risiko eingehen. Denn während andere durch die Eltern finanziell aufgefangen werden, stehst du allein mit einem riesigen Schuldenberg da. Da wäre es schon von Vorteil gewesen, zumindest keine Schulden zu haben. Und diese eingeschränkte Handlungs- und Verhandlungsfähigkeit schränkt natürlich auch direkt die eigenen Karrieremöglichkeiten ein. Denn wenn du weißt, dass du auf der Straße sitzt, wenn du diesen einen Job nicht bekommst, verkaufst du dich oft wissentlich unter Wert. Und dann ist da noch die Genderungleichheit auf dem Arbeitsmarkt.

EA 2 erweitert diese Perspektive um den Blick auf den Arbeitsmarkt. Insbesondere um die Jahrtausendwende seien die Berufsfelder Entwicklungszusammenarbeit und Wissenschaft für Absolvent*innen der von uns betrachteten Studiengänge stark nachgefragt gewesen. Diese Bereiche seien „zum einen überrannt und zum anderen an Zusatzqualifikationen geknüpft gewesen, die in Bayreuth nicht erworben werden konnten“. In diesem Fall betraf dies Kompetenzen aus der Sozialpädagogik. EA 3 bestätigt diese Einschätzung und betont, dass die freie Gestaltung des eigenen Karrierewegs sowohl Chancen eröffnen als auch eine Belastung darstellen könne. Gerade im letzteren Fall hätte man sich mehr Unterstützung seitens der Universität gewünscht. Zwar habe die Universität ihre Absolvent*innen in den genannten prominenten Berufsfeldern unterstützt, jedoch sei sie in Bereichen wie Öffentlichkeitsarbeit und Pädagogik deutlich zurückhaltender gewesen.
FA 2 bewertet die universitäre Beratung grundsätzlich als sehr hilfreich, weist jedoch darauf hin, dass diese vor allem aus der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät kam, die in Bayreuth nach wie vor stark ausgeprägt ist.

EA 4 berichtet zudem von anfänglichen Selbstzweifeln im Studium, die erst im weiteren Verlauf überwunden werden konnten:

> Zu Beginn meines Studiums hatte ich starke Zweifel am Studium als Arbeiterkind. Ich war die Erste mit Abitur und kam an die Uni und hatte lange das Gefühl, allein mit diesem Bildungshintergrund und seinen Nachteilen zu sein. Akademikerkinder wurden aber auch immer so besonders dargestellt. Mit einem besonders förderlichen Einfluss und schon auch einer gewissen Veranlagung zum Studium. Erst als eine Freundin von mir aus einem Akademikerelternhaus eine Familie gründete und ich Einblicke in die Kindererziehung bekommen habe, kam die Entzauberung. Die Kinder haben ebenso die klassischen Kinderbücher gelesen und vorgelesen bekommen, die ich selbst als Kind und Jugendliche aus der Bücherei ausgeliehen habe und sprachen keine vier Sprachen im Kindergartenalter, überspitzt dargestellt. Ich denke, dass meine einstige Vorstellung auf einem sehr idealisierten Vorteil basierte, der mit Sicherheit auch bildungspolitischen Einfluss übt.

Sowohl FA 1 als auch EA 4 betonen unabhängig voneinander, dass Kinder aus Akademikerhaushalten häufiger frühzeitig mit kulturellen und akademisch konnotierten Beschäftigungen wie Theaterbesuchen, musischen Angeboten oder Leseförderung in Berührung kommen und solche Praktiken eher vorgelebt bekommen als Kinder aus nicht-akademischen Elternhäusern. Daraus resultiere auch eine höhere Bereitschaft der Eltern, entsprechende Freizeitaktivitäten zu fördern und finanziell zu unterstützen. FA 1 hebt jedoch hervor, dass das staatliche Bildungssystem mit dem Eintritt in die Schulzeit eine wichtige kompensatorische Funktion übernimmt, auch wenn elterliche Einstellungen weiterhin eine zentrale Rolle spielen. Gleichzeitig sei deutlich erkennbar, dass Eltern mit Hochschulabschluss der schulischen Bildung ihrer Kinder grundsätzlich einen höheren Stellenwert beimessen. Dies führe zu einer größeren Bereitschaft, in zusätzliche Bildungsangebote wie Nachhilfe oder den Besuch nicht-staatlicher Schulen zu investieren.

Eine Gesprächsperson beschreibt, dass sie sich selbst weder eindeutig als Akademiker- noch als Arbeiterkind einordnen würde. Nach den objektiven Kriterien dieser Untersuchung würde sie zwar als Erstakademiker*in gelten, subjektiv nehme sie sich jedoch als Folgeakademiker*in wahr. Begründet wird dies damit, dass ein Elternteil zwar ohne Studium, aber verbeamtet in der dritten Qualifikationsebene tätig war, eine Position, für die heute ein Hochschulabschluss vorausgesetzt wird. Zudem entsprächen ihre biografischen Erfahrungen eher einem akademischen Milieu. Hier nennt sie unter anderem elterliche Unterstützung auf dem Bildungsweg, kulturelle Aktivitäten wie Theaterbesuche, finanzielle Ressourcen, umfangreiche Lernförderung sowie das personelle Umfeld in Kindheit und Jugend. Diese Faktoren erschwerten eine eindeutige Zuordnung zu einer der beiden Gruppen.

EA 2 ergänzt eine arbeitsmarktbezogene Perspektive und merkt kritisch an, dass Eltern durchaus Einfluss haben können, wenn sie in dem Berufsfeld tätig sind, dem sich ihre Kinder während oder nach dem Studium zuwenden. Langfristig seien jedoch eigener Fleiß und selbst

aufgebaute Netzwerke entscheidender. Eine Ausnahme bildet lediglich der Zugang zu Praktikumsplätzen, bei denen familiäre Kontakte eine größere Rolle spielen könnten.

Insgesamt äußern sich alle Gesprächspersonen überwiegend zufrieden mit ihrem Studium an der Universität Bayreuth. Gleichzeitig zeigen die Gespräche deutliche Tendenzen: Sowohl Folgeakademiker*innen als auch Erstakademiker*innen unterliegen gesellschaftlichen Zuschreibungen, die klassistischen Mustern folgen. Interessanterweise berichten die Befragten jedoch, dass diese Unterschiede im Bildungshintergrund während des Studiums unter Kommiliton*innen kaum sichtbar gewesen seien. Erst im Rahmen der gemeinsamen Gespräche unter Alumni*ae wurden die jeweiligen Hintergründe explizit thematisiert. Somit deckt sich die subjektive Einordnung der Gesprächsteilnehmenden weitgehend mit den Ergebnissen der quantitativen Erhebung.

Im Hinblick auf die Verteilung der Berufsfelder liefern EA 2 und EA 3 einen wichtigen Hinweis: Die gezielte Unterstützung der Universität in den Bereichen Wissenschaft und Entwicklungszusammenarbeit könnte ein zentraler Grund dafür sein, dass Folge- und Erstakademiker*innen in diesen Branchen ähnlich stark vertreten sind. Demgegenüber erfordern Berufsfelder wie Politik häufig den Zugang zu Netzwerken, die traditionell eher bildungsnahen Milieus vorbehalten sind. Auch der Zugang zu prestigeträchtigen Praktika im Bereich Medien, Agenturen oder Kommunikationsbereichen unterliegt solchen Mechanismen.

Die Gespräche verdeutlichen zudem, wie essenziell die qualitativen Einblicke für den Erkenntnisgewinn dieser Studie sind. Mehrere Gesprächsteilnehmende äußerten Dankbarkeit für den Austausch und bedauerten, dass ein solcher Dialog mit aktuellen Studierenden während ihrer eigenen Studienzeit nicht möglich gewesen sei. Ein regelmäßiger Austausch könne ihrer Einschätzung nach wesentlich dazu beitragen, individuelle Möglichkeiten besser zu erkennen und zu nutzen, und sollte daher stärker von der Studierendenschaft eingefordert werden.
Trotz bestehender Unterschiede zwischen Folge- und Erstakademiker*innen zeigt sich, dass Absolvent*innen beider Gruppen ihren individuellen Karriereweg erfolgreich gestalten können. Warum zwei Personen der Erstakademiker*innen keinen Einstieg ins Berufsleben fanden, ließ sich jedoch weder in den Gesprächen noch anhand der Umfrage klären.

Die Analyse dieses Kapitels bestätigt zum einen bereits bekannte Unterschiede in den höchsten Bildungsabschlüssen und zeigt zum anderen, wie eine kleine Universität wie Bayreuth durch ihre Nähe zu den Studierenden individuelle Karrierewege gezielt fördern und begleiten kann. In welchem Ausmaß subjektive Erfolge oder Misserfolge auf den Bildungshintergrund oder auf

die institutionellen Rahmenbedingungen der Universität Bayreuth zurückzuführen sind, bleibt letztlich offen.

10 Fazit und Diskussion: Zur Bedeutung individueller Agency im Studienverlauf

Die vorliegende Verbleibstudie liefert wichtige Einblicke in die Studienverläufe, Kompetenzprofile und beruflichen Werdegänge der Absolvierenden der kulturwissenschaftlichen Studiengänge Kultur und Gesellschaft Afrikas (KuGeA), Sozial- und Kulturanthropologie (SKA) und Ethnologie der Universität Bayreuth. Insgesamt zeichnen die Ergebnisse ein positives Bild und zeigen, dass die Studieninhalte für einen dynamischen Arbeitsmarkt relevant sind. Die Absolvierenden finden überwiegend innerhalb eines Jahres eine adäquat vergütete Beschäftigung in vielfältigen Berufsfeldern. Diese Bandbreite verdeutlicht, dass die im Studium erworbenen Kompetenzen flexibel in unterschiedlichen Kontexten eingesetzt werden können.

Eine zentrale Erkenntnis der Studie liegt dabei in der bislang unterschätzten Bedeutung individueller Agency im Studienverlauf. Der berufliche Erfolg der Absolvierenden scheint weniger durch klar definierte Berufsprofile als vielmehr durch die Fähigkeit geprägt zu sein, offene Studienstrukturen aktiv zu nutzen und eigenständig zu gestalten. Die im Studium vermittelten fachübergreifenden Schlüsselkompetenzen, insbesondere analytische Fähigkeiten, Methodenkompetenz, interkulturelles Verständnis und transdisziplinäres Denken, fungieren dabei als entscheidende Grundlage für langfristige Beschäftigungsfähigkeit in einem sich wandelnden Arbeitsmarkt (vgl. Kohler, 2004, S. 7). Die Vielfalt der Berufsfelder spiegelt diese Offenheit wider.

Trotz der insgesamt positiven Befunde zeigen sich auch zentrale Herausforderungen. Insbesondere werden ein mangelnder Praxisbezug sowie eine fehlende Berufsorientierung kritisiert. Zudem bestehen Defizite im Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen wie Projektmanagement, EDV-Kenntnissen und Stressbewältigung. Diese Aspekte sollten in der Weiterentwicklung der Curricula gezielt berücksichtigt werden.

Darüber hinaus bestätigen die Ergebnisse bekannte strukturelle Ungleichheiten. Erstakademiker*innen verfügen seltener über finanzielle Unterstützung der Eltern und benötigen tendenziell mehr Zeit für den Übergang in den Arbeitsmarkt. Unterschiede in den höchsten Bildungsabschlüssen entsprechen weitgehend den bundesweiten Befunden. Auffällig ist jedoch, dass sich diese Ungleichheiten im weiteren Berufsverlauf nur beschränkt fortsetzen. Vielmehr deuten die Daten auf vergleichbare Karriereverläufe zwischen Erst- und Folgeakademiker*innen hin, was auf kompensatorische Effekte im Studienverlauf hindeuten könnte.

Die Ergebnisse machen deutlich, dass das Konzept der untersuchten Studiengänge ein hohes Maß an Eigeninitiative vor, während und nach dem Studium erfordert. Unterstützungs- und Beratungsangebote der Universität Bayreuth können dabei punktuell zur positiven Entwicklung beitragen, unabhängig vom Bildungshintergrund. Zugleich fördert der offene Austausch unter Studierenden den Zusammenhalt und stärkt multiperspektivisches Denken, das sowohl im Studium als auch im späteren Berufsleben von Bedeutung ist.
Um dieses Potenzial langfristig zu sichern, sollte die biographische Diversität der Studierenden stärker als Ressource in den universitären Alltag integriert werden. Insbesondere für Erstakademiker*innen bieten gezielte Fördermaßnahmen die Möglichkeit, individuelle Bildungs- und Karrierewege nachhaltig zu unterstützen. Die Universität Bayreuth kann hier einen wichtigen Beitrag zur Reduktion von Bildungschancenungleichheit und zur Förderung eines inklusiven Hochschulsystems leisten.

Für zukünftige Verbleibstudien sollten die Bedeutung individueller Agency sowie der Einfluss biographischer Faktoren, sowohl aus subjektiver als auch aus objektiver Perspektive, vertieft untersucht werden. Individuelle Voraussetzungen begleiten Studierende kontinuierlich und prägen ihren Studienverlauf ebenso wie ihre berufliche Entwicklung. Eine moderne Universität sollte daher nicht nur Leistung einfordern, sondern auch gezielt fördern, um Diversität zu stärken und bestehende Ungleichheiten abzubauen.

Aus den Ergebnissen lassen sich konkrete Implikationen für die Weiterentwicklung der Studiengänge ableiten. Eine stärkere Praxisorientierung erscheint dabei besonders zentral, etwa durch den Ausbau verpflichtender Praktika, eine größere Anzahl an Projektseminaren sowie die systematische Einbindung von Alumni*ae und externen Praxispartnern in die Lehre, beispielsweise in Form von Workshops zu Berufsfeldern. Gleichzeitig bleibt es aber Aufgabe der Studierenden, ihr individuelles Kompetenzprofil eigenverantwortlich weiterzuentwickeln und vorhandene Angebote aktiv zu nutzen.

Insgesamt verdeutlicht die Studie, dass die Bayreuther kulturwissenschaftlichen Studiengänge nicht nur fachliches Wissen vermitteln, sondern auch eine Haltung und Perspektive fördern, die Absolvierende befähigt, ihre beruflichen Wege flexibel und erfolgreich zu gestalten, auch jenseits klassischer Berufsfelder. Die erworbenen Schlüsselkompetenzen sind der entscheidende Faktor, der die Diskrepanz zwischen Studieninhalten und konkreten Berufsbezeichnungen überbrückt und die Absolvierenden von anderen Fachrichtungen abhebt. Diese zentrale Erkenntnis bringt eine befragte Person prägnant auf den Punkt:

„Ich würde jederzeit wieder in Bayreuth studieren. Es ist vor allem die Vielfaltskompetenz, die mir vermittelt wurde und die mich befähigt, meinen Beruf gut auszuüben."

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verteilung der Bachelor- und Masterabschlüsse nach Geschlecht (Grundgesamtheit) ... 9
Abbildung 2: Geschlecht ... 10
Abbildung 3: Geburtsjahr ... 11
Abbildung 4: Familienstand ... 12
Abbildung 5: Anzahl der Kinder ... 13
Abbildung 6: Höchster eigener Abschluss ... 14
Abbildung 7: Nebenfächer zu Studienbeginn ... 15
Abbildung 8: Sprachen ... 16
Abbildung 9: Gründe für die Studienwahl ... 17
Abbildung 10: Beginn des Bachelor-/Magisterstudiums ... 18
Abbildung 11: Bachelor/Magister: Semesteranzahl bis zum Abschluss ... 18
Abbildung 12: Motive der Studienwahl ... 19
Abbildung 13: Sprachen (außerhalb Bayreuths) ... 21
Abbildung 14: Gründe für die Sprachenwahl (außerhalb Bayreuths) ... 21
Abbildung 15: Beginn des Bachelor-/Magisterstudiums (außerhalb Bayreuths) ... 22
Abbildung 16: Bachelor/Magister Semesteranzahl bis zum Abschluss (außerhalb Bayreuths) ... 23
Abbildung 17: Gründe für die Studienwahl (außerhalb Bayreuths) ... 23
Abbildung 18: Studienbeginn des Masters in Bayreuth ... 25
Abbildung 19: Semesteranzahl bis zum Masterabschluss an der Universität Bayreuth ... 25
Abbildung 20: Beginn des Masters außerhalb Bayreuths ... 27
Abbildung 21: Semesterzahl bis zum Masterabschluss (nicht in Bayreuth) ... 27
Abbildung 22: Gründe für die Studienwahl in Afrikawissenschaften ... 28
Abbildung 23: Wahl des Studienorts Bayreuth ... 30
Abbildung 24: Finanzierungsquellen im Bachelorstudium ... 31
Abbildung 25: Finanzierungsquellen im Masterstudium ... 32
Abbildung 26: Stationen zwischen Schule und Studium ... 34
Abbildung 27: Tätigkeiten zwischen den Studienabschlüssen ... 35
Abbildung 28: Stationen nach Studienabschluss ... 36
Abbildung 29: Bereiche des freiwilligen Praktikums bzw. Pflichtpraktikums ... 38
Abbildung 30: Stationen auf dem Lebensweg ... 50
Abbildung 31: Wege ins Beschäftigungsverhältnis ... 51

Abbildung 32: Nettomonatsgehälter 52
Abbildung 33: Beschäftigungsverhältnis bei Erstanstellung 53
Abbildung 34: Beschäftigungsverhältnis bei aktueller/letzter Anstellung 54
Abbildung 35: Branche der aktuellen bzw. letzten Tätigkeit 55
Abbildung 36: Zufriedenheit im derzeitigen Berufsalltag 58
Abbildung 37: Berufliche Einschätzung 59
Abbildung 38: Berufliche Zukunftspläne 60
Abbildung 39: Geburtsjahr im Vergleich 67
Abbildung 40: Nationalität im Vergleich 68
Abbildung 41: Höchster Bildungsabschluss der Eltern 69
Abbildung 42: Eigener Bildungsabschluss im Vergleich 70
Abbildung 43: Finanzierung des Bachelorstudiums im Vergleich 72
Abbildung 44: Finanzierung des Masterstudiums im Vergleich 74
Abbildung 45: Dauer der Berufseinmündungsphase im Vergleich 75
Abbildung 46: Aktuelle Berufsfelder im Vergleich 77

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Erworbene Fachkompetenzen 41
Tabelle 2: Erworbene Schlüsselkompetenzen 43
Tabelle 3: Außerfachliche Kompetenzen 45
Tabelle 4: Nutzung der Schlüsselkompetenzen im Beruf 47
Tabelle 5: Nutzung der außerfachlichen Kompetenzen im Beruf 48

Literaturverzeichnis

Bachsleitner, A., Lämmchen, R., Lühe, J., Karl, J., & Maaz, K. (2022). Informelle Lernförderung. In A. Bachsleitner, R. Lämmchen & K. Maaz (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs von der Vorschule bis zur Hochschule* (S. 78–80). Waxmann Verlag.

Brill, S., Fischer, J.-M., Neumaier, K., & Sökefeld, M. (2019). *Ethnologie … Und was dann? Ergebnisse der Verbleibstudie des Münchner Instituts für Ethnologie*. Institut für Ethnologie, LMU München. https://doi.org/10.5282/ubm/epub.69247

Diekmann, A. (2013). *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (7. Aufl.). Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Häder, M. (2019). *Empirische Sozialforschung: Eine Einführung*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26986-9

Institut für Ethnologie Göttingen (2012): *Berufsfelder für Ethnolog_innen*. (Georg-August-Universität Göttingen). https://www.bundesverband-ethnologie.de/kunde/upload/all_files/PDF-Ordner_Verbleibstudien/berufsfelder-fr-ethnologinnen.pdf

Kohler, J. (2004). Schlüsselkompetenzen und „Employability“ im Bologna-Prozess. In Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen* (S. 5–15). Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V.

Sachse, Frauke (2010): *Studie zum beruflichen Verbleib von Absolvent/innen der "Abteilung für Altamerikanistik und Ethnologie*" (1995-2010). Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität zu Bonn.

Schmitt, K., Alber, E., & Vierke, U. (2011). *Bachelorstudiengang „Kultur und Gesellschaft Afrikas“. … und was macht man dann später mal damit? Studienerfahrungen und Verbleib von Bayreuther KuGeA-Absolventen*. Universität Bayreuth, Lehrstuhl für Sozialanthropologie.

Sonubi, B. (2023). *Recall bias | Catalog of Bias*., https://catalogofbias.org/biases/recall-bias/ (Abgerufen am 04.09.2025)

Spexard, A., Weichert, D., Warkotsch, R., & Engel, O. (2022). *Chancengleich vom Studium in den Beruf? Abschlussbericht*. Humboldt-Universität zu Berlin.

Statistisches Bundesamt. (2024, Juni). *Hochschulabschluss hängt stark vom Bildungsstand der Eltern ab*. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2024/06/PD24_N031_21_12.html (abgerufen am 21.04.2026).

Statistisches Bundesamt. (2025, April). *Gender Education Gap: Hochschulreife erwerben zu 55 % Frauen, den ersten Schulabschluss zu 59 % Männer*.

https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2025/04/PD25_N014_212.html (abgerufen am 21.04.2026).

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. (2021). *Vom Arbeiterkind zum Doktor: Diskussionspapier*. McKinsey & Company.

Vaskovics, L. A. (1997). Soziale, biologische, genetische und rechtliche Elternschaft. In *Lebens- und Familienformen – Tatsachen und Normen* (S. 49–57).

Walther, S., Hebermehl, W., & Sturm, J. (2019). *Alumnibefragung 2019 Institut für Ethnologie im Rahmen des Projektes „Akademische Ethnologie und berufliche Praxis Struktur- und Netzwerkbildung“* (Freiburger ethnologische Arbeitspapiere Nr. 40). Universität Freiburg, Institut für Ethnologie.

Wiese, T. (2026). Katja Urbatsch: Die Orientierungshelferin für Arbeiterkinder. Deutschlandfunk Kultur. https://www.deutschlandfunkkultur.de/katja-urbatsch-gruenderin-arbeiterkind-de-die-orientierungshelferin-100.html (abgerufen am 21.04.2026).

Anhang

Anhang A - Fragebogen

Fragebogen Verbleibstudie Bayreuth 2025: Fragen und Antwortmöglichkeiten
Blöcke:

1. Persönliche Angaben
2. Angaben zum Studium
3. Fragen zum Studium
4. Finanzierung des Studiums
5. Vor dem Studium
6. Zwischen den Abschlüssen
7. Berufseinmündungsphase
8. Qualifikationen außerhalb des Studiums
9. Angaben zur aktuellen Tätigkeit
10. Evaluation
11. Game Changer

1. Persönliche Angaben

1.1 Geschlecht

- Männlich, weiblich, divers

1.2 Geburtsjahr

1.3 Familienstand

- Verheiratet, geschieden, Partner*innenschaft, ledig

1.4 Anzahl der Kinder

- 1, 2, 3, 4, 5, mehr als 5, keine

1.5 Was ist Ihre Nationalität?

1.6 Was ist der höchste Bildungsabschluss des 1. Elternteils (Mutter / Andere)?

- Mittlere Reife, Hauptschulabschluss/ Qualifizierender Hauptschulabschluss, Fachabitur/ Abitur, Bachelor, Master, Promotion, Ausbildung/ Lehre, kein Abschluss, Sonstiges

1.7 Was ist der höchste Bildungsabschluss des 2. Elternteils (Vater / Andere?)?

- Mittlere Reife, Hauptschulabschluss/ Qualifizierender Hauptschulabschluss, Fachabitur/ Abitur, Bachelor, Master, Promotion, Ausbildung/ Lehre, kein Abschluss, Sonstiges

1.8 Was ist Ihr höchster eigener Abschluss?

- Bachelor, Master, Promotion

2. Angaben zum Studium

2. 1.1 Haben Sie Ihren Bachelor/Magister in Bayreuth absolviert?

- Ja, Nein

Falls ja, diese Fragen anzeigen:

2.1.2 Welchen Studiengang haben Sie zum Studienbeginn gewählt? (Hauptfach bzw. Studiengang)

2.1.3 Wann haben Sie Ihr Bachelor/Magister an der Universität Bayreuth begonnen (Sommer/Wintersemester mit Jahreszahl)?

2.1.4 Wie viele Semester haben Sie bis zum Abschluss studiert?

2.1.5 Bachelor/Magister an der Universität Bayreuth - Welches Nebenfach zu Studienbeginn?

2.1.6 Haben Sie das Hauptfach bzw. Nebenfach gewechselt?

2.1.7 Wenn ja, zu welcher Kombination?

2.1.8 Warum haben Sie sich für diesen Studiengang entschieden? (Mehrfachnennung)

- Neugier und Interesse, berufliche Perspektiven, Möglichkeiten zur Spezialisierung, Flexibilität des Studienplans, Empfehlung von Freunden oder Familie, Verfügbarkeit von Ressourcen und Unterstützung Einfluss von Mentor*innen oder Professor*innen, Sonstiges

2.1.9 Haben Sie während des Studiums eine Sprache gewählt?

2.1.10 Warum haben Sie sich für diese Sprache entschieden? (Mehrfachnennung)

- Persönliches Interesse an der Kultur und Literatur, Erweiterung der Kommunikationsfähigkeiten, Interesse an der Geschichte und den Kulturen der Region, Wunsch, in einem bestimmten Land zu arbeiten oder zu leben, Berufliche Vorteile und Karrierechancen, Interesse an internationalen Beziehungen und Diplomatie, Vorbereitung auf ein Auslandssemester oder Praktikum, Neugier und Interesse an der Linguistik, Empfehlung von Freund*innen oder Familie, Sonstiges

2.2 Bachelor/Magister NICHT an der Universität Bayreuth -

2.2.1 Wann haben Sie Ihr Bachelor/Magister begonnen (Sommer/Wintersemester mit Jahreszahl)?

2.2.2 Semesterzahl bis zum Abschluss

2.2.3 Welchen Studiengang haben Sie zum Studienbeginn gewählt?

2.2.4 Welches Nebenfach hatten Sie zu Studienbeginn?

2.2.5 Haben Sie das Nebenfach gewechselt?

2.2.6 Haben Sie das Hauptfach bzw. Nebenfach gewechselt?

2.2.7 Warum haben Sie sich für diesen Studiengang entschieden? (Mehrfachnennung)

- Neugier und Interesse, berufliche Perspektiven, Möglichkeiten zur Spezialisierung, Flexibilität des Studienplans, Empfehlung von Freunden oder Familie, Verfügbarkeit von Ressourcen und Unterstützung Einfluss von Mentor*innen oder Professor*innen, Sonstiges

2.2.8 Haben Sie während des Studiums eine Sprache gewählt?

2.2.9 Warum haben Sie sich für diese Sprache entschieden? (Mehrfachnennung)

- Persönliches Interesse an der Kultur und Literatur, Erweiterung der Kommunikationsfähigkeiten, Interesse an der Geschichte und den Kulturen der Region, Wunsch, in einem bestimmten Land zu arbeiten oder zu leben, Berufliche Vorteile und Karrierechancen, Interesse an internationalen Beziehungen und Diplomatie, Vorbereitung auf ein Auslandssemester oder Praktikum, Neugier und Interesse an der Linguistik, Empfehlung von Freund*innen oder Familie, Sonstiges

2.2.10 An welcher Universität haben Sie Ihr Bachelor-/Magisterstudium beendet?

2.3 Fragen zum Master

2.3. Haben Sie einen Master absolviert?

- Ja, aber nicht in Bayreuth / Ja, in Bayreuth / Nein, kein Master

2.3.1 Welchen Masterstudiengang in Bayreuth?

2.3.2 Wann haben Sie den Master in Bayreuth begonnen (Semester)?

2.3.3 Semesterzahl bis zum Abschluss (Bayreuth)

2.4.1 Masterstudiengang NICHT an der Universität Bayreuth - Beginn (Semester)

2.4.2 Semesterzahl bis zum Abschluss

2.4.3 In welcher Stadt haben Sie ihren Master absolviert?

2.4.4 In welchem Land haben Sie ihren Master absolviert?

2.4.5 Wie lauter der Name der Universität?

2.4.6 Welchen Studiengang haben Sie in Ihrem Master gewählt?

3. Fragen zum Studium

Q8_Studienfachwahl in den Afrikawissenschaften bzw. Sozial- und Kulturanthropologie (SKA)

3.1 Wie sind Sie auf diese Studienrichtung gekommen? (Mehrfachnennung)

- Persönliches Interesse/Erfahrungen, Auslandsaufenthalte, Interesse an Fragen von Kultur, Interesse am Globalen Süden, Interesse an Afrika, Persönliche Erfahrungen in und mit Afrika, Berufliche Erfahrungen in und mit Afrika, Empfehlung, Schule, Role-Models/ Inspirierende Vorbilder, Medienberichte, Sonstiges

3.2 Warum haben Sie den Studienort Bayreuth gewählt? (Mehrfachnennung)

- Schwerpunkt Afrika, Studiengang, Campus Universität, keine Zulassungsbeschränkung, Standort, Empfehlung, private Gründe, Professor*innen, ausgedehnte Anmeldefrist, Universitätsrankings, Sonstiges

3.3 Hatten Sie zu Beginn des Studiums ein Berufsziel?

- Ja, ein vages/ ja, konkretes / nein, keines

3.4 Schildern Sie uns bitte kurz, was aus Ihren anfänglichen Berufszielen geworden ist.

3.5 Haben Sie während Ihres Studiums Praktika, ein Auslandsstudium/-semester oder studienbezogene Auslandsaufenthalte absolviert?

3.6 Aus welchen Gründen haben Sie ein Nicht-Fachsemester bzw. Urlaubssemester in Anspruch genommen, sofern Sie dies getan haben?

- Praktika, gesundheitliche/ mentale Faktoren, Forschungsaufenthalt, Elternzeit, Gelderwerb, Andere Care-Verpflichtungen, Sonstiges

3.7 In welchem Bereich haben Sie Ihr freiwilliges Praktikum bzw. Pflichtpraktikum gemacht?

- Internationale Organisationen/NGO, Kulturinsitution, öffentliche Behörde, Bildungsinstitution Wissenschaftsarbeit, Journalismus und Medien, Tourismus, Museum, Ich habe keines absolviert, Sonstiges

4 . Finanzierung des Studiums

4.1 Welche war die Hauptfinanzierungsquelle in Ihrem Bachelor-/Magister-Studium?

- Unterstützung durch Eltern, Arbeit während des Studiums, BAföG, Stipendium, Waisenrente, Studienkredit, Sonstiges, Enthaltung

4.2 Welche weiteren Quellen der Finanzierung haben Sie während Ihres Bachelor-/Magister-Studiums zur Verfügung gehabt? (Mehrfachnennung)

- Unterstützung durch Eltern, Arbeit während des Studiums, BAföG, Stipendium, Waisenrente, Studienkredit, Sonstiges, Enthaltung

4.3 Welche war die Hauptfinanzierungsquelle in Ihrem Master-Studium?

- Unterstützung durch Eltern, Arbeit während des Studiums, BAföG, Stipendium, Waisenrente, Studienkredit, Sonstiges, Enthaltung

4.4 Welche weiteren Quellen der Finanzierung haben Sie während Ihres Master-Studiums zur Verfügung gehabt? (Mehrfachnennung)

- Unterstützung durch Eltern, Arbeit während des Studiums, BAföG, Stipendium, Waisenrente, Studienkredit, Sonstiges, Enthaltung

5. Vor dem Studium

5. Haben Sie zwischen Ihrem Schulabschluss und dem Studium verschiedene Stationen durchlaufen? (Mehrfachnennung)

- Freiwilligendienst im Ausland, privater Auslandsaufenthalt bzw. Reise, sofortiger Studienbeginn, Berufstätigkeit, Praktikum, Zivildienst, FSJ, Berufsausbildung, Gap Year, Arbeitslosigkeit, BU FDI (Bundesfreiwilligendienst), Wehrdienst, Care-Arbeit, Sonstiges

6. Zwischen den Abschlüssen

6. Haben Sie zwischen Ihrem Bachelor-/Magisterstudium und Ihrem Master-Studium weitere Stationen durchlaufen? (Mehrfachnennung)

- Praktikum, sofortiges Masterstudium, Berufstätigkeit, Ausland/ Reise, kein Master, ausl. Freiwilligendienst, Arbeitslosigkeit, Berufsausbildung, Sonstiges

7. Berufseinmündungsphase

7.1 Haben Sie zwischen Ihrem Studien-Abschluss (Bachelor- / Magister- bzw. Master-Studium) und Ihrer ersten Berufstätigkeit danach andere Stationen durchlaufen? (Mehrfachnennung)

- Direkter Berufseinstieg, Praktikum, Jobben, Arbeitslosigkeit, Berufstätig während des Studiums, Ausland/ Reise (privat), Elternzeit, Berufsausbildung, Freiwilligendienst im Ausland, Care-Arbeit, Sonstiges

7.2 Welche Zeitspanne lag zwischen Ihrem letzten Studien-Abschluss und Ihrer ersten beruflichen Tätigkeit?

8. Qualifikationen außerhalb des Studiums

8.1 Seit Ihrer ersten Berufstätigkeit haben Sie möglicherweise mehrere Stationen von Berufstätigkeit und anderen Tätigkeiten erlebt. Welche sind das? (Mehrfachnennung)

- Familiengründung, Elternzeit, Auslandsaufenthalte, Arbeitslosigkeit, ehrenamtliche Tätigkeiten, Studium, Promotion, Praktikum, Care-Arbeit, Krankheit, Sabbatjahr, Sonstiges

8.2 Nach ihrem Studium haben Sie möglicherweise mehrere Stationen der Berufstätigkeit erlebt. Welche sind das und wie viel haben Sie monatlich ca. netto verdient? (Jeweils Angabe der Tätigkeit, des Gehaltes in Abschnitten 1000€, Vollzeit oder Teilzeit, von der ersten bis zur letzten Tätigkeit)

8.3 Wenn Sie Ihren spezifischen Werdegang in der standardisierten Abfrage nicht abgebildet sehen, freuen wir uns, wenn Sie ihn hier schildern.

9. Angaben zur aktuellen Tätigkeit

9.1 In welchem Bereich arbeiten Sie heute bzw. haben Sie zuletzt gearbeitet?

- Wissenschaft/ Forschung/ Lehre, Entwicklungszusammenarbeit, Pädagogik/ Soziale Dienstleistungen/ Sozialwesen, Öffentlichkeitsarbeit: Verwaltung, Interkultureller Bereich, Kunst/ Kultur, Politische Arbeit, Museum, IT, Medien/ Agenturen/ Kommunikation, Sonstiges

9.2 Wie sind Sie zu diesem Beschäftigungsverhältnis gekommen? (Mehrfachnennung)

- Bewerbung auf eine Stellenanzeige, berufliches Netzwerk, persönliche Kontakte, Praktikum, Initiativbewerbung, Berufung, Sonstiges

9.3 Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem derzeitigen Berufsalltag in Hinblick auf folgende Aspekte?

- Jeweils mit sehr zufrieden, zufrieden, weder noch/ neutral, eher zufrieden, unzufrieden bei den 9.3:

9.3.1 Erfüllung der Tätigkeit

9.3.2 Weiterbildungsmöglichkeiten

9.3.3 Work-Life-Balance

9.3.4 Gestaltungsmöglichkeiten

9.3.5 Gehalt

9.3.6 Karrierechancen

9.3.7 Unterstützung durch Vorgesetzte

9.3.8 Lernmöglichkeiten

9.3.9 Arbeitsumfeld

9.3.10 Allgemeine Zufriedenheit

9.4 Wie sehen langfristig Ihre beruflichen Zukunftspläne aus? (Mehrfachnennung)

- Ich bleibe voraussichtlich in meiner aktuellen Tätigkeit, Ich bemühe mich um neue Perspektiven, Ich strebe eine Promotion an, Meine Tätigkeit ist ohnehin nur zeitlich begrenzt, Sonstiges, keine Angabe

10. Evaluation

10.1 Inwieweit wurden Ihnen folgende Kompetenzen im Studium in Bayreuth vermittelt? - Erworbene Fachkompetenzen

- Bewertung jeweils mit sehr gut, gut, mittel, eher schlecht, schlecht

10.1.2 Schriftlicher Ausdruck

10.1.3 Interkulturelle Kompetenzen

10.1.4 Fremdsprachenkenntnisse

10.1.5 Präsentieren

10.1.6 Recherchieren

10.1.7 Organisation

10.1.8 Problemlösung

10.1.9 Kommunikation

10.1.10 Verantwortungsübernahme

10.2 Nutzen/Bedarf der erworbenen Kompetenzen in der aktuellen bzw. letzten beruflichen Tätigkeit

- Bewertung jeweils mit sehr häufig, häufig, manchmal, selten, nie

10.2.2 Schriftlicher Ausdruck

10.2.3 Interkulturelle Kompetenzen

10.2.4 Fremdsprachenkenntnisse

10.2.5 Präsentieren

10.2.6 Recherchieren

10.2.7 Organisation

10.2.8 Problemlösung

10.2.9 Kommunikation

10.2.10 Verantwortungsübernahme

10.3 Inwieweit wurden Ihnen folgende Kompetenzen im Studium in Bayreuth vermittelt? Außerfachliche Kompetenzen:

- Bewertung jeweils mit sehr gut, gut, mittel, eher schlecht, schlecht

10.3.1. Soziale Kompetenzen

10.3.2 Umgang mit Stress

10.3.3 Logisches Denken

10.3.4 Selbstständiges Arbeiten

10.3.5 Zeitmanagement

10.3.6 Arbeiten im Team

10.4 Nutzen/Bedarf der außerfachlichen Kompetenzen in der aktuellen bzw. letzten beruflichen Tätigkeit

10.4.1. Soziale Kompetenzen

10.4.2 Umgang mit Stress

10.4.3 Logisches Denken

10.4.4 Selbstständiges Arbeiten

10.4.5 Zeitmanagement

10.4.6 Arbeiten im Team

10.5 Wie gut fühlten Sie sich durch Ihr Studium auf Ihren Beruf vorbereitet?

- Sehr gut, gut, etwas, wenig, gar nicht

10.6 Offenes Feedback: Was hat Ihnen an Ihrem Studium in Bayreuth besonders gut gefallen und was empfanden Sie als schwierig/ würden Sie gerne anders haben? Würden Sie sich wieder für das Studium in Bayreuth entscheiden und würden Sie es jemandem weiterempfehlen?

11. Game Changer Block - Einschätzung der Berufssituation

- mit jeweils trifft völlig zu, trifft ziemlich zu, trifft teilweise zu, trifft weniger zu, trifft gar nicht zu

11.1 Meine Tätigkeit trägt maßgeblich zu gesellschaftlichen Veränderungen bei.

11.2 Einschätzung Berufssituation - Meine Tätigkeit macht Spaß.

11.3 Einschätzung Berufssituation - Ich erlebe meine Tätigkeit als erfüllend.

11.4 Einschätzung Berufssituation - Meine Arbeit beeinflusst politische Entscheidungen.

11.5 Ich trage Personalverantwortung.

11.6 Ich kann anderen Menschen helfen.

11.7 Meine Tätigkeit trägt maßgeblich zu gesellschaftlichen Veränderungen bei.

11.8 Ich bin als Führungsposition tätig.

11.9 Meine Arbeit ist kreativ.

11.10 Ich arbeite in einem internationalen Kontext.

11.11 Ich bin für strategische Entscheidungen verantwortlich.

11.12 Ich habe eine gesellschaftlich einflussreiche Position inne.

11.13 Mein Arbeitsfeld befasst sich mit Afrika und seinen Themen.

11.14 Selbst, wenn meine Tätigkeit gesellschaftlich wenig anerkannt ist, finde ich sie wichtig.

11.15 Ich fördere nachhaltige Projekte.

Anhang B - Angaben zum Studienort und zur Universität des Masters

Land	Stadt	Universität	n
Ägypten	Kairo	-	1
Belgien	Brüssel	-	1
Dänemark	Kopenhagen	Universität Kopenhagen	1
	Kopenhagen	-	1
Deutschland	Berlin	Freie Universität	1
	Bielefeld	-	2
	Bochum		1
	Bremen	Universität Bremen	1
	Düsseldorf	-	1
	Düsseldorf	Hochschule Düsseldorf	2
	Erlangen	-	1
	Frankfurt	-	1
	Frankfurt	AKAD	1
	Freiburg	-	1
	Freiburg	Universität Freiburg	1
	Göteborg		1
	Göttingen	Georg-August-Universität Göttingen	1
	Halle (Saale)	-	1
	Jena	-	1
	Köln	-	
	Leipzig	-	3
	Leipzig	Universität Leipzig	1
	Lüneburg	-	1
	Marburg	-	2
	Marburg	Philips-Universität Marburg	2
	München	Ludwig-Maximilians-Universität München	1
	Münster	-	1
	Siegen	-	1
	Tübingen	-	1
	Würzburg	Universität Würzburg	1
Kenia	Nairobi	University of Nairobi	1
Niederlande	Leiden	-	1
	Tilburg	-	1
Österreich	Linz	-	1

	Wien	-	1
	Uppsala	Uppsala Universität	2
	Basel	-	2
	Bern	-	1
	Kapstadt	University of Cape Town	1
	Edinburgh	-	1
	London	-	3
	London	London School of Economics	1
	London	SOAS	1
	Reading	-	1