

1. Relevanz des Themas sowie forschungsleitende Fragen und Ziele dieser Arbeit

Soziale und ethnische Selektivität beim Studienzugang. Der Stellenwert hochschulischer Bildung ist in Deutschland so hoch wie noch nie und hat in den vergangenen Jahren stark an Bedeutung gewonnen. Aktuell nehmen fast die Hälfte aller junger Erwachsenen (ca. 47 %) ein Studium auf (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Festzustellen ist ebenfalls, dass die stetig gewachsene Nachfrage nach hochschulischer Bildung vorerst ihren Höchststand erreicht hat (80 % der Studienberechtigten nehmen ein Studium auf; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). So zeigen aktuelle Vorhersagen zur Entwicklung der Zahlen der Studienanfängerinnen und Studienanfänger aus dem Bericht ‚Bildung in Deutschland 2022 – Ein indikatorengeschützter Bericht mit Analyse zum Bildungspersonal‘ der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022), dass der Akademisierungsprozess der Bevölkerung, der sich seit den 2000er-Jahre mit hoher Dynamik vollzog, vorerst zum Erliegen gekommen ist und ein gewisses *Sättigungsniveau* erreicht wurde. Darüber hinaus ist zu konstatieren, dass sich Deutschland in Hinblick auf die Bedeutung tertiärer Bildung mit Blick auf den internationalen Vergleich weiter dem Durchschnitt der Daten der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) annähert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). In diesem Kontext ist indes zu berücksichtigen, dass neben hochschulischen Bildungsabschlüssen auch solche inkludiert werden, die im nationalen Kontext der beruflichen Bildung zugeordnet werden (z. B. Erzieherinnen- und Erzieherausbildung; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022).

Trotz des enormen nationalen Akademisierungsprozesses konnten herkunftsspezifische Disparitäten allerdings nicht weiter abgebaut werden. So zeigt sich, dass vor allem junge Menschen nichtakademisch geprägter Bildungsherkunft¹ weniger häufig eine Studienzugangsberechtigung erwerben als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler akademisch geprägter Bildungsher-

1 Die Bezeichnung ‚junge Menschen nichtakademisch geprägter Bildungsherkunft‘ bezieht sich hier und im Folgenden auf junge Menschen, von denen keines der beiden Elternteile einen akademischen Abschluss aufweist (sogenannte Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger).

kunft², die eine 13 Prozentpunkte höhere Studierwahrscheinlichkeit aufweisen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Wird indes für die Variablen Schulabschlussnote, bildungsbiografische Merkmale, wahrgenommene Erträge und Kosten eines Studiums, antizipierte Studienerfolgswahrscheinlichkeit, elterlicher Studienwunsch für das Kind, Freundinnen und Freunde, die ebenfalls studieren wollen, kontrolliert, können die herkunftsspezifischen Disparitäten in der Studierneigung von Studienberechtigten vollständig aufgeklärt werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Der Aspekt, dass sich herkunftsspezifische Disparitäten beim Übergang ins Studium durch diese Faktoren analytisch vollständig aufklären lassen, bedeutet auch, dass mit einer Eliminierung dieser Unterschiede zwischen Studienberechtigten akademisch und nichtakademisch geprägter Bildungsherkunft auch herkunftsbedingte Disparitäten in der Studierwahrscheinlichkeit zwischen Studienberechtigten nichtakademisch geprägter und akademisch geprägter Bildungsherkunft auflösen würden, so die vorgestellten Dekompositionsanalysen im Bericht ‚Bildung in Deutschland 2022‘ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022).

Auch wenn diese Erklärungen perspektivisch Chancen zum Abbau herkunftsspezifischer Disparitäten in Hinblick auf die Studierneigung von Studienberechtigten und damit im Übergang ins Studium ermöglichen, bleibt der Tatbestand identisch: Junge Menschen akademisch geprägter Bildungsherkunft begeben sich deutlich häufiger in einen Hochschulkontext als Kinder nichtakademisch geprägter Bildungsherkunft (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, 2018, 2020, 2022). Dabei endet die soziale Disparität mit dem Übergang ins Hochschulsystem nicht: Vor allem im Übergang ins Masterstudium sowie in die Promotion sind junge Menschen aus nichtakademisch geprägten Haushalten (sogenannte Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger³) weiterhin unterrepräsentiert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, 2018, 2020; Lörz, Quast, Roloff & Trennt, 2019; Lörz & Neugebauer, 2019). Auch ethnische Selektionsprozesse ließen sich bisher nicht aufhalten. So entscheiden sich nach dem Erwerb der Hochschulreife zwar Studienberechtigte mit Migrationshintergrund⁴

2 Die Bezeichnung ‚junge Menschen akademisch geprägter Bildungsherkunft‘ bezieht sich hier und im Folgenden auf junge Menschen, von denen mindestens ein Elternteil einen akademischen Abschluss aufweist (mind. Fachhochschulabschluss).

3 Der Begriff ‚Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger‘ bezieht sich hier und im Folgenden auf Studierende, von denen kein Elternteil ein Hochschulstudium abgeschlossen hat. Eine genauere Definition folgt in Unterkapitel 3.1.

4 Der Begriff ‚Studienberechtigte mit Migrationshintergrund‘ bezieht sich hier und im Folgenden auf Studierende, von denen eines der beiden Elternteile und/oder sie selbst eine

häufiger für die Aufnahme eines Studiums als solche aus der Mehrheitsbevölkerung⁵ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, 2018, 2020; J. Ebert & Heublein, 2017; Lörz, Quast & Woisch, 2012), sie stellen aber immer noch eine unterrepräsentierte Gruppe im Hochschulalltag dar (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, 2018, 2020). Gründe hierfür liegen zum einen darin, dass die Teilhabe hochschulischer Bildung dieser spezifischen Gruppe bereits in der (sekundar-)schulischen Bildung angelegt ist und demnach Kinder mit Migrationshintergrund seltener ein Gymnasium besuchen als solche ohne einen Migrationshintergrund (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, 2016, 2018, 2020). Gleichwohl entscheiden sie sich trotz ihrer Nachteile und aufgrund ihrer hohen Bildungsaspiration dennoch überdurchschnittlich häufig für anspruchsvollere und prestigereichere Bildungswege als Menschen ohne Migrationshintergrund (B. Becker & Gresch, 2016; Kristen & Biedinger, 2016).

Soziale und ethnische Selektivität im Studienverlauf und beim Studienabbruch. Neben der Studienaufnahme zeichnen sich auch hinsichtlich des Studienabbruchs soziale sowie ethnische Herkunftsunterschiede ab. Generell betrachtet hat sich die Studienabbruchquote an deutschen Universitäten in den vergangenen Jahren kaum verändert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, 2018, 2018, 2020, 2020). Laut aktuellen nationalen Daten lag sie innerhalb der Bachelorstudiengänge bei rund 27 % (Exmatrikulierten-Befragung des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) 2014). Demgegenüber brechen im Masterstudium 17 % der Studierenden ihr Studium vorzeitig ab (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Wird hier der Vergleich zwischen Universitäten und Fachhochschulen betrachtet, geht daraus hervor, dass die Abbruchquote an Universitäten sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudium deutlich höher liegt als an den Fachhochschulen (Bachelor: 32 % vs. 23 %; Master: 19 % vs. 13 %) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Dabei liegt der Zeitpunkt des Studienabbruchs – auch relativ unverändert über den Zeitverlauf – häufig bereits in den ersten beiden Semestern (u. a. Heublein et al., 2017). Bezogen auf Fächerunterschiede in Hinblick auf Studienabbrüche zeigt sich, dass an Universitäten vor allem Studierende

ausländische Staatsangehörigkeit aufweisen, ihre deutsche Staatsangehörigkeit durch eine Einbürgerung erlangt haben oder zur Gruppe der Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler gehören. Eine genauere Definition folgt in Unterkapitel 3.2.

5 Der Begriff ‚Studienberechtigte der Mehrheitsbevölkerung‘ bezieht sich hier und im Folgenden auf Studierende, die selbst und deren Eltern eine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, die sie nicht durch Einbürgerung erlangt haben; auch gehören sie nicht zur Gruppe der Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler.

der Geistes- und Naturwissenschaften ihr Studium vorzeitig beenden. Im Vergleich hierzu brechen an den Fachhochschulen häufiger Studierende der Ingenieur- und Geisteswissenschaften ihr Studium vorzeitig ab. Studierende der Bereiche Rechts- und Wirtschaftswissenschaften sowie Sozialwissenschaften-/wesen/Psychologie/Pädagogik verzeichnen an den Universitäten und den Fachhochschulen gleichermaßen geringe Studienabbruchquoten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Gründe für den vorzeitigen Studienausstieg sind laut Exmatrikulationsbefragungen vor allem Leistungsprobleme und fehlende Studienmotivation (Heublein et al., 2017), aber auch herkunftsspezifische Merkmale scheinen eine Rolle zu spielen. So zeigen sich tendenziell mehr Studienabbrüche in der Gruppe Studierender nichtakademischer Bildungsherkunft als in der Gruppe Studierender akademischer Bildungsherkunft (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, 2018, 2020; J. Ebert & Heublein, 2017; Heublein et al., 2017; S. Müller & Schneider, 2013).

Jüngst könnte auch die COVID-19-Pandemie⁶ eine (verstärkende) Rolle hinsichtlich potenzieller Studienabbruchgründe gespielt haben. Welche Auswirkungen sie auf die Studienabbruchquoten an deutschen Universitäten und Fachhochschulen haben wird, ist noch nicht abzusehen, so die aktuelle Stellungnahme im Bericht ‚Bildung in Deutschland 2022‘ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Erste Studienergebnisse deuten jedoch an, dass Faktoren wie finanzielle Einbußen durch den Wegfall studentischer Nebentätigkeit und/oder der Tätigkeit der Eltern, die das Studium (mit-)finanzieren (Lörz, Marczuk, Zimmer, Multrus & Buchholz, 2020), aber auch Faktoren wie psychische Belastungen durch die Pandemie (Behle, 2020; Zimmer, Lörz & Marczuk, 2021) zu einer Erhöhung der Studienabbruchwahrscheinlichkeit geführt haben und/oder noch führen werden.

Darüber hinaus zeigt der internationale Vergleich, dass in vielen Regionen (z. B. in Brasilien, Slowenien, Chile und im französischsprachigen Teil Belgiens) fast die Hälfte der Studierenden kein einziges tertiäres Programm abschließt und sehr wahrscheinlich das Studium vorzeitig abbricht und das Hochschulsystem endgültig verlässt, so die jüngsten Daten der OECD (OECD, 2019). Während die Abschlussquoten und nicht die Abbrecherquoten im Mittelpunkt vergleichender politischer Studien stehen, finden sich

6 ‚SARS-CoV-2‘ ist die offizielle Bezeichnung des Virus. Die durch das Virus hervorgerufenen Atemwegserkrankungen werden ‚COVID-19‘ genannt. Darüber hinaus ist eine ‚Epidemie‘ auf einzelne Regionen beschränkt, eine ‚Pandemie‘ breitet sich demgegenüber über Ländergrenzen und Kontinente hinweg aus. Demnach werden in dieser Arbeit einheitlich die Bezeichnungen ‚COVID-19‘ und/oder ‚COVID-19-Pandemie‘ für die in diesem Zusammenhang stehenden Darstellungen verwendet.

nur wenige spezifische Daten zum Studienabbruch (Wollscheid et al., 2015). Die letzte Aufforderung der OECD zur expliziten Berücksichtigung des Studienabbruchs (OECD, 2009) ergab Abbrecherquoten (der Anteil der Studierenden, die eine tertiäre Ausbildung beginnen, ohne sie abzuschließen) zwischen mehr als 50 % (USA) und etwa 10 % (Japan), wobei der OECD-Durchschnitt bei etwas über 30 % liegt und Deutschland damit in diesem um etwa drei Prozentpunkte abweicht.

Wird auf die sozialen und ethnischen Herkunft Unterschiede hinsichtlich des Studienabbruchs fokussiert, tritt zutage, dass Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger in allen Studienphasen ein signifikant höheres Risiko für einen Studienabbruch aufweisen (56 %) als ihre Mitstudierenden akademisch geprägter Bildungsherkunft (28 %) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, 2018, 2020; Heublein et al., 2017), das auch nach Kontrolle des Geschlechts, der Schulnoten und des Familieneinkommens bestehen bleibt (z. B. Carroll & Chen, 2005; H. Schneider, 2016). Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger studieren dabei am häufigsten in den Fächergruppen der/des Rechts- und Wirtschaftswissenschaften und Sozialwissenschaften/-wesens/Psychologie/Pädagogik sowie Ingenieurwissenschaften. Dessen ungeachtet sind sie seit Jahren deutlich und am stärksten unterrepräsentiert im Fach Medizin (z. B. T. Bargel, 2015; Middendorff et al., 2017; H. Schneider, 2016; Spangenberg & Quast, 2016). Gründe hierfür liegen u. a. in Studienwahlmechanismen im Sinne der rationalen Wahl, ähnlich wie bei der Entscheidung für oder gegen ein Studium (R. Becker, Haunberger & Schubert, 2010; Reimer & Pollak, 2010). Gründe gegen die Wahl von Studienfächern wie Jura und Medizin bilden vor allem das Statuserhaltungsmotiv in Kombination mit hohen Studienanforderungen sowie Studienkosten (weit überdurchschnittliche Studiendauer bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss, u. a. kostenintensive Examenskurse, z. B. in Form von Repetitorien; Finger, 2022; u. a. R. Becker & Solga, 2012; Durubellat, Kieffer & Reimer, 2008; Lörz, 2012; Triventi, 2013; Werfhorst, Graaf & Kraaykamp, 2001; Werfhorst, Sullivan & Cheung, 2003). Demgegenüber können bei der überdurchschnittlich häufigen Studienfachwahl im Bereich wirtschafts- und ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge die fachliche Nähe zu vielen Ausbildungsberufen und die Aussicht auf gute Einkommenserträge eine wesentliche Rolle spielen (R. Becker et al., 2010; Lörz, 2012; Werfhorst et al., 2001). Weiter wird angenommen, dass normative Einflüsse die Studienfachwahl beeinflussen können. Dabei können intergenerationale Transmission von Interessen und Fähigkeiten eine relevante Rolle spielen. Hier besteht die Annahme, dass die Fachwahl sozialgruppenspezifisch durch eine gewisse fachlich-kulturelle Nähe und/oder Rollenvorbilder im sozialen Umfeld beeinflusst sein kann (R. Becker et al., 2010; Lörz, 2012; Preißer,

2003; Werfhorst et al., 2001). Insgesamt spielen bei der sozialgruppenspezifischen Bildungsentscheidung bzw. herkunftsunabhängigen Studienfachwahl stets auch institutionelle Hürden wie fachlich strukturierte Zulassungsbarrieren eine Rolle (Finger, 2022), die wiederum mit vorhochschulischen Leistungen zusammenhängen, auf die abermals soziale Herkunftseffekte wirken können.

Neben der sozialen Selektivität beim Studienabbruch ist ferner die Ethnizität ausschlaggebend: 28 % aller Bachelor-Studienanfängerinnen und -Studienanfänger mit deutscher Staatsangehörigkeit eines Jahrgangs brechen ihr Studium ohne einen Abschluss ab, während dies bei 46 % der Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer⁷ sowie 45 % der internationalen Studierenden⁸ der Fall ist (Bildungsausländerinnen und Bildungsinländer; Bildungsberichterstattung, 2016; s. a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Lörz et al., 2019; Lörz & Neugebauer, 2019). Auch Studierende mit Migrationshintergrund studieren anteilig etwas häufiger in Fächern der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften als ihre Mitstudierenden deutscher Herkunft (Middendorff et al., 2017; Spangenberg & Quast, 2016). Dies gilt insbesondere für die Gruppe der Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer sowie die Gruppe der eingebürgerten Studierenden⁹, zu denen vor allem Studierende mit türkischem Migrationshintergrund zählen (Middendorff et al., 2017).

Werden migrations- sowie bildungsherkunftsspezifische Differenzen hinsichtlich des Studienabbruchs kombiniert betrachtet, fällt auf, dass Studierende mit Migrationshintergrund kein grundsätzlich höheres Risiko bergen, ihr Studium abzubrechen, als Studierende ohne Migrationshintergrund, wenn sie die gleiche Bildungsherkunft aufweisen (Heublein et al., 2017). Auch für den internationalen Kontext zeichnet sich ein ähnliches Bild ab (OECD, 2009; Wollscheid et al., 2015). Im internationalen und spezifisch europäischen Vergleich weisen Studierende aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status (SES: wirtschaftliche, kulturelle, sozialen und frühere akademische Ressourcen) (Georg, 2009) eine geringere Wahrscheinlichkeit auf, ihr Studium erfolgreich abzuschließen (OECD, 2009). Auch lässt sich für den internationalen Hochschulkontext festhalten, dass die ethnische Herkunft in enger Wechselwirkung mit anderen individuellen Merkmalen der Studierenden steht – insbesondere mit dem sozioökonomi-

7 Studierende mit Migrationshintergrund, die das deutsche Schulsystem durchlaufen haben.

8 Studierende mit Migrationshintergrund, die ein ausländisches Schulsystem durchlaufen haben.

9 Studierende mit Migrationshintergrund, die die deutsche Staatsangehörigkeit oder die deutsche sowie eine weitere/andere Staatsangehörigkeit besitzen.

schen Hintergrund und dem Geschlecht der Studierenden (Reisel & Brekke, 2010).

Hinsichtlich des vorzeitigen Studienabbruchs Studierender mit Migrationshintergrund zeigt sich, dass sich neben dem Nichtvorhandensein der allgemeinen Hochschulreife, schlechteren Schulabschlussnoten und einer vor Studienbeginn abgeschlossenen Ausbildung eine nichtakademische Bildungsherkunft besonders stark auf den vorzeitigen Studienabbruch auswirkt (J. Ebert & Heublein, 2017). So ist festzustellen, dass 61 % der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit Migrationshintergrund gegenüber 39 % der Studierenden akademischer Bildungsherkunft mit Migrationshintergrund ihr Studium vorzeitig abbrechen (J. Ebert & Heublein, 2017). Zwischen den verschiedenen Herkunftsgruppen existieren allerdings große Unterschiede: 88 % der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit einem türkischem, 59 % mit russischem, 65 % mit polnischem, 31 % mit einem west-, mittel-, nordeuropäischen oder nordamerikanischen, 57 % mit einem sonstigen osteuropäischen, 73 % mit einem südeuropäischen und 58 % mit einem afrikanischen (inkl. Naher Osten) Migrationshintergrund brechen ihr Studium vorzeitig ab. Damit zeigt sich – bezogen auf soziale sowie ethnische Selektivität hinsichtlich des Studienabbruchs – insgesamt die höchste Bildungsaufsteigerinnen- und Bildungsaufsteiger-Quote bei gleichzeitig auch höchster Studienabbruchquote (88 %) in der Gruppe der Studierenden mit türkischem Migrationshintergrund (Carnicer, 2017; J. Ebert & Heublein, 2017).

Soziale und ethnische Selektivität beim Studienzugang, im Studienverlauf und beim Studienabbruch in der Metropole Ruhr. Wird der Blick weg von der bundesweiten und internationalen Lage Studierender nichtakademischer Bildungsherkunft und/oder mit Migrationshintergrund sowie ihren Studienabbruchrisiken und hin auf die regionalen Lagen gerichtet, wird schnell deutlich, dass sich Nordrhein-Westfalen (NRW) und hier insbesondere die Region Ruhr (Metropole Ruhr) deutlich abheben. Die Erkenntnisse des Bildungsberichts Ruhr (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020) verdeutlichen, dass in der Metropole Ruhr der Weg zur Universität oder zur Fachhochschule für junge Menschen mehrheitlich eher über die an einem Berufskolleg oder einer Gesamtschule erworbene Hochschulzugangsberechtigung geht als über die an einem Gymnasium erworbene Hochschulzugangsberechtigung (Bildungsbericht Ruhr, 2020). Entscheiden sie sich dann für ein Studium, veranschaulichen die Daten des Bildungsberichts Ruhr (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020) über den Vergleich der Region Metropole Ruhr sowie die Regionen Berlin, München und Stuttgart mit den Daten der „21. Sozialerhebung des Deutschen Studierendenwerks“ (Middendorff et al., 2017), dass in der Metropole Ruhr mit rund 53 % ein

überdurchschnittlicher Anteil von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern studiert. Im gesamten bundesweiten Vergleich liegt der Anteil dieser Studierendengruppe in der Metropole Ruhr deutlich über dem Bundesdurchschnitt (47 %). Dabei wählen sie überdurchschnittlich häufig ein duales Studium, in dem sie oftmals nur Teilzeit studieren, statt eines Vollzeitstudiums. Sie sind überdurchschnittlich häufig neben dem Studium erwerbstätig (32 %) und damit unterdurchschnittlich häufig BAföG-Empfängerinnen und -Empfänger (17 %) (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020).

Neben dem hohen Anteil von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern offenbaren sich auch starke Unterschiede hinsichtlich der ethnischen Herkunft der Studierenden im Vergleich zu den anderen Regionen. In der Metropole Ruhr studieren ca. 5 % junge Menschen, die in einem Haushalt wohnen, in dem kein Deutsch gesprochen wird. Dabei weist ein im Regionenvergleich überdurchschnittlicher Anteil dieser zudem eine nichtakademische Bildungsherkunft (24 %) und/oder einen türkischen Migrationshintergrund auf (Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer). In Hinblick auf die Studienabbruchtendenzen beider Studierendengruppen zeigt der Bildungsbericht Ruhr (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020) abschließend allerdings keine erhöhte Studienabbruchtendenz für Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund auf (ebenfalls nicht unter der Kontrolle der Hochschulzugangsberechtigung oder der im Haushalt gesprochenen nichtdeutschen Sprache).

Wird nun weiter unmittelbar auf die Situation von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund an den Universitäten in der Metropole Ruhr (Universitätsallianz Ruhr (UA Ruhr): Technische Universität Dortmund, Ruhr-Universität Bochum, Universität Duisburg-Essen (UDE; Campus Essen)) fokussiert, bestätigen sich viele der vorab für den bundesweiten sowie regionalen Vergleich angeführten Befunde. So zeigt sich spezifisch für die UDE (UDE) ebenfalls ein Überhang an Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern. An der UDE studieren im deutschlandweiten Vergleich deutlich mehr Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger (56 % vs. deutschlandweit: 47 %) als Studierende akademisch geprägter Bildungsherkunft (A. Ebert & Stammen, 2021; RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020). Auch im regionalen Vergleich übertrumpft die UDE nochmals den Anteil dieser Studierendengruppen sowohl in der Metropole Ruhr (53 %) als auch in allen weiteren Vergleichsmetropolen (Berlin, München und Stuttgart; A. Ebert & Stammen, 2021; RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020).

Dennoch scheint abschließend die bundesweite Lage der spezifischen Gruppe(n) der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger an deut-

schen Hochschulen insgesamt weniger vorteilhaft zu sein. Sowohl der Studienzugang als auch der Studienverlauf scheinen für diese Studierendengruppe(n) deutlich häufiger mit Herausforderungen behaftet zu sein. Auch die Studienabbruchwahrscheinlichkeit stellt sich innerhalb dieser Gruppen – zumindest im bundesweiten Vergleich – erhöht dar.

Die Gründe für den Misserfolg im Studium bis hin zum Studienaustieg von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund sind insgesamt vielfältig. Zum einen spielen fachspezifische Bedingungen (z. B. Studienanforderungen, Lernvoraussetzungen, Vorwissen und Persönlichkeitsvariablen) eine Rolle, zum anderen aber auch Studienverläufe und universitäre Selektionsprozesse. Insbesondere in Bezug auf den Studienmisserfolg von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund stehen in den bisherigen Forschungsarbeiten neben psychosozialen Merkmalen wie sozialer Eingebundenheit/Integration (Tinto, 1975) sowie organisationaler Unterstützungsleistung zur Verringerung von Verunsicherung, Fremdheitsgefühlen und Isolation (Lange-Vester, 2014; Rheinländer, 2015) vor allem und klassischerweise *Passungsproblematiken* zwischen milieuspezifischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie die spezifischen Anforderungen der Institution Universität (Lange-Vester, 2014; Rheinländer, 2015) in Anlehnung an die theoretischen Arbeiten Bourdieu (1988, 1993) im Fokus. Diese werden bislang in empirisch-qualitativen Studien mit kleinen Fallzahlen untersucht. 2017 konnten diese speziell die Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger betreffenden Schwierigkeiten erstmals auch in einer größeren empirisch quantitativen Studie (Janke et al., 2017) erforscht werden. Dabei wurden Passungsproblematiken nicht wie üblicherweise auf Basis der theoretischen Arbeiten Bourdieu (1988, 1993), sondern auf Grundlage der Selbstkategorisierungstheorie erklärt (self-categorization theory; Turner, 1982, 1985; eine Mikrotheorie der Theorie der sozialen Identität; social identity theory; Tajfel & Turner, 1979; Tajfel, 1982) und so als fehlende Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker (Janke et al., 2017) gedeutet, die an der Universität immer noch die Mehrheit bildet (Middendorff et al., 2017; Watermann et al., 2014). Eine fehlende soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker liegt dabei stets dann vor, wenn gemäß der Theorie der sozialen Identität (Tajfel, 1978a; Tajfel & Turner, 1979; Tajfel, 1982) sowie der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985) die *in-group* der Akademikerinnen und Akademiker¹⁰ anteilig

10 Die Bezeichnung „soziale Identifikation mit der Gruppe Akademikerinnen und Akademiker“ bezieht sich, hier und im Folgenden, auf das Ausmaß mit dem sich die befragten

wenig bis gar nicht in das *Selbst* einbezogen werden kann, ein Individuum sich also wenig bis gar nicht mit dieser Gruppe identifiziert (Janke et al., 2017; Tropp & Wright, 2001).

Forschungsleitende Fragen und Ziele dieser Arbeit. Auf Basis dieser Befunde wurde nach bisherigem Kenntnisstand nicht empirisch quantitativ untersucht, welche Rolle derartige Passungsproblematiken (gedeutet als fehlende Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker) in Hinblick auf die Studienabbruchintention von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund spielen und inwiefern sie auch durch Prozesse sozialer und akademischer Integration in den Hochschulalltag beeinflusst werden.

Die aufgezeigte Relevanz der Erforschung von Passungsproblematiken bezüglich ihrer Erklärungsstärke hinsichtlich hoher Studienabbruchraten von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund sowie die daraus resultierenden fehlenden Zugänge, um diese empirisch-quantitativ zu erforschen, geben Anlass dazu, die theoretischen wie methodischen Ansätze auf Grundlage der Theorie der sozialen Identität (Tajfel, 1978a; Tajfel & Turner, 1979; Tajfel, 1982) bzw. der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985) genauer in den Blick zu nehmen. Im Fokus dieser Arbeit steht damit die Erforschung von Passungsproblematiken aus der Perspektive (sozial-)psychologischer Ansätze (Theorie der sozialen Identität; Tajfel & Turner, 1979; Tajfel, 1982); Selbstkategorisierungstheorie; Turner, 1982, 1985), gedeutet als fehlende Passung von Bildungsherkunft und Ausmaß des Einbezugs der *in-group* der Akademikerinnen und Akademiker in das Selbst sowie ihre Auswirkungen auf die Studienabbruchintention von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufstei-

Studierenden innerhalb der empirischen Studie, die dieser Arbeit zugrunde liegt mit eben dieser Gruppe identifizieren. Hierzu wurden sie in der Haupterhebung um folgende Beantwortung gebeten: „Bitte wählen Sie das Kreispaar aus, das Ihr Zugehörigkeitsgefühl zur Gruppe „Akademiker*innen“ am ehesten wiedergibt“ (Fragebogen zur Studie, siehe Anhang). Anschließend haben sie auf einer acht-stufigen Likert-Skala mit visueller Verankerung von Stufe eins (Kreispaaare liegen nebeneinander) bis Stufe acht (Kreispaaare liegen deckungsgleich übereinander) das Ausmaß ihrer Identifikation mit dieser Gruppe angegeben. Dabei galt, gemäß der Selbstkategorisierungstheorie (Turner (1982, 1985) dass Studierende, die die *in-group* der Akademikerinnen und Akademiker anteilig wenig bis gar nicht in ihr *Selbst* einbeziehen, sich wenig bis gar nicht als Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kreispaaare liegen unterschiedlich weit auseinander) und die Gruppe Studierender, die die *in-group* der Akademikerinnen und Akademiker anteilig stark bis voll und ganz in ihre Selbst einbeziehen, sich stark bis voll und ganz als Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kreispaaare liegen unterschiedlich deckungsstark übereinander).

gern mit und ohne (türkischen) Migrationshintergrund sowie im Zusammenspiel mit Prozessen sozialer und akademischer Integration (durch Mitstudierende und Dozierende).

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wird hierzu die Situation von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern beim Zugang zum Studium, im Studienverlauf und hinsichtlich des Studienabbruchs näher beleuchtet. Dabei wird sowohl Bezug genommen auf die aktuelle Situation dieser spezifischen Studierendengruppen während der COVID-19-Pandemie als auch auf ihre Situation im weltweiten bzw. internationalen Vergleich hinsichtlich der Studienaufnahme, des Studienverlaufs sowie des Studienabbruchs. Hierzu werden insgesamt die relevantesten nationalen (aber auch aus dem erweiterten deutschsprachigen Raum Österreich, Schweiz stammenden) und internationalen deskriptiven empirischen Befunde zur Studienaufnahme, zum Studienverlauf und schwerpunktmäßig zum Studienabbruch (ab den 1960er-Jahren) unter systematischer Berücksichtigung der sozialen und der ethnischen Herkunft von Studierenden zusammengetragen. Diese wurden unterschiedlichen empirischen Studien entnommen (vornehmlich Large-Scale-Datensätze; u. a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, 2018, 2020, 2022; R. Chen, 2012; A. Ebert & Stammen, 2017b, 2021; Isserstedt et al., 2010; Middendorff et al., 2013; Middendorff et al., 2017; Multrus et al., 2017; OECD, 2009, 2018a, 2018b, 2019, 2021a; Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., 2022a).

Darüber hinaus werden im empirischen Teil die theoretischen Erklärungsmodelle sowie -ansätze zum Zusammenhang sozialer und ethnischer Herkunft und des Studienabbruchs präsentiert. Im Vordergrund stehen dabei Ansätze auf Basis der Theorie des kulturellen Kapitals sowie des institutionalisierten Habitus nach Bourdieu (1988, 1993), in denen Passungsproblematiken zwischen milieuspezifischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie den spezifischen Anforderungen der Institution Universität (Lange-Vester, 2014; Rheinländer, 2015) im Mittelpunkt der Erklärung der Auswirkungen sozialer sowie ethnischer Herkunft auf den Studienabbruch stehen. Im Anschluss an die hiernach abgeleiteten Passungsproblematiken wird ein weiterer Ansatz zur Deutung dieser speziell die Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund betreffenden Schwierigkeiten vorgestellt. Dieser fußt auf dem (sozial-)psychologischen Ansatz der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985) und deutet Passungsproblematiken als fehlende soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker (Janke et al., 2017).

Im empirischen Teil dieser Arbeit werden schließlich Passungsproblematiken in Form fehlender Identifikation mit der Gruppe der Akademi-

kerinnen und Akademiker erstmals auf ihre mögliche Erklärungsstärke hinsichtlich der Studienabbruchintention von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie vor dem Hintergrund hinzukommender migrationspezifischer Differenzen – insbesondere eines türkischen Migrationshintergrunds – empirisch-quantitativ untersucht. Ferner werden dabei auch die Effekte sozialer Integration auf den Zusammenhang sozialer Identifikation (mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker) und der Studienabbruchintention von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern empirisch-quantitativ analysiert.

Die leitenden Fragestellungen der vorliegenden Arbeit lauten:

Hauptforschungsfrage: Welche Zusammenhänge zeigen sich zwischen der sozialen Identifikation (mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker) und der Studienabbruchintention Studierender unter besonderer Berücksichtigung ihrer sozialen sowie ethnischen Herkunft und im Zusammenwirken mit sozialer und akademischer Integration (durch Mitstudierende und Dozierende im Hochschulkontext)?

1. *Teilforschungsfrage 1:* Identifizieren sich Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit Migrationshintergrund häufiger mit der Gruppe der Nicht-Akademikerinnen und Nicht-Akademiker als Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger ohne Migrationshintergrund? Offenbaren sich Unterschiede hinsichtlich der einzelnen ethnischen Gruppen und tritt ein besonders nachteiliges Muster für die Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit türkischem Migrationshintergrund zutage?
2. *Teilforschungsfrage 2:* Brechen Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger, die sich mit der Gruppe der Nicht-Akademikerinnen und Nicht-Akademiker identifizieren, häufiger ihr Studium ab als ihre Mitstudierenden, die sich mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren? Verstärkt das Hinzukommen eines Migrationshintergrunds diesen Zusammenhang weiter und zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der einzelnen ethnischen Gruppen sowie ein besonders nachteiliges Muster für die Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen mit türkischem Migrationshintergrund?
3. *Teilforschungsfrage 3:* Brechen Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger, die sich mit der Gruppe der Nicht-Akademikerinnen und Nicht-Akademiker identifizieren, ihr Studium häufiger ab, weil sie sich weniger sozial durch Mitstudierende und Dozierende integriert fühlen? Offenbaren sich Unterschiede in der Bedeutsam-

keit der einzelnen Integrationsformen (soziale und/oder akademische Integration in den Hochschulalltag durch Mitstudierende und/oder Dozierende)?

Über sämtliche Phasen des Forschungsprozesses hinweg werden alle Arbeitsschritte an den vier Kriterien wissenschaftlicher Qualität empirisch-quantitativer Forschung orientiert: *inhaltliche Relevanz*, *methodische Strenge*, *ethische Strenge* und *Präsentationsqualität* orientiert (Döring & Bortz, 2016). Insbesondere die Orientierung an den Kriterien methodischer Strenge – Validität, Objektivität und Reliabilität – steht hinsichtlich der Beantwortung der genannten Forschungsfragen im Fokus (Döring & Bortz, 2016). Im empirischen Teil der Arbeit finden sich explizit Erläuterungen zur Gewährleistung der objektiven, reliablen und validen Analyse der Daten.

Im Anschluss folgt zunächst ein detaillierter Überblick über den Aufbau der vorliegenden Arbeit.

