

4. Situation von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund an deutschen Hochschulen

Bei den nachstehend vorgestellten relevantesten nationalen deskriptiven empirischen Befunden zur Studienaufnahme, zum Studienverlauf und schwerpunktmäßig zum Studienabbruch unter systematischer Berücksichtigung der sozialen und der ethnischen Herkunft von Studierenden handelt es sich vornehmlich um Befunde ab den 1960er-Jahren, die aus Deutschland, aber auch aus dem erweiterten deutschsprachigen Raum (Österreich, Schweiz) stammen. Diese wurden unterschiedlichen empirischen Studien (vornehmlich Large-Scale-Datensätzen) entnommen. Ein Teil stammt aus der ‚21. Sozialerhebung des Deutschen Studierendenwerks‘, durchgeführt vom DZHW (21. Sozialerhebung, Middendorff et al., 2017). Die darin enthaltenen Daten beziehen sich auf bundesweite Studierendenbefragungen aus dem Jahr 2016. Ergänzend hierzu wurden Zahlen aus dem ‚13. Studierenden-survey an Universitäten und Fachhochschulen zur Studiensituation und studentischen Orientierung‘, durchgeführt von der Arbeitsgruppe Hochschulforschung der Universität Konstanz, genutzt (13. Studierenden-survey, Multrus et al., 2017). Auch die darin enthaltenen Daten beziehen sich auf bundesweite Studierendenbefragungen aus dem Wintersemester 2015/16. Dessen ungeachtet wurden als empirische Grundlage die Erkenntnisse aus Befragungen zum Projekt ‚Studienabbruch – Umfang und Motive‘ (insbesondere J. Ebert & Heublein, 2017) des DZHW und aus den Berichten zur ‚Bildung in Deutschland 2016–2022‘ unter der Federführung des Leibniz-Instituts für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, 2018, 2020, 2022) herangezogen. Ergänzend wurden auch hier teilweise die Zahlen weiterer großer Studierendenbefragungen (mit dem Schwerpunkt ethnischer sowie sozialer Herkunft) einbezogen (z. B., Hochschul-Bildungs-Report 2020; 2022; Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., 2017, 2020, 2022a), um ein umfassendes Bild über die derzeitige Lage der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund an Universitäten sowie Fachhochschulen in der Bundesrepublik Deutschland zu erhalten. Da die Stichprobengrundlage der empirischen Untersuchung innerhalb dieser Arbeit aus Wirtschaftswissenschaftsstudierenden der UDE (Campus Essen) besteht, wurden zudem Daten aus studentischen Befragungen der RuhrFutur

gmbH bzw. des Regionalverbands Ruhr sowie der UDE herangezogen. Hierunter fielen Daten aus Befragungen wie dem ‚Bildungsbericht Ruhr‘ (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020), dem ‚UDE-Panel Studiengangsumfragen‘ (zuletzt, WiSe 2015/16 und 2016/17; A. Ebert & Stammen, 2017b), dem ‚Diversity Monitoring‘ (zuletzt A. Ebert & Stammen, 2021) und den ‚Befragungen zum Studieren im Ruhrgebiet‘ (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2018). Zudem wurden weitere empirische Studienbefunde kleinerer und weniger breit angelegter Forschungsarbeiten berücksichtigt.

Ferner flossen in die Recherche zum nationalen Forschungsstand diejenigen wissenschaftlichen Veröffentlichungen ein, die unter der Verwendung der bereits ausführlich in Unterkapitel 3.1 erläuterten und nach Grunau (2017) vorherrschenden Bezeichnungen ‚Arbeiterkinder‘ und ‚first-generation students/Studierende der ersten Generation‘ sowie ‚Bildungsaufsteiger und Bildungsaufsteigerinnen‘ zu finden waren.

Außerdem wurde die Recherche hinsichtlich sozialer und ethnischer Selektivität beim Studienabbruch, auf die sich diese Arbeit schwerpunktmäßig bezieht, kombiniert mit denen im deutschsprachigen Raum gängigen und häufig synonym verwendeten Begrifflichkeiten ‚Studienabbruch‘, ‚Studienabbruchintention‘, ‚Studienmisserfolg‘ und ‚Studienausstieg‘. Allen diesen Begrifflichkeiten ist gemein, dass sie in der nationalen Hochschulforschung als Pendant zum Studienerfolg gelten (Grunschel & Dresel, 2021). Definitivisch meinen sie (bis auf die Studienabbruchintention) den vollständigen Austritt aus dem tertiären Bildungssystem (Heublein & Schmelzer, 2018). Abzugrenzen sind diese Begriffe jedoch von den Bezeichnungen ‚Studienwechsel‘ und ‚Hochschulwechsel‘, die nicht unbedingt ein endgültiges oder vorzeitiges Ende des Studiums implizieren (Grunschel & Dresel, 2021). Auch ist hier die Studienabbruchintention abzugrenzen. Sie wird häufig zur Erforschung der Einflussfaktoren des Studienabbruchs erhoben, statt direkt auf die Erfassung des Studienabbruchs zurückzugreifen, da sie leichter zu erfassen ist (Bean, 1982; Dewberry & Jackson, 2018; Fleischer et al., 2019; Mashburn, 2000). Für ihre Verwendung zur Untersuchung studentischen Studienabbruchverhaltens spricht dennoch sehr viel. Die empirische Basis bzw. Begründung hierfür liefern empirische Erkenntnisse zum Zusammenhang der Studienabbruchintention und dem eigentlichen Studienabbruch (z. B.; Brandstätter, Grillich & Farthofer, 2006; Georg, 2008, 2009; Hillebrecht, 2019; Tinto, 1993). Die Studienabbruchintention gilt hier als adäquater Frühwarnindikator mit hoher Erklärungsstärke für einen tatsächlichen Studienabbruch, weshalb sie zur Ermittlung abbruchrelevanter Faktoren in Studien herangezogen werden kann (Blüthmann, 2012; Gold, 1988; Meyer, Diem, Droz, Kiener & Galley, 1999).

Die Erkenntnisse längsschnittlicher Untersuchungen von Bildungsvläufen konnten zeigen, dass jede bzw. jeder dritte bis fünfte Studierende mit einer ernsthaften Studienabbruchintention schlussendlich das Studium vorzeitig abbrach (Gold, 1988; Meyer et al., 1999). Die Befunde von Mashburn (2000) belegen dabei zudem, dass unterschiedliche Studienabbruchintentionen (Gedanken an einen Rückzug aus dem Studium, Gedanken über den Wechsel des Studiums etc.) den tatsächlichen Studienabbruch ziemlich sicher vorhersagen können. Gleichwohl bilden Studienabbruchintentionen nicht nur und unbedingt eindeutige Indikatoren für einen Studienabbruch. Sie können auch nur auf eine zeitlich begrenzte Studienunzufriedenheit hinweisen, also z. B. darauf, dass eine Studierende oder ein Studierender aufgrund einer hohen Unzufriedenheit mit der Studiensituation über einen Studienabbruch nachdenkt (Thies & Falk, 2021).

Im weiteren Verlauf dieses Kapitels und zum besseren Verständnis sowie der Einheitlichkeit halber werden die Begriffe ‚Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger‘ sowie ‚Studienabbruch‘ für die jeweiligen nationalen Sachverhalte genutzt.

4.1 Soziale und ethnische Selektivität beim Studienzugang

Soziale Selektivität beim Studienaufnahme. Es ist bereits hinreichend belegt, dass der Zugang zu deutschen Hochschulen seit Jahrzehnten ungleich verteilt ist (u. a. R. Becker, 2011; Mafaalani, 2012; Middendorff et al., 2017). Ausgangspunkt dieser ungleichen Zugangschancen stellt u. a. die familiäre Herkunft junger Menschen in Deutschland dar – einheitlicher Befund der Bildungsforschung der vergangenen Jahrzehnte ist der starke Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Bildungserwerb in Deutschland (Lauterbach & Becker, 2007; Maaz, Neumann & Baumert, 2014). Je höher der Bildungsabschluss oder die berufliche Qualifizierung der Eltern ist, desto höher ist auch die Wahrscheinlichkeit für ihre Kinder, einen höheren Bildungsabschluss zu erlangen (Spiegler, 2015a, 2015b, 2018). Je niedriger sich das Bildungsniveau der Eltern gestaltet, desto mehr Bildungshürden müssen überwunden werden und desto größer sind für statusniedrige bildungsferne Gruppen die Distanzen zum System höherer Bildung und die Aufwendungen zum Erwerb höherer Abschlüsse (R. Becker, 2011). Dies offenbart sich deutlich in den Disparitäten bei der Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Bildungsgängen (Spiegler, 2015b), so auch im weiteren Bildungsverlauf und damit im Hochschulbereich. Die Bildungsungleichheiten erstrecken sich über die komplette Spanne der Bildungsbiografie und über alle Bildungsübergänge hinweg –

von der Familie in die frühkindliche Betreuung über die Grundschule, die weiterführende Schule bis in das berufsbezogene Bildungs- bzw. Hochschulsystem (Kratzmann & Schneider, 2009; Maaz, Baumert & Trautwein, 2010; Reimer & Schindler, 2010). Daraus resultiert, dass Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger insgesamt deutlich seltener studieren als junge Menschen akademisch geprägter Bildungsherkunft. Wird die Zusammensetzung der Studienanfängerinnen- und Studienanfängerquote nach Bildungsherkunft in Relation zur Gesamtbevölkerung gesetzt, zeigen sich große Differenzen. 2016 lag der Anteil junger Menschen akademischer Bildungsherkunft bei 28 %, in der Gruppe der Studienanfängerinnen und Studienanfänger bei 53 %. Daraus lässt sich schließen, dass diese Gruppe an den Hochschulen überproportional vertreten ist, während junge Menschen nichtakademischer Bildungsherkunft in der Minderheit sind. Ihr Anteil in der Gesamtbevölkerung liegt demgegenüber bei 72 %, unter den Studienanfängerinnen und Studienanfängern allerdings nur bei 47 % (Middendorff, 2017). Diese Unterschiede sind zu einem großen Teil, wie eingangs beschrieben, bereits der schulischen Vorbildung geschuldet. Junge Menschen nichtakademischer Bildungsherkunft erlangen deutlich seltener die Hochschulreife und besuchen deutlich seltener ein Gymnasium als junge Menschen aus Familien akademisch geprägter Bildungsherkunft (z. B. Buchholz & Pratter, 2017; Kracke, Middendorff & Buck, 2018). Selbst wenn sie die Hochschulreife erlangen, entscheiden sie sich deutlich seltener für ein Studium (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, 2018, 2020, 2022). Die Gründe hierfür lassen sich dabei nicht allein auf herkunftsspezifische Unterschiede in den schulischen Leistungen zurückführen, wenn auch die spezifischen familiären Lernbedingungen und Unterstützungspotenziale dazu führen, dass Studienberechtigte akademisch geprägter Bildungsherkunft im Durchschnitt bessere Abschlussnoten erzielen als Studienberechtigte aus nichtakademisch geprägten Elternhäusern, die die Hochschulreife erlangen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, 2022). Die Disparitäten im Übergang ins Studium lassen sich dennoch kaum durch diese bestehenden Leistungsunterschiede erklären – anders als beim Übergang von der Grundschule auf das Gymnasium (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, 2022). Die sozialen Herkunftsunterschiede in der Studierwahrscheinlichkeit bleiben auch trotz der Kontrolle der Studienabschlussnoten Studienberechtigter bestehen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, 2018, 2020, 2022). So ist noch dem Bericht ‚Bildung in Deutschland 2020‘ zu entnehmen, dass die Studierwahrscheinlichkeit Studienberechtigter mit den besten Abschlussnoten bei jungen Menschen akademisch geprägter Bildungsherkunft bei rund 96 % liegt, bei Studienberechtigten nichtakademisch geprägter Bildungsherkunft bei rund 89 %

(Autorengruppe Berichtserstattung, 2020). Demgegenüber liegt die Studierwahrscheinlichkeit Studienberechtigter mit den schwächsten Abschlussnoten unter den Studienberechtigten akademischer Bildungsherkunft bei rund 71 % und bei den Studienberechtigten nichtakademischer Bildungsherkunft bei rund 57 % (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Am deutlichsten werden diese herkunftsspezifischen Unterschiede innerhalb des Berichts ‚Bildung in Deutschland 2020‘ bei schwachen Abschlussnoten. Hier beginnen 71 % der Studienberechtigten mit einer akademischen Bildungsherkunft ein Studium trotz schwacher Abschlussnoten gegenüber 57 % der Studienberechtigten mit einer nichtakademisch geprägten Bildungsherkunft. Studienberechtigte akademisch geprägter Bildungsherkunft orientieren sich laut den Daten des Berichts ‚Bildung in Deutschland 2020‘ scheinbar weniger an ihren schulischen Leistungen, wenn es um die Frage geht, ob sie ein Studium aufnehmen möchten bzw. können (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Im aktuellen Bericht ‚Bildung in Deutschland 2020‘ lässt sich eine ähnlich negative Bilanz hinsichtlich der Studierwahrscheinlichkeit der Gruppe der Studienberechtigten nichtakademischer Bildungsherkunft ziehen. Auch dieser verdeutlicht, dass herkunftsspezifische Disparitäten insgesamt sowie in der Studierwahrscheinlichkeit nicht weiter abgebaut werden konnten. Demnach wird auch hier deutlich, dass vor allem junge Menschen nichtakademisch geprägter Bildungsherkunft weniger häufig eine Studienzugangsberechtigung als ihre Mitschülerinnen und Mitschülern akademisch geprägter Bildungsherkunft erwerben (bei einer 13 Prozentpunkte höheren Studierwahrscheinlichkeit, als sie selbst aufweisen) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Ergänzend zum Bericht ‚Bildung in Deutschland 2020‘ konnten Dekompositionsanalysen des Berichts ‚Bildung in Deutschland 2020‘ Folgendes nachweisen: Wenn für die Variablen Schulabschlussnote (15 %), bildungsbiografische Merkmale (8 %), wahrgenommene Erträge (11 %) und Kosten (20 %) eines Studiums, antizipierte Studienerfolgswahrscheinlichkeit (14 %), elterlicher Studienwunsch für das Kind (17 %), Freundinnen und Freunde, die ebenfalls studieren wollen (6 %), kontrolliert wird, können die herkunftsspezifischen Disparitäten in der Studierneigung von Studienberechtigten vollständig aufgeklärt werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Lediglich 9 % bleiben hier „unerklärt“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Damit bleibt die Bilanz in allen Berichten ‚Bildung in Deutschland 2016–2022‘ dennoch ähnlich: Junge Menschen akademisch geprägter Bildungsherkunft begeben sich deutlich häufiger in einen Hochschulkontext als Kinder nichtakademisch geprägter Bildungsherkunft, die aus ebendiesem Grund im Hochschulkontext weiter unterrepräsentiert bleiben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, 2018, 2020, 2022).

Ethnische Selektivität bei der Studienaufnahme. Mit Blick auf (zusätzliche) migrationsspezifische Differenzen verdeutlichen insbesondere die Befunde des Berichts ‚Bildung in Deutschland 2020‘ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020), dass migrationsspezifische Unterschiede – ebenso wie die mit der sozialen Herkunft verbundenen Differenzen – in der Teilhabe an hochschulischer Bildung bereits in der sekundarschulischen Bildung angelegt sind. So lässt sich insgesamt in Deutschland auch für junge Menschen mit Migrationshintergrund festhalten, dass sie seltener ein Gymnasium besuchen als junge Menschen aus Familien ohne Migrationshintergrund (u. a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, 2018, 2020, 2022). Damit erwerben sie auch seltener eine Hochschulzugangsberechtigung und weisen deutlich schwächere Abschlussnoten auf (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, 2018, 2020, 2022). Allerdings sind sowohl die Bildungsaspirationen als auch das Studieninteresse bei jungen Menschen mit Migrationshintergrund häufig dennoch überdurchschnittlich hoch (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, 2020). Dies erklärt, weshalb sie öfter anspruchsvollere und prestigereichere Bildungswege wählen (u. a. B. Becker & Gresch, 2016; Gresch, 2012; Relikowski, 2012). Dies wird auch hinsichtlich ihrer hohen Studierwahrscheinlichkeit deutlich: Studienberechtigte mit Migrationshintergrund visieren viel häufiger ein Studium an, insbesondere auch dann, wenn sie im Durchschnitt nur schwächere Schulleistungen vorweisen können (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Studierende mit Migrationshintergrund gelangen dabei etwas seltener mit einer allgemeinen Hochschulreife an die Hochschule (80 %), verglichen mit ihren Mitstudierenden ohne Migrationshintergrund (85 %) (Middendorff et al., 2017). Dementsprechend gelangen Studierende mit Migrationshintergrund häufiger mit einer Fachhochschulreife an die Hochschule (14 %) im Vergleich zu ihren Mitstudierenden deutscher Herkunft (10 %) (Middendorff et al., 2017). Dahingegen ist der Anteil Studierender mit fachgebundener Hochschulreife in beiden Gruppen etwa gleich gering mit 4 % der Studierenden mit Migrationshintergrund und 3 % der Studierenden ohne Migrationshintergrund (Middendorff et al., 2017). Auch der Anteil beruflich Qualifizierter, die über diese Qualifikation ins Studium gelangen, ist in beiden Gruppen mit etwa 1 % gleich gering (Middendorff et al., 2017).

Unter den Studierenden mit Migrationshintergrund zeigen sich in einzelnen Teilgruppen nochmals Unterschiede (Middendorff et al., 2017). Studierende mit doppelter Staatsangehörigkeit weisen häufig bei Studienantritt eine allgemeine Hochschulreife (87 %) auf (Middendorff et al., 2017). Unter den Studierenden, deren Vater und/oder Mutter eingebürgert wurde(n), weisen 85 % mit Studieneintritt eine allgemeine Hochschulreife auf (Mid-

dendorff et al., 2017). Ferner verfügen etwas weniger häufig (84 %) Studierende, deren Vater und/oder Mutter eine ausländische Staatsangehörigkeit hat/haben, über eine allgemeine Hochschulreife (Middendorff et al., 2017). Im Vergleich zum Jahr 2012 (Middendorff et al., 2013) geht aus den Daten des DZHW in der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studierendenwerks (Middendorff et al., 2017) hervor, dass der Anteil Studierender mit Migrationshintergrund, die zum Studienantritt eine allgemeine Hochschulreife vorweisen, an Hochschulen gestiegen ist (2012: 78 %) (Middendorff et al., 2013). Parallel dazu ist der Anteil Studierender mit Migrationshintergrund gesunken, die eine fachgebundene Hochschulreife (2012: 5 %) (Middendorff et al., 2013) und/oder eine Fachhochschulreife (2012: 16 %) (Middendorff et al., 2013) erworben haben.

Hinsichtlich der Entscheidung für ein Masterstudium offenbart sich ein anderes Bild. Hier ist der Studienlage zu entnehmen, dass sich Studierende mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer schwächeren Studienleistungen häufig seltener für die Aufnahme eines Masterstudiums entscheiden (Lörz et al., 2019; Lörz & Neugebauer, 2019). In Hinblick auf eine interkulturelle Öffnung der nationalen Hochschulen tritt zutage, dass Studierende mit Migrationshintergrund immer noch eine stark unterrepräsentierte Gruppe verkörpern (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020).

Soziale und ethnische Selektivität bei der Studienaufnahme. Die Gründe dafür, dass Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft mit und ohne Migrationshintergrund seltener ein Hochschulstudium aufnehmen, sind vielfältig, so die theoretischen Erklärungsmodelle und aktuellen Forschungsbefunde (Lotze, 2017). Der Großteil der Forschungsarbeiten aus diesem Bereich sieht einen individuellen Variationsreichtum hinsichtlich der Hindernisse beim Übergang von der Schule in die Hochschule für junge Menschen aus nicht akademisch geprägten Elternhäusern (Borgwardt, 2020). Die Forschungserkenntnisse aus diesen Arbeiten belegen, dass es sich bei diesen Hindernissen nicht allein nur um solche handelt, die Begabungsunterschieden geschuldet sind, sondern es geht überwiegend um Unterschiede in Bezug auf das mitgebrachte kulturelle und soziale Kapital dieser Studierenden (Bildungsherkunft; U. Klein & Heitzmann, 2012). Diese wiederum lassen sich auf Grundlage primärer und sekundärer Herkunftseffekte erklären (Boudon, 1974), die an Bildungsübergängen sichtbar werden – so auch von Schule zu Hochschule (Lotze, 2017). Unter primären Herkunftseffekten sind direkte Auswirkungen der sozialen Herkunft auf schulische bzw. akademische Leistung gemeint (siehe auch Abschnitt 5.3.1). Demgegenüber fallen unter sekundäre Herkunftseffekte die unterschiedlichen schichtspezifischen Bildungsentscheidungen und Kosten-Nutzen-Abwägungen bei den jeweiligen Bildungsentscheidungen (Boudon, 1974). Daher entscheiden sich

junge Menschen nichtakademisch geprägter Bildungsherkunft in vielen Fällen aufgrund schlechterer schulischer Leistungen eher gegen ein Hochschulstudium als junge Menschen akademisch geprägter Bildungsherkunft (R. Becker, 2011).

Neben den schulischen Leistungen ist die generelle schulische Performance auch abhängig von der sozialen Herkunft und wird stark durch schichtspezifische Sozialisierungseffekte geprägt (R. Becker, 2009). Hierunter fallen die innerhalb der Herkunftsfamilie vermittelte Sprachkultur, die Lern- und Bildungsmotivation, das Erlernen selbstregulierten Handelns, das Lernen und habitualisierte Lerngewohnheiten. Dies alles sind wesentliche Faktoren, die die schulische Performance beeinflussen, die wiederum abhängig von der schichtspezifischen Sozialisation in der Herkunftsfamilie ist (R. Becker, 2009). Wird die Entscheidung für ein Hochschulstudium in Abhängigkeit von schulischen Leistungen getroffen, wird die Entscheidung von Schülerinnen und Schülern mit guten schulischen Noten die Entscheidung für ein Studium positiv unterstützen (Lotze, 2017). Die Abhängigkeit von Bildungsentscheidungen in Bezug auf die soziale Herkunft wird, wie eingangs erwähnt, häufig auch schon vor der Entscheidung für ein Studium in den vorher durchlaufenen Bildungsübergängen deutlich: von der Familie in die frühkindliche Betreuung über die Grundschule und im Anschluss in die weiterführende Schule bis hin in das berufsbezogene Bildungs- oder Hochschulsystem (; Kratzmann & Schneider, 2009; Maaz et al., 2010; Reimer & Schindler, 2010).

Weitere Erklärungsansätze für die geringeren Übergangsquoten junger Menschen nichtakademisch geprägter Bildungsherkunft in das Hochschulsystem bilden in der nationalen Forschungslandschaft solche, die sich mit der Abwägung von Kosten und Nutzen einer (hochschulischen) Ausbildung befassen (Lotze, 2017). Innerhalb dieser Ansätze ist hinsichtlich der Abwägung entscheidend, ob der eingesetzte Wert für den Ertrag der Ausbildung die erwarteten direkten und indirekten Kosten deckt. Ferner ist die Annahme von Bedeutung, ob die gewählte Ausbildung erfolgreich beendet wird (R. Becker, 2011). Der Einfluss des Vorhandenseins ausreichender ökonomischer Ressourcen sowie einer geringen Distanz zum Hochschulsystem führt so schlussendlich dazu, dass Eltern und/oder Abiturientinnen und Abiturienten sich für höhere Bildungsgänge entscheiden, so Becker (2011). Daraus folgt, dass die höhere soziale Distanz zwischen Status und höherer Bildung ein höheres Aspirationsniveau, mehr Anstrengungen sowie Ressourcen erfordert, um sich für ein Studium zu entscheiden (R. Becker, 2009).

Darüber hinaus werden als Motive gegen die Aufnahme eines Studiums junger Menschen nichtakademischer Bildungsherkunft in der nationalen Forschungslandschaft aus empirischer Sicht der Erhalt des Status (R. Becker,

2009) sowie eine fehlende elterliche Bildungsaspiration (Lange-Vester & Sander, 2016; Spiegler, 2015a, 2015b) genannt. Unter dem Motiv des Statuserhalts ist zu verstehen, dass ein Hochschulstudium unter Umständen dem generationalen (Bildungs- und Sozial-)Statuserhalt dient. Im Gegensatz dazu rechtfertigen junge Menschen nichtakademischer Bildungsherkunft die Entscheidung für einen niedrigen Bildungsgang unter Umständen ebenfalls mit einem generationalen (Sozial- und Bildungs-)Statuserhalt (R. Becker, 2009). Außerdem wirkt sich eine hohe elterliche Bildungsaspiration positiv auf den Prozess der Vermittlung kulturellen Kapitals aus und kann so die Studienentscheidung positiv beeinflussen (Lange-Vester & Sander, 2016; Spiegler, 2015a, 2015b).

Weitere entscheidende Faktoren, die den Entschluss, ein Studium aufzunehmen, hemmen können, sind mangelnde Informationen über den Ablauf und die Finanzierungsmöglichkeiten eines Studiums (BAföG, Stipendien, Studienkredit, etc.) sowie mangelnde Informationen über mögliche Studienfächer und den Nutzen eines Studiums. Außerdem fehlen jungen Menschen aus Familien, in denen bisher niemand studiert hat, sehr häufig Vorbilder und/oder Erfahrungen aus dem persönlichen sozialen Umfeld. Es existieren zudem häufig Ängste und Vorurteile gegenüber dem Studium oder auch spezifische Klischees gegenüber bestimmten Studiengängen. Weitere Gründe für die Nichtaufnahme eines Studiums können nicht vorhandene persönliche Ressourcen wie ein geringes Selbstvertrauen und/oder ein mangelndes Selbstkonzept sowie fehlende sozioökonomische Ressourcen sein, die die Nähe und Kontakte zum akademischen Umfeld bieten können (z. B. Auslandsreisen, Museumsbesuche, Netzwerke; Borgwardt, 2020).

Dessen ungeachtet konnten insbesondere Studien zu den Wirkweisen des Beratungsprogramms NRWtalentscouting belegen, dass insbesondere langfristige niederschwellige und individuelle Beratung eine entscheidende Rolle dabei spielen kann, ob junge Menschen nichtakademischer Bildungsherkunft und/oder mit Migrationshintergrund ein Studium aufnehmen oder nicht (Erdmann et al., 2022). Im Rahmen des NRWtalentscouting werden insbesondere Schülerinnen und Schüler nichtakademischer Bildungsherkunft mit und ohne Migrationshintergrund in der Studienaufnahme ermutigt und bei der Entscheidungsumsetzung unterstützt. In der praktischen Umsetzung findet dabei eine individuelle Beratung der Schülerinnen und Schüler zu Beginn der gymnasialen Oberstufe an Gymnasien, Gesamtschulen und Berufskollegs durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der nahegelegenen und teilnehmenden (17) Hochschulen statt (Erdmann et al., 2022). Dabei geht es innerhalb der individuellen Beratungsgespräche schwerpunktmäßig um Zukunftswünsche, Interessen und Problemlagen bei der nachschulischen Bildungswahl sowie gegebenenfalls auch um das Besprechen

erster konkreter Anliegen. Insgesamt passt sich die Beratung im Verlauf an die individuellen Bedarfe und Fragen der Schülerinnen und Schüler an (Erdmann et al., 2022). Weitere besondere Merkmale des Programms sind, neben der individuell angepassten Beratung, die Betreuung bis über die Schulzeit hinaus sowie die zahlreichen zusätzlichen Unterstützungsangebote (Vernetzungstreffen mit anderen teilnehmenden Schülerinnen und Schülern sowie Berufstätigen in den angestrebten Feldern, Besuche von Hochschulen, Persönlichkeits- und Interessenstests, Vermittlung an andere Beratungsstellen etc.) (Erdmann et al., 2022).

Innerhalb der ersten Programmlaufzeit untersuchten wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Wissenschaftszentrums Berlins (WZB) im Rahmen des Projekts ‚Zukunfts- und Berufspläne vor dem Abitur‘ (ZuBAb) in Zusammenarbeit mit dem Wissenschaftsministerium in Nordrhein-Westfalen methodisch robust und langfristig u. a. die Wirkweisen des Beratungsprozesses für den Abiturjahrgang 2019 über einen längeren Zeitraum hinweg (Erdmann et al., 2022). Die generierten Erkenntnisse verdeutlichen, dass die Beratung im Rahmen des NRW Talentscouting als langfristig angelegte Beratung dazu beiträgt, insbesondere jungen Menschen nichtakademischer Bildungsherkunft deutlich häufiger den Weg an die Universität zu ebnen. Als Nebeneffekt konnte abermals nachgewiesen werden, dass Studienberechtigte akademischer Bildungsherkunft durch die Beratung über das Programm häufiger auch in ein Ausbildungssystem übergangen und das Programm NRW Talentscouting¹³ damit auch einen Beitrag zur Verbesserung der Passung zwischen schulischen Leistungen und Bildungsentscheidungen leistet (Erdmann et al., 2022).

13 Das Programm NRW Talentscouting stellt als Beratungsprogramm im regionalen wie nationalen Vergleich eines der wenigen Beratungsprogramme dar, dessen Wirkung bereits empirisch belegt werden konnte. Insgesamt liegen in Deutschland nur wenige Ergebnisse aus methodisch robusten quasi-experimentellen Studien vor. Daher ist auch nur wenig bekannt über die Wirkungen sowie die speziellen Personenkreise, für die diese Programme besonders profitabel sind. Die meisten empirischen Überprüfungen dienen hier lediglich der Prozessevaluation zur Verbesserung der Umsetzung der jeweiligen Programme und nicht Wirkanalysen. Im internationalen Vergleich zeigt sich vor allem für die USA eine bessere Studienlage hinsichtlich der Wirkweise spezifischer Beratungsprogramme. Hier existiert bereits eine größere Studienlage zu den Wirkeffekten von Beratungsprogrammen, die bereits positive Effekte für intensive Beratungsprogramme belegen konnten (Erdmann et al. (2022).

4.2 Soziale und ethnische Selektivität im Studienverlauf

Entscheiden sich junge Menschen nichtakademischer Bildungsherkunft dafür, ein Studium aufzunehmen, zeigt sich, dass der fehlende akademische Bildungshintergrund nicht nur zu spezifischen Problemen im Übergang zur Hochschule führt, sondern auch zu besonderen Herausforderung im Studium (Lotze, 2017). Die Phase des Studieneinstiegs wird dabei als die kritischste beschrieben (Borgwardt, 2020).

Soziale Selektivität im Studium. Der Anteil Studierender an deutschen Hochschulen, deren Eltern keinen Hochschulabschluss besitzen, liegt nach den aktuellen Zahlen aus dem Jahr 2016 bei rund 48 % (Middendorff, 2017; Multrus et al., 2017). Unter den Eltern dieser Studierenden wiesen 2016 3 % keine Berufsausbildung, 25 % eine Lehre bzw. einen Facharbeiterabschluss und rund 20 % einen Meister-, Fachschul- und/oder Technikerabschluss auf. Dabei war der Anteil Studierender, deren Eltern einer der drei mittleren beruflichen Bildungsklassen zugeordnet werden, zugunsten Studierender gesunken, die aus einem Haushalt stammten, in dem ‚kein beruflicher Abschluss‘ das höchste berufliche Bildungsniveau darstellte. Der Anteil dieser Studierenden ist jeweils (weiter) gestiegen (Middendorff, 2017). Demgegenüber stammte 2016 mehr als die Hälfte der Studierenden aus einem Haushalt, in dem mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss besitzt (52 %) (Middendorff, 2017). Hierunter fielen mit einem Anteil von 40 % Studierende, deren Eltern einen universitären Hochschulabschluss besitzen, und rund 12 % Studierende, deren Eltern über einen Fachhochschulabschluss verfügen (Middendorff, 2017). Obwohl nur ein knappes Viertel Studierender nichtakademischer Herkunft ein Studium antritt, macht dieser Anteil aber dennoch knapp die Hälfte aller Studierenden aus, weil gesamtgesellschaftlich der Anteil junger Menschen aus Familien, in denen mindestens ein Elternteil einen akademischen Abschluss aufweist, (noch) deutlich geringer ist als der Anteil junger Menschen aus Familien, in denen kein Elternteil einen Hochschulabschluss besitzt (Isserstedt et al., 2010). Mit Blick auf die vergangenen 30 Jahre fällt auf, dass der Anteil von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern seit 1991 (63 %) gesunken und seit 2006 (49 %) konstant auf niedrigem Niveau geblieben ist (Middendorff et al., 2017). Im Vergleich dazu ist der Anteil Studierender akademischer Bildungsherkunft seit 1991 (37 %) gestiegen und seit 2006 (51 %) konstant auf einem hohen Niveau geblieben (2012: 50 %) (Isserstedt et al., 2010; Middendorff et al., 2013; Middendorff et al., 2017).

Ethnische Selektivität im Studium. Wird der Fokus auf migrationspezifische Differenzen im Studium gerichtet, wiesen ein Fünftel aller Studierenden in Deutschland (Sommersemester 2016), die an einer Universität oder

Fachhochschule eingeschrieben waren, einen Migrationshintergrund (20 %) auf, so die Daten der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studierendenwerks (Middendorff et al., 2017). Davon waren 71 % der Studierenden mit Migrationshintergrund bereits in Deutschland geboren und 29 % in einem anderen nichtdeutschen Staat. Detailliert aufgeschlüsselt befanden sich unter ihnen 4 % Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer, 2 %, die eine doppelte Staatsangehörigkeit besitzen, 2 %, die die deutsche Staatsbürgerschaft durch Einbürgerung erhalten haben, 5 % sind Kinder von Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedlern, 4 % besitzen mindestens einen Elternteil mit ausländischer Staatsangehörigkeit und 3 % haben mindestens einen Elternteil, der die deutsche Staatsbürgerschaft durch Einbürgerung erlangt hat. Insgesamt zeigt der Trend in der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studierendenwerks (Middendorff et al., 2017), dass 2012 noch etwas mehr Studierende mit Migrationshintergrund an einer deutschen Hochschule eingeschrieben waren (21 %). Bei Betrachtung der Herkunftsländer der Studierenden mit Migrationshintergrund offenbart sich, dass etwa die Hälfte der Studierenden in Deutschland mit einem Migrationshintergrund und/oder deren Eltern einen Migrationshintergrund aufweisen, aus einem osteuropäischen Land stammt (49 %). Jeweils ein weiteres Fünftel dieser Studierenden stammt ursprünglich aus Westeuropa bzw. Asien oder besitzt Wurzeln in Westeuropa bzw. Asien (je 20 %). Hierunter fallen als Hauptherkunftsländer Polen (12 %), die Türkei (12 %), die Russische Föderation (9 %) und Kasachstan (6 %). Unter den Studierenden, die selbst die deutsche Staatsbürgerschaft durch Einbürgerung erhalten haben (37 %) oder aber als Bildungsinländerinnen oder Bildungsinländer gelten, stammten 2016 besonders viele aus der Türkei (17 %). Dagegen stammten die studentischen Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler sowie diejenigen Studierenden, deren Eltern zu dieser Gruppe gehören, hauptsächlich aus Polen (24 %), der Russischen Föderation (21 %) oder Kasachstan (20 %). Unter den Studierenden mit doppelter Staatsangehörigkeit oder mit mindestens einem Elternteil mit ausländischer Staatsangehörigkeit befanden sich sehr häufig Studierende mit westeuropäischem (35 % bzw. 33 %) oder amerikanischem (17 % bzw. 11 %) Migrationshintergrund (Middendorff et al., 2017).

Soziale Selektivität bei der Hochschulwahl. Werden ferner aktuelle Forschungsbefunde zu sozialen Herkunftseffekten bei der Wahl der Hochschulform in den Blick genommen, belegen neben den Erkenntnissen aus der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studierendenwerks (Middendorff et al., 2017) weitere empirische Erkenntnisse zur Situation von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund, dass Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger insgesamt häufiger ein Fachhochschulstudium aufnehmen als ein Universitätsstudium (s. a. Auto-

rengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Baumert, Maaz & Trautwein, 2010; Heublein et al., 2017; Middendorff et al., 2017; Multrus et al., 2017). Es lassen sich mithin starke Herkunftseffekte bei der Wahl eines Universitätsstudiums im Vergleich zu einem Fachhochschulstudium nachweisen (Bachsleitner, 2020; Blossfeld et al., 2015; W. Müller & Pollak, 2004; Reimer & Schindler, 2010). Die Wahl der Hochschulform ist indes häufig auch durch die vorgelagerten schulischen Wege geprägt. Studienberechtigte nichtakademischer Bildungsherkunft besuchen vergleichsweise häufig berufliche Schulen und erwerben fachgebundene Hochschulzugangsberechtigungen. Aus diesem Grund fehlt ihnen oftmals die formale Zugangsberechtigung für ein Studium an der Universität und es zieht sie häufiger zur Fachhochschule (Heublein et al., 2017). Die aktuellen Zahlen veranschaulichen, dass an den Universitäten rund 42 % Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger studieren, wohingegen es an den Fachhochschulen rund 58 % sind (Middendorff et al., 2017). Damit ist der Anteil Studierender akademisch geprägter Bildungsherkunft an den Fachhochschulen etwa halb so groß wie an Universitäten. Über die Jahre hinweg hat sich das Sozialprofil beider Hochschulformen jedoch insgesamt verändert. An Fachhochschulen ist ein Trend zu einer höherschichtigen Zusammensetzung sowie an den Universitäten eine leichte soziale Öffnung zu erkennen (Middendorff et al., 2017).

Soziale Selektivität hinsichtlich der Abschlussart. In Bezug auf die Abschlussart in der hochschulischen Bildung tritt zutage, dass Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger weiterhin anteilig häufiger als Studierende akademischer Bildungsherkunft ihren Bildungsweg zunächst mit einer Berufsausbildung absichern (Middendorff et al., 2013; Middendorff et al., 2017). Außerdem zeigt sich deutlich, dass die Bildungsherkunft der Studierenden mit dem von ihnen angestrebten Abschluss zusammenhängt (Middendorff et al., 2017). Im Verlauf des Studiums scheinen sich diese Selektionsmechanismen fortzusetzen, sodass Masterstudierende anteilig deutlich seltener als Studierende im Bachelorstudium über eine nichtakademische Bildungsherkunft verfügen (46 % vs. 51 %) (Lörz, Quast & Roloff, 2015; Middendorff et al., 2017). Ferner lassen sich weitere Herkunftseffekte beim Übergang zur Promotion nachweisen. Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger entscheiden sich deutlich seltener für die Aufnahme eines Promotionsstudiums als ihre Mitstudierenden akademischer Herkunft (Jungbauer-Gans & Gross, 2013; Middendorff et al., 2013; Möller, 2015).

Soziale Selektivität bei der Studiengang- bzw. -fachwahl. Wird neben der Abschlussart (zusätzlich) auf die Fachwahl fokussiert, wird deutlich, dass sich die ungleiche Verteilung von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie Studierenden mit akademischer Bildungsherkunft insbeson-

dere für *traditionelle Studiengänge* weiter verstärkt. Hier besitzen lediglich 38 % der Absolventinnen und Absolventen eine nichtakademische Bildungsherkunft. Insgesamt zeigt sich nur ein sehr geringer Anteil von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern (8 %), der das Studium mit einem Staatsexamen (ohne Lehramt) beendet, gegenüber 53 % der Studierenden akademischer Bildungsherkunft. In den Fächern Jura, Medizin, Pharmazie, für die bereits vielfach ein sozialer Herkunfts- bzw. Reproduktionseffekt veranschaulicht werden konnte (Middendorff et al., 2013), schließen lediglich 32 % der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger ihr Studium ab, gegenüber 68 % Studierenden akademischer Bildungsherkunft – so wenige wie bei keiner anderen Abschlussart. Dabei stammen 62 % der Studierenden in den traditionellen Studiengängen aus einer Akademikerfamilie, rund mehr als die Hälfte (32 %) sogar aus einem doppelt-akademischen¹⁴ Haushalt (Middendorff et al., 2017).

Weiter zeigen sich hinsichtlich der Studienfachwahl im Verlauf der vergangenen Jahre bezüglich der unterschiedlichen Erhebungszeitpunkte sowie Datengrundlagen zwischen Studierenden akademischer Bildungsherkunft und Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern teilweise unterschiedliche, aber auch ähnliche Muster. Für das Wintersemester 2012/13 berichtet Bargel (2015) noch von einem Überhang an Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern an Universitäten in den Wirtschaftswissenschaften (58 %). Hier machten sie ferner zu diesem Zeitpunkt in den Ingenieurwissenschaften rund 50 % aus und innerhalb anderer Fachrichtungen einen Anteil von 41 % bis 48 %. Zudem waren sie in der Medizin deutlich unterrepräsentiert (31 %). In den Jahren danach berichten Spangenberg und Quast (2016) sowie H. Schneider, Franke, Woisch und Spangenberg (2017), dass Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger sich überdurchschnittlich häufig für eine Ingenieurwissenschaft entscheiden. Demgegenüber ist den geringfügig älteren bzw. gleich alten Daten der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studierendenwerks (Middendorff et al., 2017) für das Wintersemester 2015/2016 zu entnehmen, dass sich nur noch kleine Differenzen hinsichtlich der Studienfachwahl, insbesondere in den Fächern Rechts- und Wirtschaftswissenschaften und Sozialwissenschaften/-wesen/Psychologie/Pädagogik sowie Ingenieurwissenschaften, feststellen lassen. Die Mehrheit aller Studienanfängerinnen und Studienanfänger (zusammengenommen zwischen 60 % und 70 %) war hier in diesen großen Fächergruppen immatrikuliert (Middendorff et al., 2017). Dabei offenbarten sich für

14 Die Bezeichnung ‚doppelt‘ akademisch geprägter Bildungsherkunft bezieht sich hier und im Folgenden auf junge Menschen/Studierende, von denen beide Elternteile einen akademischen Abschluss aufweisen.

die Gruppen der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger sowie der Studierenden akademisch geprägter Bildungsherkunft gleichermaßen hohe sowie ähnlich hohe Anteile in den Fächergruppen Rechts- und Wirtschaftswissenschaften sowie Sozialwissenschaften/-wesen/ Psychologie/ Pädagogik und Ingenieurwissenschaften. Gleichbleibend hoch zeigte sich auch die akademische Reproduktion im Studiengang Medizin (59 %) (Middendorff et al., 2017; s. a. H. Schneider et al., 2017; Spangenberg & Quast, 2016).

Hinsichtlich der Gründe für diese herkunftsspezifischen Unterschiede in der Studienfachwahl lässt sich u. a. aus der Perspektive von Rational-Choice-Ansätzen annehmen, dass bei der Studienwahl Mechanismen der rationalen Wahl – ähnlich wie bei der Entscheidung für oder gegen ein Studium – eine Rolle spielen (R. Becker et al., 2010; Reimer & Pollak, 2010). In Bezug auf die starke soziale Selektivität der Fächer Medizin und Jura werden hinsichtlich der Studienfachwahl vor allem als Gründe das Staterhaltmotiv in Kombination mit hohen Studienanforderungen und Studienkosten (weit überdurchschnittliche Studiendauer bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss, u. a. kostenintensive Examenskurse, z. B. in Form von Repetitorien; Finger, 2022) gesehen (R. Becker & Solga, 2012; Duru-Bellat et al., 2008; Lörz, 2012; Triventi, 2013; Werfhorst et al., 2001; Werfhorst et al., 2003). Zu den weniger sozial selektiven Studiengängen zählen demgegenüber wirtschafts- und ingenieurwissenschaftliche Studiengänge, da sie sowohl eine fachliche Nähe zu vielen Ausbildungsberufen aufweisen als auch gute Einkommenserträge versprechen (R. Becker et al., 2010; Lörz, 2012; Werfhorst et al., 2001). Diese Erkenntnisse bekräftigen US-amerikanische Studienbefunde, die belegen, dass der sozioökonomische Status von Schülerinnen und Schülern negativ mit dem Durchschnittseinkommen im gewählten Fach korreliert (unter Kontrolle der Noten; Davies & Guppy, 1997). Als Erklärung werden Mobilitätsstrategien sozioökonomisch schlechter gestellter Studienberechtigter und die geringere Wertschätzung nichtmonetärer Erträge sozioökonomisch schlechter gestellter Studienberechtigter genannt. Dabei wird weiter davon ausgegangen, dass soziale Reproduktion sozioökonomisch besser gestellter Studienberechtigter neben einem hohen Einkommen und/oder einem hohen Status auch mit einem gewissen Lebensstil und damit verbundenem kulturellen Ansehen verbunden sein kann (Bourdieu, 1993; Davies & Guppy, 1997; Werfhorst et al., 2001).

Darüber hinaus lassen sich auch im Bereich der Normen- und Werteforschung Erklärungen für die unterschiedliche Studienfachwahl dieser Studierenden finden. Damit ist gemeint, dass auch normative Einflüsse die Studienfachwahl beeinflussen können. In diesem Kontext ist davon auszugehen, dass die intergenerationale Transmission von Interessen und Fähigkeiten eine bedeutende Rolle spielt. Mithin ist anzunehmen, dass die Studienfach-

wahl sozialgruppenspezifisch durch eine gewisse fachlich-kulturelle Nähe und/oder Rollenvorbilder im sozialen Umfeld geprägt sein kann (Lörz, 2012; Werfhorst et al., 2001). Insbesondere in akademisch geprägten Familien wird die Entscheidung für ein spezifisches Studienfach oftmals nicht reflektiert sowie automatisch getroffen und unter Umständen lediglich durch bestehende Zulassungsbarrieren beschränkt (R. Becker et al., 2010; Preißer, 2003). Demgegenüber bieten Familien ohne akademische Tradition eher praktisch, manuell, technisch oder wirtschaftlich orientierte Erfahrungsräume, weshalb anzunehmen ist, dass Interessen und Kompetenzen vornehmlich in diesen Bereichen ausgebildet und verfolgt werden (Lörz, 2012). Hier ist auf nationale Forschungsbefunde zu verweisen, die belegen, dass der Beruf der Eltern in einem engen Zusammenhang zur Wahl eines ähnlichen Fachs steht (v. a. im Bereich Medizin und Jura). Der Beruf der Eltern und die damit eng verbundenen Informations- und Unterstützungsressourcen (u. a. Netzwerke, Übertragung von Praxen, Kanzleien usw.) können hier also essenziell sein (Lörz, 2012).

Insgesamt spielen bei der sozialgruppenspezifischen Bildungsentscheidung bzw. Studienfachwahl herkunftsunabhängig immer aber auch institutionelle Hürden wie fachlich strukturierte Zulassungsbarrieren eine Rolle (Finger, 2022).

Ethnische Selektivität bei der Studienfachwahl. Mit Blick auf die Studierendengruppe mit Migrationshintergrund, ohne die soziale Herkunft kombiniert zu berücksichtigen, lassen sich hinsichtlich ihrer Studienfachwahl lediglich geringe Unterschiede zur Studierendengruppe ohne Migrationshintergrund festhalten, so die Befunde der ‚21. Sozialerhebung des Deutschen Studierendenwerks‘ (Middendorff et al., 2017). Studierende nichtdeutscher Herkunft studieren anteilig etwas häufiger in Fächern der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften (22 % vs. 19 %; Middendorff et al., 2017). Außerdem studieren sie etwas weniger häufig in den Studiengängen der Sozialwissenschaften/im Sozialwesen, der Psychologie und der Pädagogik (13 % vs. 15 %) (Middendorff et al., 2017). Besonders stark ausgeprägt sind diese Unterschiede hinsichtlich der Studienfachwahl in der Gruppe Studierender, die als Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer gelten, sowie solchen, die einen Status als eingebürgerte Studierende aufweisen (Middendorff et al., 2017). Beide Gruppen studieren noch häufiger in den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften (25 % Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer und 28 % eingebürgerte Studierende vs. 19 % ohne Migrationshintergrund). In den Fächern Sozialwissenschaften, Psychologie oder Pädagogik studieren sie jedoch nochmals seltener (11 % Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer und 12 % eingebürgerte Studierende vs. 15 % ohne Migrationshintergrund). In den Fächern der Mathematik und/oder der Naturwissenschaften

sind sie ebenfalls seltener eingeschrieben (16 % Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer sowie 16 % eingebürgerte Studierende vs. 20 % ohne Migrationshintergrund). Insgesamt bestehen zwar Unterschiede in der Studienfachwahl hinsichtlich des Migrationshintergrunds, allerdings eher geringe (Middendorff et al., 2017; Spangenberg & Quast, 2016).

Ethnischer Selektivität und weitere Risiken. Die Erkenntnisse aus der ‚21. Sozialerhebung des Deutschen Studierendenwerks‘ (Middendorff et al., 2017) betonen zudem drei Faktoren, in denen sich Studierende mit Migrationshintergrund und solche ohne Migrationshintergrund stark unterscheiden. Dies sind ihre Studienunterbrechungsneigung, ihre finanzielle Lage und ihre Bildungsherkunft. Die Analysen der ‚21. Sozialerhebung des Deutschen Studierendenwerks‘ (Middendorff et al., 2017) veranschaulichen hinsichtlich möglicher Studienunterbrechungen, dass Studierende mit Migrationshintergrund ihr Studium anteilig etwas häufiger bereits mindestens einmal unterbrochen haben (18 %) als Studierende ohne Migrationshintergrund (15 %) (Middendorff et al., 2017). Den größten Teil der Studienunterbrecherinnen und Studienunterbrecher machen dabei eingebürgerte Studierende (22 %) aus, dicht gefolgt von denjenigen Studierenden, die zu den Kindern von Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedlern gehören oder selbst Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler sind (je 18 %). Fast gleichauf mit Studierenden ohne Migrationshintergrund sind in Bezug auf die Studienunterbrechung Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer (je etwa 16 %). Mit Blick auf die Gründe für eine Studienunterbrechung zeigt sich als relevantester Grund bei Studierenden mit Migrationshintergrund (25 %) der Zweifel am Sinn des Studiums (vs. 22 % bei Studierenden ohne Migrationshintergrund) (Middendorff et al., 2017). Zudem werden von Studierenden mit Migrationshintergrund häufiger finanzielle Gründe angegeben (24 % vs. 14 % bei Studierenden ohne Migrationshintergrund) (Middendorff et al., 2017), dafür unterbrechen sie ihr Studium seltener für ein Praktikum (16 %) als ihre Mitstudierenden ohne Migrationshintergrund (20 %) (Middendorff et al., 2017). Darüber hinaus geht aus den Analysen der ‚21. Sozialerhebung des Deutschen Studierendenwerks‘ (Middendorff et al., 2017) hervor, dass Studierende sich hinsichtlich der Zusammensetzung der Einnahmen aus den verschiedenen Finanzierungsquellen von ihren Mitstudierenden deutscher Herkunft unterscheiden. Studierende mit Migrationshintergrund werden weniger häufig durch elterliche Finanzierungen unterstützt (43 %) im Vergleich zu ihren Mitstudierenden deutscher Herkunft (52 %) (Middendorff et al., 2017). Die BAföG-Quote der Studierenden mit Migrationshintergrund liegt mit rund 25 % deutlich über dem Anteil Studierender ohne Migrationshintergrund (16 %) (Middendorff et al., 2017). Hier sind hohe Anteile Studierender der Bildungsherkunftsgruppe ‚niedrig‘ unter den ein-

gebürgerten Studierenden zu verzeichnen (Middendorff et al., 2017). Bei ihnen ist der Anteil von BAföG-Leistungen am monatlichen Budget größer im Vergleich zu anderen Gruppen Studierender mit und ohne Migrationshintergrund (Middendorff et al., 2017).

Dies führt zu einer kombinierten Betrachtung bildungsherkunfts- und migrationspezifischer Differenzen. Laut den Daten aus der ‚21. Sozialerhebung des Deutschen Studierendenwerks‘ (Middendorff et al., 2017) weisen Studierende mit Migrationshintergrund (27 %) anteilig dreimal so häufig wie ihre Mitstudierenden ohne einen Migrationshintergrund (9 %) eine Zugehörigkeit zur Bildungsherkunftsgruppe ‚niedrig‘ auf. Im weiteren Verlauf der Bildungsherkunftsgruppen nach oben sind Studierende mit Migrationshintergrund immer seltener zu finden, sodass sie in der Bildungsherkunftsgruppe ‚mittel‘ nur 24 % und in der Bildungsherkunftsgruppe ‚gehoben‘ nur noch 26 % ausmachen. Im Vergleich dazu sind ihre Mitstudierenden ohne Migrationshintergrund mit rund 38 % in der Bildungsherkunftsgruppe ‚mittel‘ und mit rund 29 % in der Bildungsherkunftsgruppe ‚gehoben‘ vertreten. In der Bildungsherkunftsgruppe ‚hoch‘ sind wiederum Studierende mit und ohne Migrationshintergrund relativ gleich häufig zu finden (23 % vs. 24 %). Auf Grundlage einer binären Zuordnung der Studierenden mit Migrationshintergrund zur Gruppe ‚Studierender nichtakademischer Bildungsherkunft‘ (‚niedrig‘ und ‚mittel‘) sowie der Gruppe ‚Studierender akademischer Bildungsherkunft‘ (‚gehoben‘ und ‚hoch‘) verdeutlichen diese Erkenntnisse, dass Studierende mit Migrationshintergrund zu einem höheren Anteil zur Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger zählen (51 %) als zur Gruppe Studierender akademischer Bildungsherkunft (49 %). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass die Gruppe Studierender ohne Migrationshintergrund häufiger in der Gruppe Studierender akademischer Bildungsherkunft vertreten ist (53 %) als in der Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger (47 %).

Werden diese Zahlen nach dem jeweiligen Migrationsstatus betrachtet, zeigt sich auf Basis der Daten der ‚21. Sozialerhebung des Deutschen Studierendenwerks‘ (Middendorff et al., 2017), dass Eltern Studierender mit einer doppelten Staatsangehörigkeit häufiger auch über einen Hochschulabschluss verfügen (60 % ‚gehoben‘ und ‚hoch‘; häufig westeuropäischer und/oder amerikanischer Herkunft) und damit zur Gruppe Studierender akademischer Bildungsherkunft zählen. Weiter tritt zutage, dass Studierende, die ihre deutsche Staatsbürgerschaft über eine Einbürgerung erlangt haben (38 %) oder Kinder von Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedlern sind (43 %), seltener aus einem akademischen Elternhaus stammen (häufiger ‚niedrig‘ und ‚mittel‘; oftmals türkischer, polnischer, russischer, kasachischer Herkunft). Hinzu kommt, dass fast die Hälfte der Studierenden, die

die Staatsbürgerschaft durch Einbürgerung erlangt haben (47 %), und ein Drittel der Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer zur Bildungsherkunftsgruppe ‚niedrig‘ zählen (häufig türkischer Herkunft).

In Hinblick auf den Trend der Zahlen der ‚21. Sozialerhebung des Deutschen Studierendenwerks‘ (Middendorff et al., 2017) offenbart sich in auffälliger Weise im Vergleich zur Erhebung aus dem Jahr 2012, dass bezogen auf Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer der Anteil der Bildungsherkunftsgruppe ‚niedrig‘ von 49 % auf 35 % gesunken, der Anteil der Bildungsherkunftsgruppe ‚hoch‘ allerdings um zehn Prozentpunkte gestiegen ist. Bezogen auf die Gruppe der Studierenden, die ihre deutsche Staatsbürgerschaft durch Einbürgerung erlangt haben, ist der Anteil der Bildungsherkunftsgruppe ‚niedrig‘ hingegen von 36 % auf 47 % gestiegen und ihr Anteil in der Bildungsherkunftsgruppe ‚mittel‘ hat sich um 16 Prozentpunkte reduziert.

Soziale und ethnische Selektivität im regionalen Vergleich. Werden neben der bundesweiten Situation von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund noch fokussierter die regionalen Unterschiede zu ihrer Situation betrachtet, fällt vor allem die Situation dieser Studierenden in Nordrhein-Westfalen und hier im besonderen Maße in der *Region Ruhr* auf. Die Erkenntnisse des Bildungsberichts Ruhr (Ruhr-Futur & Regionalverband Ruhr, 2020) verdeutlichen über den Vergleich der *Region Metropole Ruhr* sowie der 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. Auch im gesamten bundesweiten Vergleich liegt der Anteil dieser Studierendengruppe über dem Durchschnitt (Bundesdurchschnitt: 47 %). Gleichwohl rangiert die Quote der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) in der *Metropole Ruhr* im Regionenvergleich unter dem Durchschnitt (60 %) (Bildungsbericht Ruhr, 2020). Dabei zeigt sich, 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). Zudem entscheiden sich hier beruflich Qualifizierte überdurchschnittlich häufig eher für ein Studium an einer Fachhochschule als an einer Universität (Bildungsbericht Ruhr, 2020). Die Ergebnisse des Bildungsberichts Ruhr (2020) belegen zudem, dass Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger in der *Metropole Ruhr* häufiger ein duales Studium aufnehmen (59 %) als ein Vollzeitstudium (46 %) (Bildungsbericht Ruhr, 2020). Nehmen sie indes ein Vollzeitstudium auf, studieren

sie überdurchschnittlich häufig (ca. 7 %) in Teilzeit, obwohl sie für ein Vollzeitstudium eingeschrieben sind; auch der Anteil der regulären Teilzeitstudierenden ist hier mit rund 3 % im Vergleich zu den anderen Regionen am höchsten. Im Regionenvergleich tritt ferner zutage, dass in der Metropole Ruhr überdurchschnittlich viele Studierende (32 %) ihre Zeit für Erwerbstätigkeit aufwenden (müssen). Dieser Tatsache entsprechend zeigen die Analysen des Bildungsberichts Ruhr (2021), dass der Anteil der BAföG-Empfängerinnen und -Empfänger mit rund 17 % unter dem Bundesdurchschnitt liegt. 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. Dabei studieren in der Metropole Ruhr mit einem Anteil von rund 5 % junge Menschen, die in einem Haushalt wohnen, in dem kein Deutsch gesprochen wird. Dessen ungeachtet ist hier der Anteil der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit rund 24 % am höchsten im Regionenvergleich (Bildungsbericht Ruhr, 2020).

Mit Blick auf die einzelnen Teilgruppen unter den Studierenden mit Migrationshintergrund belegen die Befunde des Bildungsberichts Ruhr (2020), dass Studierende mit Migrationshintergrund in der Metropole Ruhr am häufigsten einen türkischen Migrationshintergrund sowie einen zweiten Generationsstatus aufweisen, also Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer sind (Bildungsbericht Ruhr, 2020), wohingegen unter Bildungsausländerinnen und -ausländern eher Studierende mit einem chinesischen Migrationshintergrund fallen. Weiter nahm der Bildungsbericht Ruhr (2020) auch die Studienabbruchtendenzen Studierender der Metropole Ruhr in den Blick. Hier zeigte sich allerdings keine erhöhte Studienabbruchtendenz für Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund. Auch unter der Kontrolle der Hochschulzugangsberechtigung oder der im Haushalt gesprochenen nichtdeutschen Sprache veränderte sich die Studienabbruchtendenz nicht (Bildungsbericht Ruhr, 2020).

Soziale und ethnische Selektivität an der UDE. Wird nun weiter unmittelbar auf die Situation von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern an einer der Universitäten in der Metropole Ruhr (UA Ruhr) fokussiert, bestätigen sich viele der vorab für den bundesweiten sowie regionalen Vergleich angeführten Befunde. Die UDE sticht bei der Betrachtung sozialer sowie ethnischer Herkunftseffekte hinsichtlich der Studierendenschaft besonders heraus. Sie hat ihren Schwerpunkt in ihrer 2015 festgesetzten Diversity-Strategie auf die Themen Bildungsaufstieg, Leistungsheterogenität und Potenzialentfaltung gelegt und postuliert mit ihrem Claim ‚Offen im Denken‘, dass sie sich insbesondere für sogenannte *nichttraditionelle Zielgruppen* öffnet, um Chancengerechtigkeit zu fördern. Sie spricht sich dabei deutlich

dafür aus, allen Mitgliedern unabhängig von ihrer individuellen Ausgangssituation wie Geschlecht, Alter, Behinderung/chronischer Erkrankung, sozialer, kultureller wie nationaler Herkunft gleiche Zugangs- und Erfolgchancen zu ermöglichen. Dabei verfolgt ihre Diversity-Strategie das Ziel, einen großen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit zu leisten. So ist insbesondere den Daten des ‚Diversity Monitoring Updates 2020‘ (A. Ebert & Stammen, 2021) sowie den Ergebnissen der ‚Studieneingangsbefragung im Wintersemester 2019/20 und der Absolventinnen- und Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2018‘ (A. Ebert & Stammen, 2021) zu entnehmen, dass an der UDE im Schnitt mehr Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft studieren (56 %) als Studierende akademischer Bildungsherkunft (45 %). Dabei übertrumpft sie mit ihrem Anteil an Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern deutlich den durchschnittlichen Anteil dieser Studierendengruppe in der gesamten Metropolregion Ruhr (53 %) sowie den Anteil dieser Studierendengruppe im Bundesdurchschnitt (47 %). Werden die Merkmale dieser spezifischen Studierendengruppe innerhalb der Daten der ‚Studieneingangsbefragung 2019/2020‘ der UDE (A. Ebert & Stammen, 2021) betrachtet, geht daraus hervor, dass Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger an der UDE geringfügig häufiger Frauen sind als ihre Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft. Außerdem weisen sie öfter einen Migrationshintergrund auf als ihre Mitstudierende akademischer Bildungsherkunft. An der UDE haben insgesamt 43 % der Studierenden einen Migrationshintergrund gegenüber 57 % ihrer Mitstudierenden ohne Migrationshintergrund (A. Ebert & Stammen, 2021). Damit liegt auch hinsichtlich der ethnischen Herkunft der Studierenden der Anteil Studierender mit Migrationshintergrund an der UDE deutlich über dem Durchschnitt in der Metropolregion Ruhr (24 %) sowie dem Bundesdurchschnitt (19 %).

Hinzu kommt, dass Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger an der UDE zu einem höheren Anteil auch einen Migrationshintergrund aufweisen (64 %) im Vergleich zu ihren Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft, die nur zu einem Anteil von rund 36 % zusätzlich auch einen Migrationshintergrund besitzen (; A. Ebert & Stammen, 2021; Ruhr-Futur & Regionalverband Ruhr, 2020). Demgegenüber ist der Anteil Studierender mit einem zusätzlichen Migrationshintergrund in der Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger sowie in der Gruppe Studierender akademischer Bildungsherkunft an der UDE gleich hoch (je 50 %) (A. Ebert & Stammen, 2021). Weiter haben Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger an der UDE öfter vor ihrem Hochschulstudium bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen, eine schlechtere Durchschnittsnote in ihrer Hochschulzugangsberechtigung erlangt und diese häufiger im Ruhrgebiet als in NRW, deutschlandweit oder im Ausland erworben als

ihre Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft. Ferner tritt zutage, dass Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger an der UDE weniger Zeit für die Vorbereitung auf das Studium aufwenden, sich zudem deutlich weniger über Dritte (Eltern) finanzieren und sich eher über eigene Erwerbstätigkeit oder Anleihe von Geld finanzieren als ihre Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft (A. Ebert & Stammen, 2021). Die Ergebnisse der Studie zu Studienanfänger- und Studienanfängerinnentypen (A. Ebert & Stammen, 2017b) erweitern diese Befunde.

In einer Studienanfängerinnen- und Studienanfängerbefragung der UDE wurden vom Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZH-QE) zwischen 2016 und 2017 Daten zu den Erwartungen an das zukünftige Studium, Vorkenntnissen und ersten Erfahrungen im Studium gesammelt. Dabei konnten die Ergebnisse einen Einblick in den Studienalltag der Studierenden der UDE liefern und anhand von Cluster-Analysen war es möglich, Typen von Studienanfängerinnen und Studienanfängern zu bilden. Hierzu wurden zunächst die vier Dimensionen Studienmotivation, Informiertheit, subjektive Vorbereitung und Bewältigung des Studiums zur Typenbildung gewählt, sodass im Anschluss innerhalb der Cluster-Analyse mithilfe der beschriebenen Dimensionen vier unterschiedliche Typen von Studienanfängerinnen und Studienanfängern identifiziert werden konnten (A. Ebert & Stammen, 2017b). Zu den vier Typen zählten:

- (1) Typ ‚nicht angekommen‘: Hierunter werden Studienanfängerinnen und Studienanfänger gefasst, die vor allem in Bezug auf fachbezogene und persönliche Kriterien wenig motiviert und eher gering informiert und vorbereitet sind. Auch ist ihr Prüfungs- und Lernverhalten noch nicht sicher ausgeprägt (A. Ebert & Stammen, 2017b).
- (2) Typ ‚ausgewogen‘: Hierunter werden Studienanfängerinnen und Studienanfänger subsummiert, die in allen untersuchten Kriterien den Durchschnitt bilden. Dies sind vornehmlich solche, die sich sowohl ihrer Lernfähigkeit als auch ihrer bevorstehenden Leistungsanforderungen bewusst sind, aber dennoch vor bevorstehenden Prüfungen beunruhigt sind (A. Ebert & Stammen, 2017b).
- (3) Typ ‚zielbewusst‘: Darunter fallen Studienanfängerinnen und Studienanfänger, die hoch intrinsisch und extrinsisch motiviert sind und sich hinsichtlich der Inhalte des gewählten Studiengangs informiert und vorbereitet einschätzen. Darüber hinaus schätzen sie ihre Lernfähigkeiten als sicher ein. Anstehenden Aufgaben steht dieser Typ dennoch teils ängstlich gegenüber (A. Ebert & Stammen, 2017b).
- (4) Typ ‚selbstsicher‘: Hierunter werden Studienanfängerinnen und Studienanfänger gefasst, die hoch intrinsisch, aber wenig extrinsisch moti-

viert sind. Sie fühlen sich gut auf das Studium vorbereitet. Außerdem weisen sie eine solide Informiertheit hinsichtlich der zu erbringenden Leistungen auf. Dabei sind sie sich sehr sicher, die anstehenden Prüfungen und das Studium zu bewältigen (A. Ebert & Stammen, 2017b).

Auf Grundlage dieser Typenbildung zeigt sich hinsichtlich herkunftsspezifischer Differenzen, dass unter den Studienanfängerinnen und -anfängern nichtakademischer Bildungsherkunft der Großteil zum Studienanfängerinnen- und Studienanfängertyp ‚nicht angekommen‘ zählt (43 %,niedrig; 37 %,mittel‘) im Vergleich zu den Studienanfängerinnen und -anfängern akademischer Bildungsherkunft (38 %,gehoben; 31 %,hoch‘). Zum Studienanfängerinnen- und Studienanfängertyp ‚selbstsicher‘ zählen demgegenüber deutlich weniger Studienanfängerinnen und -anfänger nichtakademischer Bildungsherkunft (10 %,niedrig; 16 %,mittel‘) und deutlich mehr Studienanfängerinnen und -anfänger akademischer Bildungsherkunft (18 %,gehoben; 20 %,hoch‘).

Soziale Selektivität bei der Studiengang- bzw. -fachwahl an der UDE. Bei Betrachtung der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund an der Universität-Duisburg-Essen nach ihrer Fächerwahl bzw. der Fakultätszugehörigkeit veranschaulichen die Daten aus dem ‚Diversity Monitoring: Update 2020; Ergebnisse der Studieneingangsbefragung im Wintersemester 2019/20‘ (A. Ebert & Stammen, 2021), dass Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger an der UDE mehrheitlich in einem Studiengang der Fakultät für Bildungswissenschaften (72 %) eingeschrieben sind, gefolgt von Einschreibungen in Studiengänge der Fakultäten für Wirtschaftswissenschaften am Campus Essen (62 %), für Mathematik (62 %), für Geisteswissenschaften (59 %), für Gesellschaftswissenschaften (56 %), Studiengänge der Mercator School of Management¹⁵ am Campus

15 Die Fakultät Wirtschaftswissenschaften der Universität Duisburg Essen am Campus Essen unterscheidet sich deutlich von der Mercator School of Management bzw. der Fakultät für Betriebswirtschaftslehre am Campus Duisburg. Die Fachgebiete der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften am Campus Essen erstrecken sich über Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre, Informatik, Wirtschaftsinformatik und Rechtswissenschaften. Demgegenüber beschränkt sich am Campus Duisburg die Mercator School of Management bzw. die Fakultät für Betriebswirtschaftslehre auf das Fachgebiet der Betriebswirtschaftslehre. Die Überschneidung beider Fakultäten liegt also lediglich im Fach Betriebswirtschaftslehre. Dabei verfolgt das Studium der Betriebswirtschaftslehre (an der Fakultät für Betriebswirtschaftslehre) an der Mercator School of Management am Campus Duisburg zudem jedoch eher „den Gedanken einer Business School nach angelsächsischem Muster unter Beibehaltung der deutschen akademischen Tradition“ (Universität Duisburg-Essen (2022a). Am Campus Essen gleicht das Studium der Betriebswirtschaftslehre eher einem ‚klassischen‘ Studium in diesem Fachbereich.

Duisburg (56 %) sowie Studiengänge der Fakultäten für Chemie (55 %) oder für Ingenieurwissenschaften (51 %), in denen sie ebenfalls anteilig die Mehrheit ausmachen. Im Vergleich dazu sind sie am seltensten in Studiengängen der Fakultät Medizin (26 %) vertreten, gefolgt Studiengängen der Fakultäten für Physik (45 %) und Biologie (47 %), in denen sie gleichwohl nicht so stark unterrepräsentiert sind.

Mit Blick auf die Studienfachwahl Studierender mit Migrationshintergrund¹⁶ zeigen die Daten, dass sie in Studiengängen der Fakultäten für Biologie und Physik am deutlichsten unterrepräsentiert sind (je 21 %). Ebenfalls bilden sie in Studiengängen der Fakultäten für Geisteswissenschaften (43 %), Gesellschaftswissenschaften (33 %), Bildungswissenschaften (38 %), Chemie (32 %), Mathematik (32 %) und Medizin (30 %) die Minderheit. Demgegenüber sind sie anteilig deutlich häufiger in Studiengänge der Fakultäten für Ingenieurwissenschaften (58 %), Wirtschaftswissenschaften am Campus Essen (58 %) und Studiengänge der Mercator School of Management am Campus Duisburg eingeschrieben.

Insgesamt zeigen die Daten aus dem ‚Diversity Monitoring: Update 2020, Ergebnisse der Studieneingangsbefragung im Wintersemester 2019/20‘ (A. Ebert & Stammen, 2021) also, dass Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger an der UDE am seltensten in der Fakultät Medizin studieren und sich demgegenüber am häufigsten für ein Studienfach an der Fakultät für Bildungswissenschaften entscheiden. Studierende mit Migrationshintergrund an der UDE studieren zwar ebenfalls eher selten in einem Studiengang der Fakultät für Medizin, jedoch gegenüber der Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger anteilig am häufigsten in einem Studiengang der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften am Campus Essen und am häufigsten in einem Studiengang der Fakultät für Ingenieurwissenschaften und eher selten in einem Studiengang der Fakultät für Bildungswissenschaften.

Werden die Anteile dieser Studierendengruppen in den jeweiligen Fächergruppen bzw. Fakultäten der UDE mit den letzten umfangreich dazu vorliegenden und damit aktuellsten Daten der ‚21. Sozialerhebung des

16 Im Rahmen des ‚Diversity Monitoring Update 2020‘ werden Studierende mit Migrationshintergrund derart definiert, wenn eines der beiden Elternteile und/oder die/der Befragte selbst eine ausländische Staatsangehörigkeit aufweisen/aufweist, ihre deutsche Staatsangehörigkeit durch eine Einbürgerung erlangt haben/hat oder zur Gruppe der Spätaussiedler und Spätaussiedlerinnen gehören/gehört. Demnach werden Studierende ohne Migrationshintergrund als solche definiert, die selbst und deren Eltern die deutsche Staatsangehörigkeit aufweisen, die sie nicht durch Einbürgerung erlangt haben. Zudem gehören sie nicht zur Gruppe der Spätaussiedler und Spätaussiedlerinnen.

Deutschen Studierendenwerks‘ (Middendorff et al., 2017) für das Wintersemester 2015/2016 zur Verteilung dieser Studierendengruppen über die einzelnen Fächergruppen bzw. Fakultäten hinweg verglichen, entsprechen die Anteile an der UDE lediglich in Teilen den bundesweiten Erkenntnissen.

Am ehesten entspricht die Verteilungen der Studierenden mit Migrationshintergrund an der UDE den bundesweiten durchschnittlichen Anteilen dieser Gruppe in den einzelnen Fächergruppen (A. Ebert & Stammen, 2021). So studieren sie an der UDE auch anteilig häufiger in Studiengängen der Wirtschaftswissenschaften (; A. Ebert & Stammen, 2021; Middendorff et al., 2017). Ebenfalls studieren sie an der UDE seltener in den Fächergruppen der Geisteswissenschaften und Sozialwissenschaften/des Sozialwesens sowie der Psychologie und Pädagogik als ihre Mitstudierenden ohne Migrationshintergrund (; A. Ebert & Stammen, 2021; Middendorff et al., 2017). In Hinblick auf Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft fällt die Verteilung Studierender nichtakademischer Bildungsherkunft und solcher akademischer Bildungsherkunft in den Fächergruppen Sozialwissenschaften/-wesen/Psychologie/Pädagogik an der UDE – anders als im Bundesdurchschnitt – eher zugunsten der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern aus (72 % in Studiengängen der Fakultät für Bildungswissenschaften) (A. Ebert & Stammen, 2021; Middendorff et al., 2017). Darüber hinaus zeigt sich auch die bundesweit nachgewiesene akademische Reproduktion in der Fächergruppe Medizin/Gesundheitswesen (59 %) (Baumert et al., 2010; Middendorff et al., 2017; H. Schneider et al., 2017; Spangenberg & Quast, 2016) an der UDE in einem ähnlich hohen Ausmaß (A. Ebert & Stammen, 2021). Ferner sind im Vergleich ähnlich hohe Anteile von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie Studierenden akademischer Bildungsherkunft in den Fächergruppen Rechts- und Wirtschaftswissenschaften sowie Ingenieurwissenschaften an der UDE erkennbar (A. Ebert & Stammen, 2021; Middendorff et al., 2017). Dabei offenbart sich insbesondere in der Fächergruppe Wirtschaftswissenschaften an der UDE in allen Studiengängen sowohl an der Mercator School of Management am Campus Duisburg als auch an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften am Campus Essen ein deutlicher Überhang an Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie teilweise auch ein Überhang an Studierenden mit Migrationshintergrund, so die Daten der ‚Studieneingangsumfrage unter allen Studienanfänger:innen im WiSe 2019/20 eines (Lehramt-)Bachelor- oder Staatsexamen-Studiengangs‘ (unveröffentlichte Daten, ZHQE UDE, A. Ebert, 2022). Demnach weisen im Studiengang Betriebswirtschaftslehre am Campus Duisburg 54 % der Studierenden einen nichtakademischen Bildungshintergrund auf und auch im Studiengang Wirtschaftspädagogik sind sie mehrheitlich (62 %) vertreten. Am Campus Essen studieren eben-

falls Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mehrheitlich – anteilig sogar etwas mehr als am Campus Duisburg – im Studiengang Betriebswirtschaftslehre (58 %). Darüber hinaus bilden sie ebenfalls die Mehrheit im Studiengang Volkswirtschaftslehre (77 %), Angewandte Informatik – System Engineering (72 %), Wirtschaftswissenschaften/(Wirtschafts-)Informatik (kleine/große/gleiche – Bachelor Lehramt BK/GyGe) (64 %) und im Studiengang Wirtschaftsinformatik (61 %) (unveröffentlichte Daten, ZHQE UDE, A. Ebert, 2022).

Mit Blick auf Studierende mit Migrationshintergrund offenbart sich damit für die Fächergruppe der Wirtschaftswissenschaften an der UDE an beiden Campi ein ähnliches Bild. Nicht in allen, aber in den meisten der Studiengänge bilden sie – gleichsam wie Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft – die Mehrheit. So studieren an der Mercator School of Management am Campus Duisburg 54 % Studierender mit Migrationshintergrund im Studiengang Betriebswirtschaftslehre und 36 % im Studiengang Wirtschaftspädagogik. Demgegenüber studieren an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften am Campus Essen 60 % der Studierenden mit Migrationshintergrund im Studiengang Betriebswirtschaftslehre. Darüber hinaus sind hier 71 % von ihnen im Studiengang Volkswirtschaftslehre, 67 % im Studiengang Wirtschaftsinformatik, 48 % im Studiengang Angewandte Informatik – System Engineering und 44 % im Studiengang Wirtschaftswissenschaften/(Wirtschafts-)Informatik (kleine/große/gleiche – Bachelor Lehramt BK/GyGe) eingeschrieben (unveröffentlichte Daten, ZHQE UDE, A. Ebert, 2022).

Damit zeigen sich im insgesamt Vergleich der beiden Standorte vor allem Unterschiede zwischen der Mercator School of Management (Campus Duisburg) und der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften (Campus Essen) hinsichtlich des an beiden Fakultäten vorhandenen Studiengangs Betriebswirtschaftslehre. Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger studieren Betriebswirtschaftslehre an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften am Campus Essen etwas häufiger (58 %). Demgegenüber machen an der Mercator School of Management am Campus Duisburg Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger dennoch einen Anteil von 54 % aus. Auch die Anteile Studierender mit Migrationshintergrund sind im Fach Betriebswirtschaftslehre an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften am Campus Essen höher (60 %) als im Fach Betriebswirtschaftslehre an der Mercator School of Management am Campus Duisburg (54 %) (unveröffentlichte Daten, ZHQE UDE, A. Ebert, 2022).

4.3 Soziale und ethnische Selektivität beim Studienabbruch

Bezogen auf bildungsherkunfts- und migrationspezifische Differenzen zeichnen sich neben der Studienaufnahme und dem Studienverlauf auch Unterschiede hinsichtlich des vorzeitigen Beendens des Studiums ab.

Mit Blick auf die allgemeine Studienabbruchquote der Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Bachelorstudium an deutschen Hochschulen hat sich diese, ungeachtet der sozialen und/oder ethnischen Hintergründe der Studierenden und/oder anderer relevanter Aspekte, in den vergangenen Jahren (seit 2006) kaum verändert (Heublein & Schmelzer, 2018). Sie liegt innerhalb der Bachelorstudiengänge bei rund 28 % (Studienanfängerinnen und Studienanfänger 2013 und 2014). Ferner liegt sie bezüglich der einzelnen Hochschulforen für Studienanfängerinnen und Studienanfänger in den Bachelorstudiengängen bei rund 32 % an Universitäten und rund 25 % an Fachhochschulen. Anders als die Studienabbruchquote für die Bachelorstudienanfängerinnen und Bachelorstudienanfänger, hat sich die Studienabbruchquote für Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Masterstudium (seit 2010) verdoppelt. Sie liegt hier 2014 bei rund 19 %.

Dabei treten insgesamt große Unterschiede in den einzelnen Fächergruppen zutage. Knapp zusammengefasst, wird hier nach den aktuellen Werten von Heublein und Schmelzer 2018 (Absolventenjahrgang 2016) deutlich, dass an den Universitäten die höchsten Studienabbruchquoten für Bachelorstudierende demnach in den Fächern Mathematik (54 %), Chemie (45 %), Physik (45 %), Informatik (46 %), Elektrotechnik (44 %) sowie Bauingenieurwesen (42 %) und damit teilweise weit über dem Durchschnitt liegen. Unter dem Durchschnitt und/oder mit vergleichsweise geringen Studienabbruchquoten rangieren an den Universitäten die Fächer Jura (28 %), Lehramt (15 %), Staatsexamen Lehramt (14 %), Pädagogik (12 %), Psychologie (7 %), Architektur (8 %) und Humanmedizin (6 %). Für die Fachhochschulen lässt sich eine ähnliche Bilanz ziehen. Teilweise über dem Durchschnitt und damit vergleichsweise hohe Studienabbruchsquoten verzeichnen hier die Fächer Rechtswissenschaften (35 %), Mathematik und Naturwissenschaften (34 %) sowie Ingenieurwissenschaften (34 %). Demgegenüber fallen die Studienabbruchquoten in den Sozialwissenschaften (7 %) und den Wirtschaftswissenschaften (20 %) relativ gering aus (Heublein et al., 2017).

Dabei geschieht der Studienabbruch nicht spontan und plötzlich. In den meisten Fällen vergehen mehrere Semester bis zu einem tatsächlichen Studienabbruch, so Heublein et al. (2017). Hier sind insbesondere die ersten drei Semester entscheidend. 47 % der Studienabbrüche erfolgen in den ersten zwei Semestern. Die meisten Studienabbrüche lassen sich jedoch

mit rund 32 % im zweiten Semester verzeichnen. Im vierten Semester sind rund 20 % und nach dem sechsten Semester rund 27 % der Studienabbrüche zu verbuchen (Heublein et al., 2017). Insgesamt, so (Heublein et al., 2017), liegt der durchschnittliche Zeitpunkt für einen Studienabbruch nach 3,8 Fachsemestern.

So eindeutig die allgemeinen Befunde zu Studienabbruchquoten an deutschen Hochschulen sind, so uneindeutig und heterogen sind seit jeher die nationalen Erkenntnisse zu den Zusammenhängen zwischen sozialen und/oder ethnischen Herkunftsaspekten sowie dem Studienabbruch (Literaturübersichten: z. B. Blüthmann, Lepa & Thiel, 2008; Heublein & Wolter, 2011; Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019; Sarletti & Müller, 2011). Dies ist vorwiegend dem Aspekt geschuldet, dass innerhalb der Untersuchungen hierzu unterschiedliche Teilaspekte der sozialen Herkunft in Hinblick auf ihre Auswirkungen auf den Studienabbruch untersucht wurden und eine Vergleichbarkeit so im Grunde kaum möglich ist. Sowohl bezogen auf die empirische Forschung zu sozialer Herkunft bzw. sozialen Herkunftseffekten als auch in Bezug auf die spezifische Klientel der Studierenden und ihre soziale Herkunft werden in aller Regel gewisse Teilaspekte der sozialen Herkunft betrachtet (Thies & Falk, 2021). Zu den sehr häufig untersuchten Teilaspekten sozialer Herkunft zählen studienerefolgsrelevante Einflussfaktoren wie die Bildungsherkunft (z. B. Isleib, 2019; S. Müller & Schneider, 2013), der elterliche sozioökonomische Status (z. B. R. Chen, 2012) sowie das elterliche Einkommen (z. B. R. Chen & Desjardins, 2008).

Werden die aktuellen Zahlen aus Untersuchungen zum Zusammenhang sozialer und/oder ethnischer Herkunftsaspekte auf Studienabbruchquoten betrachtet, liefern sie insgesamt Belege dafür, dass die soziale Herkunft bzw. das Bildungsniveau der Eltern einen Einfluss auf die Studienabbruchintention und/oder den Studienabbruch Studierender haben, wenn für bestimmte Kovariaten (z. B. Geschlecht, Schulnoten, Familieneinkommen etc.) (z. B. X. Chen, 2005; H. Schneider, 2016) kontrolliert wird. Dabei lässt sich für die Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger in allen Studienphasen ein signifikant höheres Risiko für einen Studienabbruch (56 %) nachweisen als für ihre Mitstudierenden akademisch geprägter Bildungsherkunft (28 %) – so die aktuellen Daten aus der Studie von Heublein et al. (2017), die sich auf eine bundesweiten Befragung der Exmatrikulierten vom Sommersemester 2014 bezieht. Die Studienabbruchwahrscheinlichkeit zeigte sich dabei insbesondere dann stark vermindert, wenn beide Elternteile einen akademischen Hochschulabschluss aufwiesen. Dieser Effekt blieb auch unter Kontrolle relevanter Einflussfaktoren signifikant (Heublein et al., 2017). Wies indes lediglich ein Elternteil einen akademischen Abschluss auf, verlor der Effekt unter Kontrolle der Hochschulzugangsberechtigung

sowie der subjektiven Leistungseinschätzung an Signifikanz (Heublein et al., 2017).

Auch Isleib (2019) konnte Belege dafür liefern, dass eine akademische Bildungsherkunft die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs im Bachelor- sowie Masterstudium abschwächt. Dabei konnte dieser Effekt in seinen Studien zudem vollständig über Hochschul-, bildungsbiografische und studienexterne Merkmale erklärt werden (Isleib, 2019).

Weiter konnten Thies und Falk (2021) in ihrer Untersuchung zum Zusammenhang der akademischen Bildungsherkunft und der Studienabbruchintention internationaler Studierender einen direkten Effekt der Bildungsherkunft auf die Studienabbruchintention internationaler Studierender belegen (Thies & Falk, 2021; s. a. Zimmermann et al., 2021). Auch zeigte sich hier, dass sich dieser Effekt über primäre und sekundäre Herkunftseffekte erklären lässt (Thies & Falk, 2021). Diese Befunde bekräftigen S. Müller und Schneider (2013), die in ihrer Studie veranschaulichten, dass Studierende akademischer Bildungsherkunft eine verminderte Wahrscheinlichkeit aufweisen, ihr Studium abzubrechen, auch wenn dieser Effekt unter Kontrolle vorhochschulischer Bildungswege vollständig erklärt werden konnte (S. Müller & Schneider, 2013). Zu diesem Schluss gelangten auch Burger und Groß (2016) in ihrer Untersuchung. Auch hier offenbarte sich unter der Kontrolle intervenierender Variablen kein direkter Effekt des sozioökonomischen Status auf die Studienabbruchintention (Burger & Groß, 2016). All diesen Befunde gegenüber konnte Georg (2009) generell einen direkten signifikanten Effekt der sozialen Herkunft auf die Studienabbruchintention belegen. In seiner Untersuchung wiesen Studierende, deren Väter mindestens einen Hauptschulabschluss aufwiesen, auch eine geringere Studienabbruchintention auf.

Mögliche Erklärungsansätze für diese Zusammenhänge werden in den Kapiteln 5 und 6 präsentiert.

Für Studierende mit Migrationshintergrund kann hinsichtlich des Studienerfolgs eine ähnlich negative Bilanz gezogen werden. Auch sie weisen ein erhöhtes Studienabbruchrisiko gegenüber ihren Mitstudierenden ohne Migrationshintergrund auf (J. Ebert & Heublein, 2017; Isphording & Wozny, 2018). So brechen 28 % aller Bachelor-Studienanfängerinnen und -Studienanfänger mit deutscher Staatsangehörigkeit eines Jahrgangs ihr Studium ohne einen Abschluss ab im Vergleich zu 46 % der Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer sowie 45 % der internationalen Studierenden (Bildungsausländerinnen und Bildungsausländer; Bildungsberichtserstattung, 2016). J. Ebert und Heublein (2017) bestätigen diese Befunde. Auch aus ihren Untersuchungen geht hervor, dass deutliche Unterschiede zwischen Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern hinsichtlich ihrer

ethnischen Herkunft zutage treten. Mit Blick auf die einzelnen Herkunftsgruppen wird deutlich, dass die überwiegende Mehrheit der Studienabbrecherinnen und -abbrecher mit einem russischen (und Ländern der Sowjetunion) Migrationshintergrund (19 %) oder einem türkischen Migrationshintergrund (18 %) ausmachen. Ein weiterer beträchtlicher Anteil der Studienabbrecherinnen und -abbrecher besitzt polnische (16 %), west-, mittel- oder nordeuropäische oder nordamerikanische (11 %) oder sonstige osteuropäische Wurzeln. Die geringsten Anteile an Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern mit Migrationshintergrund an deutschen Universitäten haben Studierende mit südeuropäischen oder afrikanischen Wurzeln aus (und solche aus dem Nahen Osten) (J. Ebert & Heublein, 2017).

Wird der Blick, ähnlich wie in den vorangegangenen Kapiteln, auf die spezifische Lage von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit oder ohne Migrationshintergrund in der Metropole Ruhr gerichtet, veranschaulichen aktuelle Erkenntnisse aus dem Bildungsbericht Ruhr (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020), dass bildungs- und/oder migrationspezifische Aspekte die Studienabbruchintention Studierender dieser Region nicht beeinflussen. Auch der Ort, an dem die Hochschulzugangsberechtigung erworben wurde, das Geschlecht, eine Erwerbstätigkeit neben dem Studium oder eine im Haushalt gesprochene nichtdeutsche Sprache zeigen laut den Erkenntnissen des ‚Bildungsberichts Ruhr‘ (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020) keine Auswirkungen auf die Studienabbruchintention der Studierenden dieser Region (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020). Gleichwohl ist zu erwähnen, dass die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs für Studierende einer der Universitäten in der Metropole Ruhr, die ihre Hochschulzugangsberechtigung an einer Gesamtschule erlangt haben, etwa sieben Prozentpunkte höher liegt als für Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung an einem Gymnasium erlangt haben (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020). Auch Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung an einem Berufskolleg erworben haben, weisen eine acht Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit auf, ihr Studium abzubrechen, als Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung an einem Gymnasium erlangt haben (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020). Die höchste Quote für einen Studienabbruch mit einer etwa 16 Prozentpunkte höheren Wahrscheinlichkeit demonstrieren Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung an einem Abendgymnasium oder über eine Berufsausbildung erworben haben, gegenüber Studierenden, die ihre Hochschulzugangsberechtigung an einem Gymnasium erlangt haben (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020). Diese Befunde gelten lediglich für die Universitäten der Region. An den Fachhochschulen hatte die Schulform, über die die Hochschulzugangsberechtigung erworben wurde, keinen

Einfluss auf die Studienabbruchintention. Weiter zeigte sich hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Studienabbruchgedanken und Studienfach an den Universitäten der Metropole Ruhr, dass Studierende der Rechtswissenschaften (Staatsexamen) eine 13 Prozentpunkte und in der Mathematik, den Naturwissenschaften und in den Geisteswissenschaften eine sechs Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen, Studienabbruchgedanken zu hegen, als Studierende der Referenzfächer Rechtswissenschaften sowie Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Bachelor). Weiter konnten Belege dafür generiert werden, dass die soziale Integration in den Hochschulalltag die Wahrscheinlichkeit für Studienabbruchgedanken an den Universitäten der Metropole Ruhr um rund acht Prozentpunkte reduziert (an den Fachhochschulen sogar um circa elf Prozentpunkte). Daneben konnte zusätzlich nachgewiesen werden, dass eine hohe Selbstwirksamkeit die Studienabbruchgedanken an den Universitäten der Metropole Ruhr um 14 Prozentpunkte (und an den Fachhochschulen um sieben Prozentpunkte) reduziert (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020).

An der UDE lassen sich anhand der Daten aus dem ‚Diversity Monitoring: Update 2020 – Ergebnisse der Absolvent*innenbefragung Prüfungsjahrgang 2018‘ (A. Ebert & Stammen, 2021) zwar keine direkten Studienabbruchquoten für Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft und/oder mit Migrationshintergrund entnehmen, allerdings können hier studienenerfolgsbezogene Aspekte mit Merkmalen zur (sozio-)demografischen Diversität in Bezug gesetzt werden. Diese veranschaulichen, dass sich im Prüfungsjahrgang 2018 unter den befragten Absolventinnen und Absolventen 52 % Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft befanden und 48 % Studierende eine akademische Bildungsherkunft besaßen. Hier zeigt sich zunächst, dass Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger anteilig deutlich häufiger ihr Studium erfolgreich abschließen, jedoch mit schlechteren Studienabschlussnoten.

Hinsichtlich der Verteilung dieses Erfolgs in den einzelnen Fächergruppen der UDE offenbaren sich indes deutliche Unterschiede zwischen beiden Gruppen. Insbesondere in der Fakultät für Medizin (28 %), gefolgt von der Fakultät für Physik (44 %), und an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften am Campus Essen (46 %) sowie an der Fakultät für Ingenieurwissenschaften (48 %) schließen Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger deutlich seltener ihr Studium erfolgreich ab als ihre Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft. In den Fächergruppen Geisteswissenschaften (57 %), Gesellschaftswissenschaften (56 %), Bildungswissenschaften (51 %), Mercator School of Management (60 %), Mathematik (57 %), Chemie (60 %), Biologie (56 %) beenden sie demgegenüber etwas und in Teilen sogar deutlich häufiger erfolgreich ihr Studium im Vergleich zu ihren Mit-

studierenden akademischer Bildungsherkunft. Dabei erreichen sie durchschnittlich deutlich seltener eine Studienabschlussnote im Bereich von 1,0 bis 1,5 (25 %) als ihre Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft (30 %). Die Differenzen hinsichtlich einer Studienabschlussnote zwischen 1,6 und 2,5 fallen dagegen eher gering aus (53 % nichtakademische Bildungsherkunft vs. 55 % akademischer Bildungsherkunft). Dennoch weisen Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit 22 % deutlich häufiger eine Studienabschlussnote zwischen 2,6 und 4,0 auf als ihre Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft (15 %).

Bezüglich der ethnischen Herkunft der Studierenden zeigt sich innerhalb der Daten aus dem ‚Diversity Monitoring: Update 2020 – Ergebnisse der Absolvent*innenbefragung Prüfungsjahrgang 2018‘ (A. Ebert & Stammen, 2021) weiter, dass lediglich 31 % der Studierenden mit Migrationshintergrund ihr Studium erfolgreich abschlossen gegenüber 69 % der Studierenden ohne Migrationshintergrund. Dies belegt, dass Studierende mit Migrationshintergrund anteilig deutlich häufiger ihr Studium nicht erfolgreich und auch mit schlechteren Studienabschlussnoten abschließen. Hinsichtlich der Verteilung dieses Erfolgs in den einzelnen Fächergruppen der UDE zeigt sich demnach, dass sie in allen Fächergruppen weniger häufig ihr Studium abbrechen. Dabei ist die größte Differenz an der Fakultät für Medizin (14 %) zu verzeichnen, gefolgt von den Fakultäten für Bildungswissenschaften (20 %) und für Physik (23 %), der Mercator School of Management (26 %), der Fakultäten für Biologie (27 %), Geisteswissenschaften (28 %), Chemie (30 %), Gesellschaftswissenschaften (32 %), Wirtschaftswissenschaften (34 %) und der Fakultät für Ingenieurwissenschaften (41 %). Dabei erreichen sie durchschnittlich ebenfalls deutlich seltener eine Studienabschlussnote im Bereich von 1,0 bis 1,5 (21 %) als ihre Mitstudierenden ohne Migrationshintergrund (30 %). Auch die Differenzen hinsichtlich einer Studienabschlussnote zwischen 1,6 und 2,5 fallen eher gering aus (51 % mit Migrationshintergrund vs. 55 % ohne Migrationshintergrund). Gleichwohl weisen Studierende mit Migrationshintergrund mit 29 % ebenfalls deutlich häufiger eine Studienabschlussnote zwischen 2,6 und 4,0 auf als ihre Mitstudierenden ohne Migrationshintergrund (14 %) (A. Ebert & Stammen, 2021).

Werden abschließend und bundesweit migrations- sowie bildungsherkunftsspezifische Differenzen in Bezug auf den Studienabbruch kombiniert betrachtet, fällt auf, dass das Vorhandensein eines Migrationshintergrunds per se keinen Risikofaktor für einen Studienabbruch darstellt, solange nicht gleichzeitig auch eine niedrige Bildungsherkunft vorliegt (J. Ebert & Heublein, 2017; Heublein et al., 2017; Isphording & Wozny, 2018; S. Müller & Schneider, 2013). So ist festzustellen, dass 61 % der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit Migrationshintergrund ihr Studium vorzeitig

abbrechen gegenüber 39 % ihrer Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft mit Migrationshintergrund (J. Ebert & Heublein, 2017). Zwischen den verschiedenen Herkunftsgruppen existieren dabei zudem große Unterschiede, so die Studiendaten von J. Ebert und Heublein (2017): Diese veranschaulichen, dass unter den Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger

- 88 % mit einem türkischen,
- 73 % mit einem südeuropäischen,
- 65 % mit einem polnischen,
- 59 % mit einem russischen,
- 58 % mit einem afrikanischen (inkl. Naher Osten),
- 57 % mit einem sonstigen osteuropäischen und
- 31 % mit einem west-, mittel-, nordeuropäischen oder nordamerikanischen

Migrationshintergrund vorzeitig ihr Studium abbrechen. Damit zeigt sich bezogen auf soziale sowie ethnische Selektivität hinsichtlich des Studienabbruchs insgesamt die höchste Bildungsaufsteigerinnen- und Bildungsaufsteiger-Quote bei gleichzeitig höchster Studienabbruchquote (88 %) in der Gruppe Studierender mit türkischem Migrationshintergrund (J. Ebert & Heublein, 2017). Carnicer (2017) bekräftigt diese Befunde. Die Erkenntnisse aus der Studie von J. Ebert und Heublein (2017) zum Studienabbruch von Studierenden mit Migrationshintergrund verdeutlichen zudem, dass unter den Studienabbrecherinnen und -abbrechern mit Migrationshintergrund ein höherer Anteil aus einer Familie stammt, in der beide Elternteile keine Berufsausbildung abgeschlossen haben (12 %; „niedrig“), als bei Studienabbrecherinnen und -abbrechern ohne Migrationshintergrund (0 %). Gründe hierfür sehen J. Ebert und Heublein (2017) vor allem in den Erkenntnissen von (Kristen & Dollmann, 2012)), dass die Migration häufig sozial selektiv erfolgt und Menschen mit Migrationshintergrund aus diesem Grund häufiger niedrigen sozialen Schichten angehören. Sie nehmen oftmals niedrig qualifizierte Positionen auf dem Arbeitsmarkt ein, u. a. auch, weil ihre Bildungsabschlüsse in Deutschland nicht anerkannt werden können und sie somit keiner ihrer Qualifikation entsprechenden Tätigkeit nachgehen können (Kristen & Dollmann, 2012). Hierunter zählen vor allem Zugewanderte, die im Zuge der Arbeiterkräfteanwerbung in den 1960er- und 1970er-Jahren nach Deutschland gekommen sind (Kristen & Dollmann, 2012). Weiter und noch größere Differenzen offenbaren sich in Hinblick auf den Generationsstatus und die Herkunftsgruppe Studierender. Je nachdem, ob ein Elternteil oder beide im Ausland geboren sind, zeigen sich die Auswirkungen dieser Differenzen in unterschiedlicher Weise. Mit 75 % ist der Anteil der Studienabbrecherinnen und -abbrecher in der zweiten Migrantengeneration

überdurchschnittlich hoch. Außerdem weist hier jede fünfte Studierende bzw. jeder fünfte Studierende eine doppelte nichtakademische Bildungsherkunft auf. In der zweieinhalften Generation weisen nur 4 % von ihnen eine doppelte nichtakademische Bildungsherkunft auf und nur 49 % insgesamt eine nichtakademische Bildungsherkunft. Zwischen diesen beiden Zuwanderergenerationen liegen anteilmäßig Studierende mit Migrationshintergrund, die im Ausland geboren sind. J. Ebert und Heublein (2017) konnten in ihrer Studie zum Studienabbruch von Studierenden mit Migrationshintergrund herausstellen, dass sich deutliche Unterschiede zwischen Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern hinsichtlich ihrer ethnischen Herkunft ergeben. Studierende mit Migrationshintergrund, die ihr Studium erfolgreich abgeschlossen haben, waren deutlich häufiger Kinder von Eltern, die beide ein Universitätsstudium absolviert und seltener ‚nur‘ eine Berufsausbildung abgeschlossen haben. In beiden Gruppen – Studienabbrecherinnen und -abbrecher sowie Absolventinnen und Absolventen mit Migrationshintergrund – lassen sich laut J. Ebert und Heublein (2017) indes deutlich häufiger Studierende finden, deren Eltern keinen Berufsabschluss aufweisen, als in beiden dieser Gruppen ohne Migrationshintergrund. Insbesondere unter den Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern waren hiervon vor allem die Mütter (23 % vs. 4 % ohne Migrationshintergrund) betroffen (Väter: 16 % vs. 2 % ohne Migrationshintergrund). Auch wiesen die Mütter der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher sowie der Absolventinnen und Absolventen mit Migrationshintergrund deutlich seltener eine Berufsausbildung auf als Mütter von Studienabbrecherinnen und -abbrechern ohne Migrationshintergrund. Ein weiterer interessanter Befund der Untersuchungen von J. Ebert und Heublein (2017) besteht darin, dass insbesondere Studienabbrecherinnen und -abbrecher mit Migrationshintergrund über die Art des Abschlusses oder aber überhaupt das Vorliegen eines Abschlusses ihrer Eltern vergleichsweise häufig keine Kenntnis hatten (Mutter: 9 %, Vater: 10 %). Gründe dafür vermuten J. Ebert und Heublein (2017) darin, dass die berufliche Qualifikation der Eltern im Ausland erworben wurde und sie damit in Deutschland keiner Tätigkeit nachgehen (können), die dieser Qualifikation entspricht. Daraus resultiert, so schlussfolgern J. Ebert und Heublein (2017), dass sie auf der Skala des Fragebogens ihre Eltern nicht einordnen können und damit eher dazu tendieren könnten, ‚keinen beruflichen Abschluss‘ oder ‚nicht bekannt‘ anzugeben. Zusammenfassend weisen die deskriptiven Befunde aus der Studie von J. Ebert und Heublein (2017) darauf hin, dass die Bildungsherkunft sowohl für den Studienerfolg eine entscheidende Rolle spielt als auch in einem engen Zusammenhang zum Migrationshintergrund steht. Damit weisen Studienabbrecherinnen und -abbrecher sowie Absolventinnen und Absolventen mit Migrationshin-

tergrund wesentlich häufiger eine nichtakademische Bildungsherkunft auf als Studienabbrecherinnen und -abbrecher sowie Absolventinnen und Absolventen ohne Migrationshintergrund (J. Ebert & Heublein, 2017).

4.4 Internationale Perspektive auf bildungsherkunfts- und migrationspezifische Differenzen beim Studienzugang, -verlauf und -abbruch

Im Sinne der Vollständigkeit und Vergleichbarkeit der Situation von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund an deutschen Hochschulen sowie im besonderen Maße in der Metropole Ruhr mit der Situation dieser Studierendengruppe(n) im internationalen Hochschulkontext folgt im Anschluss ein kurzer Einblick in die Befunde der internationalen Forschung in Bezug auf Studienaufnahme, Studienverlauf und Studienabbruch der sogenannten *first-generation students*. Hierzu werden knapp die relevantesten internationalen deskriptiven empirischen Befunde zur Studienaufnahme und zum Studienverlauf sowie schwerpunktmäßig zum Studienabbruch unter systematischer Berücksichtigung der sozialen und der ethnischen Herkunft von Studierenden vorgestellt. Diese Befunde beziehen sich aufgrund der großen Bandbreite und des Aspekts, dass sie nicht den Fokus dieser Arbeit repräsentieren, auf eine Auswahl international besonders bekannter bzw. diskutierter Forschungsarbeiten. Dabei handelt es sich mit wenigen Ausnahmen um das Feld dominierender englischsprachiger Publikationen. Diese stammen mehrheitlich aus dem US-amerikanischen Raum, dicht gefolgt von wissenschaftlichen Publikationen aus Großbritannien, Kanada, Südafrika und China sowie Publikationen der OECD, die sich auf den weltweiten Vergleich beziehen. Es handelt sich hier um kleinere fallorientierte qualitative sowie quantitative Studien, basierend auf zum Teil sehr großen Datensätzen (z. B. X. Chen, 2005; Choy, 2001; OECD, 2018a, 2018b, 2019; Pascarella, Pierson, Wolniak & Terenzini, 2004; Saenz, Hurtado, Barrera, Wolf & Yeung, 2007; Terenzini, Springer, Yaeger, Pascarella & Nora, 1996). Insgesamt waren zur Erfassung des internationalen Forschungsstands insbesondere die Überblicksarbeiten von Spiegler und Bednarek (2013) sowie Spiegler; Spiegler; Spiegler (2015a, 2015b, 2018), aber auch die umfassenden Berichte ‚Education at a Glance‘ aus den Jahren 2018–2021 der OECD wegweisend.

In die Recherche zum internationalen Forschungsstand flossen außerdem diejenigen wissenschaftlichen Veröffentlichungen ein, die unter der Verwendung der nach Miethe et al. (2014) gängigen Begrifflichkeit

ten für ‚Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger‘ im englischsprachigen Raum die Formulierungen ‚first-generation students‘, ‚non-traditional-students‘, ‚first-in-family-students‘ und ‚first-generation college students‘ (Miethe et al., 2014) enthielten. Zudem wurde die Recherche kombiniert mit einigen der im englischsprachigen Raum gängigen und synonym verwendeten Begrifflichkeiten für Studienabbruch und Studienaustieg: ‚drop-out‘, ‚failure‘ (z. B. Entwistle, Meyer & Tait, 1991), ‚attrition‘ (z. B. Bean, 1982) und ‚wastage‘ (z. B. Johnes & Taylor, 1990), ‚withdrawal‘ (z. B. Pascarella & Terenzini, 1983), ‚student depatur‘ (z. B. Tinto, 1993) und ‚non-completion‘ (z. B. Johnes & Taylor, 1989). Petzold-Rudolph (2018) unterstreicht an dieser Stelle, dass im Bereich englischsprachig publizierter Studien eine Vielzahl an Begriffsverwendungen vorfindbar ist, die auf variierende Perspektiven auf das Phänomen der vorzeitigen Aufgabe eines Studiums verweisen. Sie können zum einen stark negativ besetzt sein, etwa die Bezeichnung ‚failure‘ für Studienabbruch, oder zum anderen eine wertfreie Konnotation aufweisen, etwa ‚withdrawal‘, um den Studienaustieg zu beschreiben (Petzold-Rudolph, 2018).

Im weiteren Verlauf dieses Unterkapitels werden zum besseren Verständnis und aus Gründen der Einheitlichkeit die Begriffe ‚first-generation students‘ sowie ‚attrition‘ für die jeweiligen internationalen Sachverhalte genutzt.

Spiegler und Bednarek (2013) sowie Spiegler (2015a) weisen zudem darauf hin, dass hinsichtlich eines Vergleichs der nationalen und internationalen Forschungsarbeiten und -befunde der Versuch, Zahlen und Anteile (hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte) an Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern im internationalen Kontext zu vergleichen, grundsätzlich kaum möglich ist. Der Hauptgrund hierfür liegt in den unterschiedlichen Definitionen dahin gehend, wer genau mit welchem Abschluss an welcher Institution als Studierender bzw. als Studierende gilt und – ähnlich wie in der innerdeutschen Forschung – welche elterlichen Bildungsabschlüsse oder Bestrebungen, diese zu erlangen, in welchem Ausmaß als Grundlage zur Definition eines *first-generation student* herangezogen werden (Spiegler & Bednarek, 2013; Spiegler, 2015a). Hinzu kommt, dass sich die einzelnen Bildungssysteme untereinander nur schwierig vergleichen lassen. Zur Erlangung eines bestimmten Berufs variieren die dazu notwendigen nichtakademischen Ausbildungs- und/oder akademischen Studiengänge im internationalen Kontext stark. Die Definitionen dessen, wer genau als Studierender bzw. als Studierende gilt, reichen von Studierenden, die ein drei- bis vierjähriges Bachelorprogramm absolviert haben (Orr, Gwosc & Netz, 2011), bis hin zu Studierenden, die ein wesentlich kürzeres Studienprogramm an einem Community College abgeschlossen haben (McCarron & Inkelas,

2006). Hinsichtlich der sozialen Herkunft unterscheiden sich die einzelnen Definitionen ebenfalls erheblich. In kanadischen sowie US-amerikanischen Studien reichen die Definitionen von *first-generation students* von Studierenden, deren Eltern beide keine Hochschulausbildung absolviert haben (z. B. Ishitani, 2006), bis hin zu Studierenden, deren Eltern eine höhere Schullaufbahn zwar angefangen, aber nicht mit einem Bachelorabschluss beendet haben (z. B. Davis, 2012). Hinzu kommt innerhalb dieser Studien sehr häufig die Verknüpfung des Bildungsniveaus der Eltern mit dem familiären Einkommen (Jehangir, 2010a, 2010b). Der Blick auf die Studienlage in Großbritannien zeigt eine weitere Variation der Definition dessen, was unter die Bezeichnungen ‚Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger‘ im internationalen Kontext fällt. Hier werden *first-generation students* vornehmlich über die Schichtzugehörigkeit der Eltern sowie über den ausgeübten Beruf operationalisiert und nicht über deren Bildungsabschlüsse definiert (Reay, Crozier & Clayton, 2009).

Bei Betrachtung der Befunde der internationalen Forschung zur Situation von *first-generation students* an Hochschulen, stammen diese Studierenden meist aus sozioökonomisch niedrig gestellten Familien mit einem häufig sehr geringen Einkommen (X. Chen, 2005). Gerade einmal 20 % von ihnen stammen aus einer Familie, die im obersten Einkommensquartil liegt (Nuñez & Cuccaro-Alamin, 1998). Im Fokus ihrer Problemlage stehen laut internationalen Forschungserkenntnissen deshalb häufig die hohen Studienkosten und damit verbundene finanzielle Sorgen (Saenz et al., 2007; Sánchez et al., 2006). Dessen ungeachtet weisen viele der Studienbefunde aus diesem Bereich darauf hin, dass *first-generation students* im Durchschnitt älter sind als ihre Kommilitonen und Kommilitoninnen (Davis, 2012). Weiter sind sie häufig schon verheiratet, haben bereits eigene Kinder und sind ökonomisch selbstständig (Nuñez & Cuccaro-Alamin, 1998). Ferner wird deutlich, dass *first-generation students* auch mit einer höheren Wahrscheinlichkeit einer ethnischen Minderheit angehören oder einen Migrationshintergrund aufweisen im Vergleich zu ihren Kommilitonen und Kommilitoninnen aus einem Elternhaus, in dem mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss erworben hat. Die Erkenntnisse US-amerikanischer Arbeiten verdeutlichen, dass der Anteil von Schwarzamerikanern und -amerikanerinnen, Hispanoamerikanern und -amerikanerinnen sowie anderen ethnischen Zugehörigkeiten in den USA unter *first-generation students* mit 36 % doppelt so hoch ist wie der Anteil von Studierenden aus akademischen Elternhäusern, die einer ethnischen Minderheit angehören oder einen Migrationshintergrund aufweisen (16 %) (X. Chen, 2005). Außerdem, so zeigt der internationale englischsprachige Forschungsstand, spielt das weibliche Geschlecht eine entscheidende Rolle: Insbesondere in US-amerikanischen

und britischen Studien sind Frauen unter den *first-generation students* überrepräsentiert (; Davis, 2012; Reay et al., 2009). Eine gleiche sehr schlechte Ausgangssituation offenbart sich auch hinsichtlich ihres schulischen Leistungsstands. *First-generation students* schneiden in den US-amerikanischen Studien insgesamt schlechter ab. Sie weisen niedrigere Schulabschlussnoten (Saenz et al., 2007) und auffallend geringere Mathematikkenntnisse auf (X. Chen, 2005). Eine Folge dessen sind insgesamt schlechtere Werte in den Einstufungstests an Universitäten (Nuñez & Cuccaro-Alamin, 1998).

Studienaufnahme. Entscheiden sich *first-generation students* dazu, ein Studium aufzunehmen, geht insbesondere aus Befunden US-amerikanischer und britischer Studien hervor, dass sie mit einer höheren Wahrscheinlichkeit weniger prestigeträchtige Fächer wählen, die sie häufiger an zweit- oder drittklassigen Hochschulen studieren (Ball, Davies, David & Reay, 2002; Reay, David & Ball, 2005; Reay et al., 2009). Bezogen auf US-amerikanische Studienbefunde tritt ferner zutage, dass sie häufiger an Hochschulen mit weniger oder ohne Zugangsbeschränkungen ihr Studium beginnen – auch unter Kontrolle kognitiver Fähigkeiten, des Einkommens der Eltern, der Bildungsmotivation und Schulabschlussnoten (Pascarella, Wolniak, Pierson & Terenzini, 2003; Pascarella et al., 2004). Die Erkenntnisse US-amerikanischer wie auch britischer Studien kommen dabei sehr häufig weiter zu der Erkenntnis, dass die Wahl der Hochschule oftmals auch mit der finanziellen Unterstützung zusammenhängt, die sie erhalten oder zur Verfügung haben. Entscheidende Bedingungen, die häufig erfüllt sein müssen, sind deshalb die Option zum Schnellstudium (an Community Colleges: Abschluss schon nach zwei anstatt nach vier Jahren; X. Chen, 2005) sowie/oder die Nähe zum Wohnort und/oder gute Nebenjobmöglichkeiten (Nuñez & Cuccaro-Alamin, 1998; Reay et al., 2005). Hinsichtlich des Prestiges einer Hochschule veranschaulichen Erkenntnisse einer britischen Studie von (Reay et al., 2005), dass es *first-generation students* häufig eher als glücklichen Zufall ansehen, wenn sie dort einen Platz erhalten, im Vergleich zu Studierenden akademisch geprägter Bildungsherkunft, die in ihre Entscheidungsfindung hinsichtlich der Hochschulwahl häufig auch viel intensiver ihre Eltern einbeziehen. Des Weiteren zeigen viele der anglo-amerikanischen Studienergebnisse, dass die Aufnahme eines Studiums *für first-generation students* sehr häufig lediglich mit dem Wunsch eines geringen Bildungsabschlusses verbunden ist (Ball et al., 2002; Reay et al., 2005). Insgesamt veranschaulichen fast alle der angloamerikanischen Studien, dass deutliche Unterschiede zwischen *first-generation students* und Studierenden aus Akademikerfamilien hinsichtlich des angestrebten Bildungsabschlusses vorhanden sind. Die Studienergebnisse von X. Chen (2005) belegen, dass in der Gruppe der *first-generation students* lediglich 75 % gegenüber 95 %

der Studierenden akademischer Bildungsherkunft einen Bachelorabschluss erreichen wollen. In einer kanadischen Studie von Grayson (2011) tritt zudem zutage, dass *first-generation students* insgesamt häufiger Studiengänge mit klaren Karriereaussichten bzw. anschließenden einem klaren Berufsbild (z. B. Anwalt/Anwältin, Arzt/Ärztin, Lehrer/Lehrerin) wählen. Für den US-amerikanischen Forschungsbereich lässt sich gleichwohl zusammenfassen, dass *first-generation students* bezüglich ihrer Studienfachwahl vor allem in den Bereichen Kunst und Geisteswissenschaften unterrepräsentiert sind (Davis, 2012). In den Bereichen Wirtschaftswissenschaften und Gesundheitswesen sind sie hingegen überrepräsentiert (Davis, 2012). Dabei verfolgt ihre Studienwahlmotivation insgesamt den Zweck, einen Studiengang mit klaren Berufsfeldern sowie guten Berufsaussichten zu wählen (X. Chen, 2005). Die Studienaufnahmeentscheidung wird laut internationaler Studienlage vor allem dann positiv verstärkt, wenn sie durch die Familie, außerfamiliäre Unterstützer und Unterstützerinnen sowie Ratgeber und Ratgeberinnen und positive Einflüsse innerhalb des Schulkontextes (z. B. durch das Lehrpersonal, spezielle Programme und Beratung für *first-generation students*) in ihrer Entscheidung unterstützt und zu dieser ermutigt werden. Insbesondere zum positiven Einfluss der Familie auf die Studienaufnahmeentscheidung liegen Erkenntnisse aus der Arbeit von Gofen (2009). Laut den Befunden ihrer Arbeiten spielt das familiäre Kapital eine bedeutende Rolle in Hinblick auf den Bildungserwerb und hat positive Auswirkungen auf den Bildungserfolg insbesondere durch die darin enthaltenen (Familien-)Werte wie Solidarität, Respekt, Leistung und Ehrgeiz (Gofen, 2009). Zu den weiteren positiven Verstärkern der Studienaufnahmeentscheidung wie außerfamiliären Unterstützenden und Ratgebenden existiert im internationalen englischsprachigen Forschungsfeld insbesondere eine Vielzahl von Befunden zur Unterstützung innerhalb des Schulkontextes, z. B. durch Lehrpersonal, spezielle Programme und Beratung für *first-generation students*. Diese Studien veranschaulichen, dass Lehrkräfte in zahlreichen Fällen eine zentrale Rolle im Bildungsaufstieg junger Menschen nichtakademischer Bildungsherkunft spielen. Hier stehen Unterstützungsleistungen wie die Herausbildung von Zukunftsvisionen und die Unterstützung zu deren Umsetzung im Fokus (Spiegler & Bednarek, 2013; Spiegler, 2015a). Ihre Rolle als Mentorinnen und Mentoren besteht dabei häufig darin, das Besuchen einer Universität zu einer ‚Idee‘ für ihre Schülerinnen und Schüler werden zu lassen (Kojaku & Nuñez, 1998). Vornehmlich in US-amerikanischen Studien werden Faktoren wie die Hilfestellung bei Stipendienanträgen und das Einschätzen der Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern sowie das Empowerment durch Lehrkräfte oder beratendes Schulpersonal als essenziell und aufstiegsfördernd dargestellt (Reid & Moore, 2008).

Studienverlauf. Hinsichtlich des Erlebens und Gestaltens des Studiums von *first-generation students* belegt die angloamerikanische Studienlage insgesamt, dass sie häufig mit Herausforderungen und Schwierigkeiten im Studium konfrontiert sind und anteilig häufiger auf Unterstützung zur besseren (sozialen, akademischen und organisationalen) Integration in das Studium sowie im Studienverlauf angewiesen sind (z. B. Bowl, 2003; Jehangir, 2010a, 2010b; L. Thomas & Quinn, 2006). Global betrachtet haben sie in den meisten Fällen eine andere Vorstellung von dem, was sie als Studierende in ihrem Studium leisten sollten. Erschwerend kommt hinzu, dass sie öfter weniger Zeit zum Studieren haben (Pascarella et al., 2004). Dies liegt vor allem daran, dass sie zu einem höheren Anteil erwerbstätig sind oder sein müssen und damit häufig auch mehr Zeit in ihre Arbeitsstunden außerhalb des Studiums investieren müssen (Bowl, 2003; Davis, 2012; Reay et al., 2005). Weiter liegt die wenige Zeit für das Studieren oftmals in familiären Verpflichtungen begründet. *First-generation students* helfen häufiger neben dem Studium im Haushalt oder besitzen bereits eine eigene Familie, um die sie sich kümmern, so die angloamerikanische Studienlage (Bowl, 2003; Hurst, 2012; Jehangir, 2010a, 2010b). Hieraus resultiert, dass sie insgesamt weniger Kurse pro Semester belegen und damit auch weniger Credits pro Semester sammeln (Pascarella et al., 2004). Dessen ungeachtet stellen einige Forschungsarbeiten heraus, dass für *first-generation students* die Studienanforderungen zum Teil nicht ausreichend klar sind. Ebenfalls liefern sie Erkenntnisse dahin gehend, dass *first-generation students* ein geringeres Interesse aufweisen, an Aktivitäten innerhalb der Hochschule teilzunehmen, die nicht unmittelbar mit den Studienanforderungen zusammenhängen (Bowl, 2003; Davis, 2012; Grayson, 2011). Vor allem der letztgenannte Aspekt wirkt sich indes erheblich auf ihre soziale Integration aus, was aus vielen Befunden aus der angloamerikanischen Forschung hervorgeht (Spiegler, 2015a). Die geringe Eingebundenheit in universitäre Aktivitäten außerhalb von Lehrveranstaltungen und damit die geringe soziale Integration wird maßgeblich dadurch verstärkt, dass viele *first-generation students* außerhalb des Campus nicht in einem Studierendenwohnheim leben (Nuñez & Cucaro-Alamin, 1998; Pike & Kuh, 2005). Kanadische Studienergebnisse zeigen weiter, dass die fehlende soziale Eingebundenheit dazu beiträgt, dass *first-generation students* häufig mehr Zeit benötigen, um ein Verständnis für die Organisation ihres Studiums aufzubauen und die Erfüllung von Leistungsanforderungen zu bewerkstelligen (Collier & Morgan, 2008). *First-generation students* nehmen zusammengefasst seltener an universitären Aktivitäten teil, ihre Teilnehmerate sinkt außerdem im Verlauf des Studiums immer weiter (Grayson, 2011). Dies wirkt sich gleichsam auch auf das Finden geeigneter Hilfen zur Verbesserung geringer Studienleistungen aus (Hurst, 2012).

Ähnlich der Forschung im deutschsprachigen Raum existieren in der angloamerikanischen Studienlandschaft Arbeiten, die sich mit dem daraus resultierenden Bewusstsein über die Defizite seitens der *first-generation students* befassen (Spiegler & Bednarek, 2013; Spiegler, 2015a). Die Parallelen zu den deutschsprachigen Studien hinsichtlich der sogenannten Passungsproblematiken liegen darin begründet, dass auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der angloamerikanischen Forschung häufig zu dem Schluss gelangen, dass *first-generation students* oftmals ein Gefühl des *Nichtausreichens*, der *Nichtpassung* empfinden, das sich auf ihre Herkunft, ihre Person und die damit verbundenen Möglichkeiten bezieht (Hurst, 2012). Innerhalb dieser Studien ist zur Beschreibung dieses Phänomens oftmals die Bezeichnung *culture shock* zu finden (Bowl, 2003; Reay et al., 2009). Auch die Studien von Stephens, Townsend, Markus und Phillips; Stephens, Fryberg, Markus, Johnson und Covarrubias (2012; 2012) zum *cultural mismatch* bearbeiten und belegen ähnliche Zusammenhänge. Sie gehen hinsichtlich der Erklärung von Passungsproblematiken davon aus, dass sie auf die wahrgenommene Diskrepanz zwischen den persönlichen Werten von *first-generation students* und den im akademischen Feld vorherrschenden Normen zurückzuführen sind. Laut Stephens und Townsend et al. (2012) betonen Hochschulen vor allem agentische Normen (z. B. das Verfolgen der eigenen Karriere), wohingegen *first-generation students* eher kommunale Normen internalisiert haben und sich auf gemeinschaftliche Werte und Motive (z. B. die Herkunftsgemeinschaft unterstützen) besinnen. Stephens und Townsend et al. (2012) beschreiben diese normative Divergenz zwischen Hochschule und Individuum als *cultural mismatch*. Dieser vermindert dann wiederum, so ihre Schlussfolgerung, die Identifikation mit der Eigengruppe (*in-group*), also jener der Akademikerinnen und Akademiker. Darüber hinaus generieren nur die wenigsten internationalen Forschungsarbeiten – vornehmlich aus dem angloamerikanischen Raum – ähnlich wie in der nationalen Studienlage Erkenntnisse zum eher kompetenzorientierten statt defizitorientierten Erleben und Gestalten des Studiums von *first-generation students* (vgl. Spiegler & Bednarek, 2013; Spiegler, 2015a). Einige Befunde aus Studienarbeiten zeigen in diesem Kontext, dass *first-generation students* selbst ihren Erfolg im Studium darauf zurückführen, dass sie die bei der Erwerbstätigkeit erworbene Arbeitsdisziplin und die dadurch entwickelte Fähigkeit zur Zeiteinteilung sowie zum zielgerichteten Arbeiten dazu befähigt haben, die Studienanforderungen und ihre Studienleistungen gewissenhaft zu erfüllen (Byrd & Macdonald, 2005; Lehmann, 2009). Wie bereits zuvor erwähnt zeigen, veranschaulichen die Studienergebnisse von Gofen (2009) zudem, dass die Familie von einigen *first-generation students* eher als Vor- denn als Nachteil gesehen wird. Die familiäre Unterstützung sowie die

Erkenntnis, es trotz aller Widrigkeiten an die Hochschule geschafft zu haben, wirken hier als Motivationsmotoren (Byrd & Macdonald, 2005; Gofen, 2009).

Leistungen im Studium. Der internationale Forschungsstand – vornehmlich im angloamerikanischen Raum – zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und der Leistung im Studium bzw. zum Studien(miss-)erfolg ist umfassend. Innerhalb der empirischen Studien aus dem angloamerikanischen Bereich werden die Leistungen im Studium über Noten und Abbruchraten operationalisiert. Wird die Studienlage zusammengefasst, zeigen *first-generation students* hier gleich gute oder nur leicht, allerdings nichtsignifikant schlechtere Leistungen im Vergleich zu Studierenden aus Akademikerfamilien (Pascarella et al., 2003; Pascarella et al., 2004; Redford & Hoyer, 2017). Weiter veranschaulichen die Befunde der vornehmlich angloamerikanischen Studienlandschaft, dass die Beteiligung am Studierendenleben, mithin die soziale Integration in den Hochschulalltag, einen starken, wenn nicht ungleich stärkeren Einfluss auf die Studienleistungen von *first-generation students* hat als beispielsweise die akademische oder nichtakademische Bildung der Eltern (Pascarella et al., 2004; Próspero & Vohra-Gupta, 2007).

Studienabbruch. So eindeutig die allgemeinen empirischen Befunde zu Studienabbruchquoten an deutschen Hochschulen sind, so uneindeutig bzw. schwierig gestaltet sich ein Vergleich mit den insgesamt internationalen Daten zum Studienabbruch. Dies liegt daran, dass sich die Messung bzw. Operationalisierungen des Studienabbruchs innerhalb einzelner Studien teilweise von Land zu Land stark unterscheiden (Hovdhaugen et al., 2015). Neugebauer et al. (2017) verweisen auf das letzte Kohortenvergleichsverfahren aus dem Jahr 2007 der OECD (OECD, 2009). Trotz eines Durchschnittswerts von 29 % in grundständigen Studiengängen offenbaren sich große Unterschiede für einige Länder. Die niedrigsten Studienabbruchquoten weisen hier Japan und Südkorea (17 %) auf. Die USA und Neuseeland demonstrieren demgegenüber mit 46 % die höchsten Studienabbruchquoten. In Deutschland lag laut den Daten der OECD (2007) OECD (2009) die Studienabbruchquote bei 27 % und damit relativ nah am Durchschnitt. Trotz unterschiedlicher und frei wählbarer Messverfahren ab den Jahren 2008 blieb zum einen der Durchschnittswert mit rund 30 % fast unverändert und zum anderen auch die Befunde zu geringen Studienabbruchquoten für beispielsweise ostasiatische Länder und Großbritannien sowie vergleichsweise hohe Studienabbruchquoten für Länder wie z. B. die USA, Neuseeland und Schweden (Neugebauer et al., 2019).

Wird ausschließlich auf Studien fokussiert, die sich den Effekten sozialer Herkunft auf den Studienabbruch Studierender widmen, liegen die Schwerpunkte – ähnlich wie in der nationalen Studienlage – auf unterschiedlichen

Teilaspekten sozialer Herkunft in Hinblick auf den Studienabbruch. Hierunter fallen Studien, die den Einfluss der Bildungsherkunft (R. Chen & DesJardins, 2008; Contini, Cugnata & Scagni, 2018; Hovdhaugen, 2009; Lassibille & Navarro Gómez, 2008), des sozioökonomischen Status der Eltern (R. Chen, 2012) und der beruflichen Klasse der Eltern (Contini et al., 2018) auf die Studienabbruchintention Studierender untersuchen. Die Befunde dieser Studien sind relativ eindeutig und weniger heterogen als im deutschsprachigen Raum: Bezüglich der Studienabbruchrate zeigt sich für *first-generation students* insgesamt ein höheres Abbruchsrisiko als für Studierende aus einer Akademikerfamilie, wobei die Abbruchrate in den ersten beiden Studienjahren häufig am höchsten ist, so die Befunde vieler angloamerikanischer Studien (z. B. ; R. Chen & DesJardins, 2008; R. Chen, 2012; Contini et al., 2018; Engle & Tinto, 2008; Hovdhaugen, 2009; Ishitani, 2006; Lassibille & Navarro Gómez, 2008; Martin Lohfink & Paulsen, 2005; OECD, 2019). Für den US-amerikanischen Raum lassen einige größere Forschungsarbeiten im Verlauf der vergangenen Jahre deutlich erkennen, dass *first-generation students*, sobald sie einen Zugang zu höherer Bildung erhalten, auch ein 71 % höheres Risiko für einen Studienabbruch sowie niedrigere Abschlussquoten als ihre Kommilitonen und Kommilitoninnen aus einer Akademikerfamilie aufweisen (Forrest Cataldi et al., 2018). Damit ist laut dieser Studienlage das Erreichen eines Studienabschlusses für sie noch unwahrscheinlicher als für Studierende akademischer Bildungsherkunft.

2019 veröffentlichte die OECD in ihrem Bericht ‚Education at a Glance‘ ferner schwerpunktmäßig international vergleichende Befunde zu Themen wie insbesondere ‚Completion rate by parents‘ educational attainment and by students‘ immigration background‘. Diese Daten veranschaulichen sowohl für *first-generation students* als auch für Studierende mit Migrationshintergrund, dass sie im weltweiten Vergleich sowie unter Berücksichtigung unterschiedlicher Bachelor-, Master- und Doktorandenprogramme in Hinblick auf die Länge und den Umfang seltener ihr Studium erfolgreich abschließen. Dabei reichen die Unterschiede zwischen *first-generation students* und solchen, von denen mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss aufweist, zwischen den einzelnen Ländern von einem Unterschied von fünf Prozentpunkten, z. B. in Estland, Finnland, Portugal und Schweden, bis hin zu 20 Prozentpunkten, z. B. in der Flämischen Gemeinschaft Belgiens und den Vereinigten Staaten. Zu berücksichtigen ist hier indes der Anteil der einzelnen Gruppen an der Eintrittskohorte. In Estland z. B. erreichen *first-generation students* mit größerer Wahrscheinlichkeit einen Abschluss, machen anteilig allerdings nur 2 % der Bachelor-Studienanfängerinnen und -Studienanfänger aus. In Portugal hingegen kommen sie auf einen Anteil von 44 % der Studienanfängerinnen und Studienanfänger. Schließlich ist

anzumerken, dass die Daten ebenfalls nicht berücksichtigen, dass *first-generation students* in einigen Ländern möglicherweise eher ein Teilzeitstudium aufnehmen. Darüber hinaus geht aus den Daten des Berichts ‚Education at a Glance 2019‘ (OECD, 2019) hervor, dass in fast allen Ländern, für die Daten vorliegen, Studierende ohne Migrationshintergrund (d. h. Studierende, die im Land geboren wurden und bei denen mindestens ein Elternteil ebenfalls im Land geboren wurde) eine höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen, ihr Studium erfolgreich abzuschließen, als Studierende mit Migrationshintergrund (unter Berücksichtigung der Länge und des Umfangs des Studiums). Der Unterschied zwischen Zuwandererinnen und Zuwanderern der ersten und der zweiten Generation variiert zwischen den Ländern, aber der Unterschied zwischen ihnen ist (in absoluten Zahlen) tendenziell geringer als der Unterschied zwischen Nicht-Einwanderinnen und Nicht-Einwanderern sowie Einwanderinnen und Einwanderern der ersten oder zweiten Generation. Auch hier ist der Anteil der einzelnen Gruppen an der Eintrittskohorte sowie an der Bevölkerung zu berücksichtigen. Finnland ist z. B. das einzige Land, in dem die Abschlussquote von Studierenden ohne Migrationshintergrund niedriger ist als die der Einwanderinnen und Einwanderer der ersten und zweiten Generation. Gleichwohl ist Finnland auch das Land mit dem geringsten Anteil von Studierenden mit Migrationshintergrund unter den Bachelor-Studienanfängerinnen und Bachelor-Studienanfängern (4 % Einwanderinnen und Einwanderer der ersten Generation und 0,1 % der zweiten Generation). Im Vergleich dazu ist der Anteil Studierender mit Migrationshintergrund unter den Bachelor-Studienanfängerinnen und Bachelor-Studienanfängern in Ländern wie Israel (25 %) und Schweden (18 %) wesentlich höher (OECD, 2019).

4.5 Die COVID-19-Pandemie und ihre Auswirkungen auf bildungsherkunfts- und migrationspezifische Differenzen beim Studienzugang, -verlauf und -abbruch

Da anzunehmen ist, dass die COVID-19-Pandemie die nachteilige Situation hinsichtlich des Studieneinstiegs, -verlaufs und -verbleibs von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund verstärkt, erscheint es unerlässlich, ihre Situation auch vor dem Hintergrund der pandemischen Lage – national wie international – genauer zu beleuchten. Die mittel- und langfristigen Konsequenzen für individuelle Bildungsverläufe, insbesondere der genannten Studierendengruppe(n), sind derzeit nur teilweise absehbar – auch weil die Pandemie inzwischen zwar

eingedämmt, aber noch nicht vorüber ist (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Im Rahmen dieses Exkurses folgen deshalb lediglich punktuelle Einblicke in ausgewählte Forschungsbefunde zu diesen spezifischen Studierendengruppen vom Beginn der COVID-19-Pandemie bis zum aktuellen Zeitpunkt, der *Sommerwelle* im Juli 2022. Hierzu werden knapp relevante nationale und internationale deskriptive empirische Befunde in Bezug auf Studienaufnahme, Studienverlauf sowie schwerpunktmäßig zum Studienabbruch im Kontext der COVID-19-Pandemie sowie unter systematischer Berücksichtigung der sozialen und ethnischen Herkunft Studierender vorgestellt. Da diese Thematik nicht den Fokus dieser Arbeit verkörpert, erfolgt lediglich eine Auswahl besonders bekannter bzw. diskutierterer Forschungsarbeiten. Hinsichtlich der präsentierten nationalen Befunde ist ferner zu berücksichtigen, dass Maßnahmen der lokalen Hochschulen und politische Regelungen der jeweiligen Bundesländer hinsichtlich spezifischer Aspekte des Hochschulalltags (z. B. Art und Umfang der Online-Lehre) und die subjektiven Eindrücke der Studierenden während der COVID-19-Pandemie variieren können. So gilt auch für die internationalen Befunde, dass sie je nach Land, lokalen Begebenheiten, politischen Regelungen, lokalen Hochschulsystemen sowie individuellen Hochschulen ebenfalls stark variieren (OECD, 2021a, 2021b).

Die COVID-19-Pandemie und ihre Auswirkungen auf alle Bildungsteilnehmerinnen und Bildungsteilnehmer. Der erste Lockdown im März 2020 führte zu umfassenden Schließungen von Bildungseinrichtungen in ganz Deutschland, die daraufhin über längere Zeiträume keine Präsenzangebote vorhalten konnten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Daraus resultierte, dass pädagogische Betreuungs- und Unterstützungsaufgaben teilweise oder vollumfänglich außerhalb der Bildungseinrichtungen im privaten Raum bewältigt werden mussten. Einige mussten sogar vollständig entfallen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Die unterschiedlichen Bildungseinrichtungen vom Elementarbereich bis zur Hochschulbildung waren dabei unterschiedlich stark von den Auswirkungen der gänzlich fehlenden Betreuung und Unterstützung betroffen, etwa aufgrund von Distanzunterricht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Mit Blick auf den Rest der Welt zeigte sich ein ähnliches Bild. Die COVID-19-Pandemie stellte Bildungssysteme weltweit vor große Herausforderungen und deren kurz- sowie langfristige Auswirkungen auf das Lernen sind dabei noch zu genauso großen Teilen ungewiss wie hierzulande (OECD, 2021a, 2021b).

Die COVID-19-Pandemie und ihre Auswirkungen auf den Schulbetrieb. Je nach Alter der Heranwachsenden erwies es sich für die einzelnen Bildungsinstitutionen und das jeweilige Fachpersonal mehr oder weniger als her-

ausfordernd, Bildungsangebote auf Distanz umzusetzen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Auch gestaltete sich die Unterstützung des familiären Umfelds dementsprechend schwierig bzw. entfiel vollständig (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Aus diesem Grund waren die zeitweisen Schließungen von Einrichtungen oder Gruppen im Elementar- und Primarbereich, aber auch die Zeiten kompletter Schulschließungen verbunden mit Distanzunterricht sehr einschneidend (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Laut des Berichts ‚Bildung in Deutschland 2022‘ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022) war und ist zwar eine wachsende Dynamik beim Ausbau digitaler Bildungsangebote durch die COVID-19-Pandemie zu verzeichnen, allerdings konnten fehlende Präsenzangebote dadurch nur bedingt kompensiert werden. Trotz der unzureichenden digitalen Ausstattung der Schulen (s. a. Appinio Marktforschungsinstitut, 2020; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022; forsa Politik- und Sozialforschung GmbH, 2019) auch noch im zweiten Lockdown fand dennoch der mehrheitliche Anteil der Lehrkräfte einen Weg zur digitalen Bereitstellung von Lernmaterialien und das selbstständige Lernen; auch der Umgang mit digitalen Endgeräten wurde durch den Distanzunterricht gefordert und gefördert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Erheblich reduziert war indes die Kontakthäufigkeit zwischen Lehrkräften und Lernenden – je nach Schulart unterschiedlich stark (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022; Kaya, 2021). Aus der durch die COVID-19-Pandemie angeschobenen digitalen Transformation im Bildungssektor ergab sich für die Mehrheit der Schülerinnen und Schülern an nationalen Schulen die Notwendigkeit für die Teilnahme am Unterrichtsgeschehen (Kaya, 2021). Dies war vor allem für diejenigen Schülerinnen und Schüler eine Herausforderung, die aus Familien mit niedrigem SES stammen (Kaya, 2021). Dabei ist der Zusammenhang zwischen schulischen Leistungen und der sozialen Herkunft von Schülerinnen und Schülern in Deutschland seit Jahrzehnten gut belegt (Ackeren, Endberg & Locker-Grütjen, 2020). Aus den Ergebnissen der Berichte ‚Bildung in Deutschland 2016–2022‘ geht neben zahlreichen weiteren umfassenderen nationalen Bildungsstudien hervor, dass dieser Zusammenhang auch je nach sozialer und regionaler Ungleichheit variieren kann (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, 2018, 2020, 2022). So ist dem jüngsten Bericht ‚Bildung in Deutschland 2022‘ zu entnehmen, dass diese Zusammenhänge die damit verbundenen Bildungsungleichheiten zur Zeit der COVID-19-Pandemie besonders stark veranschaulichen und sich die diversen familiären Grundvoraussetzungen auf die Qualität und vor allem den Output der digitalen Bildungsangebote auswirken (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). So waren die häuslichen Gelegenheitsstrukturen (v. a. Ausstattung mit digitalen Endgerä-

ten, familiäre Betreuung und Unterstützung etc.) nicht in allen Familien gegeben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Insbesondere Schülerinnen und Schülern aus Elternhäusern mit niedrigem SES blieben so häufiger notwendige Lernfortschritte verwehrt (Engzell, Frey & Verhagen, 2021). Auch Lehrkräfte schätzten insbesondere die Betreuung und das Unterrichten von Schülerinnen und Schülern aus Familien mit niedrigem SES im Distanzunterricht an Schulen in benachteiligten Lagen als schwieriger ein als an Schulen in weniger benachteiligten Lagen (Bremm, 2021). So ist es nicht verwunderlich, dass erste Kompetenzstudien auf Rückgänge bei den Schulleistungen hindeuten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Hauptsächlich international angelegte Metaanalysen zu den Effekten des Distanzunterrichts auf die Kompetenzentwicklung in verschiedenen Staaten, Schularten, Kompetenzdomänen und Jahrgangsstufen verdeutlichen, dass Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler – insbesondere die der Jüngeren und sozioökonomisch schlechter Gestellten – 2020 und 2021 geringer ausfielen als in vorherigen Kohorten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Studiendaten liefern Hinweise darauf, dass dieser Effekt auch dadurch zustande gekommen sein könnte, dass sich insbesondere Lehrkräfte an benachteiligten Schulen häufiger – so auch während der COVID-19-Pandemie – an einer Reduzierung des inhaltlichen Anspruchs orientierten und sich mehr auf das emotionale Befinden ihrer Schülerinnen und Schüler konzentrierten (Bremm, 2021). Demgegenüber belegen diese Studiendaten, dass sich Lehrpersonen während der COVID-19-Pandemie an Schulen in weniger benachteiligten Lagen signifikant stärker auf die Wahrung inhaltlicher und fachlicher Standards konzentrierten (Bremm, 2021).

Darüber hinaus variierte auch die Umsetzung des Distanzunterrichts während der COVID-19-Pandemie von Schule zu Schule deutlich (Kaya, 2021). Einige Schulen blieben bis zuletzt dabei, Schülerinnen und Schüler lediglich mit Arbeitsaufträgen zu versorgen und keinen Online-Unterricht anzubieten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2020; Deutsches Jugendinstitut, 2022). Neben den Umstrukturierungen und Online-Angeboten stellten auch Alternativen für Schülerinnen und Schüler aus Familien mit niedrigem SES eine große Herausforderung dar. Vielen der Schülerinnen und Schüler aus diesen Familien fehlte während der COVID-19-Pandemie der Zugang zu digitalen Medien und/oder technischen Hilfsmitteln oder er war stark eingeschränkt, sodass sie die ihnen aufgetragenen Arbeiten zu Hause nur schlecht oder gar nicht bewältigen konnten. Herausforderungen bildeten etwa das Teilen von Endgeräten, fehlendes Wissen bzw. fehlende digitale Kompetenzen bei Eltern und Kindern, fehlende Begleitung und Unterstützung durch Eltern/Familienmitglieder, schlechte digitale Infrastruktur (etwa hinsichtlich einer

unterbrechungsfreien Internetverbindung), zu wenig Raum zum ungestörten Arbeiten etc. (u. a. Ackeren, Endberg & Locker-Grütjen, 2020; Bremm & Racherbäumer, 2020; Suhr, 2020).

In Verbindung mit den Kompetenzeinbußen durch die COVID-19-Pandemie von insbesondere jüngeren Schülerinnen und Schülern sowie solchen aus Familien mit niedrigem SES dürfen auch die Einbußen sozialer Kontakte bzw. Beziehungen von Kindern und Jugendlichen aller Altersstufen nicht vergessen werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022; Kaya, 2021). Die regelmäßige Begegnung mit Gleichaltrigen bietet einen bedeutsamen Sozialraum. Die massiven Kontaktbeschränkungen sowie die darüber hinausgehenden Schließungen von Bildungs-, aber auch Freizeiteinrichtungen führten zu schwerwiegenden psychosozialen Folgen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Sowohl für Kinder im Elementarbereich als auch für Heranwachende zwischen elf bis 17 Jahren, die die COVID-19-Pandemie als deutlich belastendes Erlebnis einstufen, konnte eine deutliche Abnahme des Wohlbefindens nachgewiesen werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Die damit verbundenen potenziellen psychischen und sozioemotionalen Folgen hängen dabei von den individuellen Ausgangslagen ab. Verfügten Schulkinder beispielsweise über hohe Kompetenzen und eine hohe Anstrengungsbereitschaft, gelang ihnen die Arbeit im Distanzunterricht besser (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022).

Zusammenfassend war während der COVID-19-Pandemie ein erheblicher Anstieg psychischer Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen aller Altersstufen zu verzeichnen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Insgesamt steigen mithin die Herausforderungen und potenzieren sich die Probleme, je länger die COVID-19-Pandemie anhält und Maßnahmen wie Schulschließungen und damit verbunden Distanzunterricht notwendig sind. Dabei ist anzunehmen, dass der Umgang rund um die schulischen Herausforderungen der Kinder in der Hochzeit der COVID-19-Pandemie von Familie zu Familie variierte (Ackeren, Endberg & Locker-Grütjen, 2020). Es wird Familien gegeben haben, in denen von „vielfältigen, lernrelevanten, sprachfördernden und die Kinder auch emotional stärkenden Interaktionen mit allen technischen Möglichkeiten“ auszugehen ist. Demgegenüber wird der Medienkonsum in anderen Familien immens gewesen sein. Auch ist es möglich, dass es zur Hochzeit der COVID-19-Pandemie Familiensituation gegeben hat, in denen das Lernen nur schwierig möglich war, da Kinder von häuslicher Gewalt betroffen waren (Ackeren, Endberg & Locker-Grütjen, 2020). Darüber hinaus war in einigen Familien vermutlich überhaupt kein Zugang zu Medien und/oder technischen Hilfsmitteln (PC, Laptop, Tablet etc.) vorhanden. Hier offenbarten sich einmal mehr

Prozesse sozialer Ungleichheit in Bezug auf digitale Bildung, was als *digital gap* bezeichnet wird, der durch die COVID-19-Pandemie deutlich verstärkt wurde. Die daraus resultierende soziale Ungleichheit bei der Bewältigung schulischer Aufgaben und damit hinsichtlich des gesamten Lernprozesses liegt abermals auf der Hand (Ackeren, Endberg & Locker-Grütjen, 2020).

Vor dem Hintergrund dieser Befundlage verwundert es nicht, dass Kinder aus Familien mit niedrigem SES mitunter stärker von spezifischen psychischen Belastungen durch die Herausforderungen in der COVID-19-Pandemie betroffen waren bzw. immer noch sind als Schülerinnen und Schüler aus bildungsnahen Familien. So zeigte sich, dass sich Schülerinnen und Schüler aus Familien mit niedrigem SES während der COVID-19-Pandemie um ihr schulisches Fortkommen bzw. ihre schulische Entwicklung, um ihre Existenz (Armut) und auch die Gesundheit ihrer Familie (Angst vor der Erkrankung an COVID-19) (Bremm, 2021) stärkere Sorgen machten. Laut dem Bericht ‚Bildung in Deutschland 2022‘ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022) beeinflusste die COVID-19-Pandemie auch die Entscheidungen an den Schnittstellen des Bildungswesens und führte zu Unsicherheiten bei Entscheidungen über die anzustrebenden Bildungswege, was in einem an die Ungewissheiten angepassten Bildungsverhalten in Erscheinung trat bzw. tritt. Insbesondere Veränderungen am Ende der allgemeinbildenden Schullaufbahn werden hier deutlich. Es ist eine rückläufige Zahl der Schulabgänge ohne Abschluss zu verzeichnen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Dies ist ein Indiz für einen längeren Schulbesuch insbesondere bei Jugendlichen, die die Schule unter anderen Umständen ohne oder mit Erstem Schulabschluss verlassen hätten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Ferner lässt sich ein vermutlich damit verbundener deutlicher Rückgang der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen erkennen. Dieser sollte indessen auch als Resultat wahrgenommener Einschränkungen im Ausbildungszugang und von Unsicherheiten in Bezug auf den Ausbildungsverlauf gesehen werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022).

Weitere Auswirkungen auf Bildungsverläufe hatte die COVID-19-Pandemie auch auf die Entscheidungen für oder gegen einen Auslandsaufenthalt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Die Einschränkungen der internationalen Mobilität und die damit verbundenen pandemiebedingten Reisebeschränkungen bewirkten dabei Einbrüche bei den Anmeldungen zu internationalen Freiwilligendiensten. Für die inländischen Jugendfreiwilligendienste hatte dies jedoch einen positiven Effekt – sie konnten etwas mehr Teilnehmende verzeichnen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Darüber hinaus, so die Erkenntnisse aus dem Bericht ‚Bildung in Deutschland 2022‘ (Autorengruppe Bildungsberichterstat-

tung, 2022), ist anzunehmen, dass aufgrund der COVID-19-Pandemie viele Schülerinnen und Schüler keinen Auslandsaufenthalt antreten konnten.

Mit Blick auf die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf das Schulwesen weltweit lässt sich vergleichend vor allem herausstellen, dass auch hier Schülerinnen und Schüler aus benachteiligten Verhältnissen mit größeren Herausforderungen zu kämpfen haben (OECD, 2021a). Weltweit dauerten Schulschließungen in Ländern mit schlechteren Lernergebnissen tendenziell länger an. Außerdem haben benachteiligte Schülerinnen und Schüler in vielen Ländern seltener Zugang zu geeigneten Hilfsmitteln für den Distanzunterricht sowie geeignete häusliche Begebenheiten und/oder die Unterstützung durch ihre Eltern oder Erziehungsberechtigten. Insgesamt ist also weltweit ersichtlich, dass Schülerinnen und Schüler aus Familien mit niedrigem SES die größten Schwierigkeiten hatten, am Distanzunterricht teilzunehmen (OECD, 2021a).

Die COVID-19-Pandemie und ihre Auswirkungen auf den nationalen Hochschulbetrieb. Kurz vor Beginn des Sommersemesters 2020 standen die nationalen Hochschulen vor der enormen Herausforderung, ihre vorrangig angebotene Präsenzlehre sehr kurzfristig auf digitale sowie ortsunabhängige Formate umzustellen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). In Anbetracht des Alters und der damit verbundenen hohen Selbstständigkeit und Selbstorganisation Studierender gelang der Umstieg in die digitale Lehre an den Hochschulen im Vergleich zu anderen Bildungseinrichtungen samt Bildungsangeboten noch am reibungslosesten (u. a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022; Bosse, Lübcke, Book & Würmseer, 2020; Lörz et al., 2020; Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., 2020; Winde, Werner, Gumbmann & Hieronimus). Die meisten Veranstaltungen fanden unmittelbar in digitaler Form statt, nur in Teilen wurde innerhalb dieses ersten COVID-19-Pandemie-Semesters von ausfallenden Veranstaltungen berichtet (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). In Hinblick auf die Dynamik beim Ausbau digitaler Bildungsangebote durch die COVID-19-Pandemie an den Hochschulen haben vor allem die bereits relativ gute Ausstattung der Studierenden sowie Lehrenden und die bereits vorhandene Basis an digitalen Fähigkeiten eine schnelle Umstellung auf ein digitales Online-Angebot ermöglicht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, 2022). Gleichwohl war die Umstellung auf den digitalen Lehrbetrieb auch mit Schwierigkeiten verbunden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022; Lörz et al., 2020). Einige Studien konnten bereits belegen (u. a. Behle, 2020; Berghoff, Horstmann, Hüscher & Müller, 2021; Horstmann, Hüscher & Müller, 2021; Lörz et al., 2020; Traus, Höffken, Thomas, Mangold & Schröder, 2020), dass die COVID-19-Pandemie vor allem für Studierende hinsichtlich der sozialen und akademischen Integration

zu einer Belastungsprobe wurde. Die Mehrheit der Studierenden beklagte in Bezug auf das Online-Studium bzw. die digitale Lehre, dass der persönliche Kontakt zu Mitstudierenden und Dozierenden fehlte. Die Hochschule als Ort des Austauschs konnte monatelang nicht besucht werden. Auch waren zentrale hochschulische Einrichtungen wie Bibliotheken oder Labore nicht nutzbar (Berghoff et al., 2021; Winde, Werner, Gumbmann & Hieronimus, 2020). Die Umstellung auf rechtssichere digitale Prüfungen war anfangs ebenfalls mit Schwierigkeiten behaftet (Behle, 2020; Bosse, 2021). All diese und weitere zum Teil damit verbundene Einschränkungen führten vermeintlich auch zu einem erhöhten Maß an psychischer Belastung unter Studierenden, so einige der bereits vorliegenden Studienbefunde (Behle, 2020; Besa et al., 2021; Dietz, 2021; Pfeifer & Legrum-Khaled, 2021; Zimmer et al., 2021).

Hinsichtlich der Auswirkungen der umfassenden Umstellung auf den digitalen Lehrbetrieb sowie die Qualität des Lehrens und Lernens liegen bislang nur wenige Daten vor (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Die wenigen Studien, die hierzu Befunde präsentieren, sehen vor allem den (unvorbereiteten) Beginn der COVID-19-Pandemie als kritischen Zeitpunkt, was die Qualität des Lehrens und Lernens sowie damit verbundene technische sowie organisatorische Abläufe angeht (Hofmann, Hemkes, Joyce, König & Kutzner, 2019; Kreidl & Dittler, 2021). Im Verlauf der COVID-19-Pandemie verbesserten sich diese allerdings (Besa et al., 2021; Widmann, Dögerl, Perković, Tannigel & Rascher). Der Ausblick auf den zukünftigen Lehrbetrieb an Hochschulen, beeinflusst durch die Veränderung des Lehrens und Lernens in der COVID-19-Pandemie, ist dabei weiter ungewiss. Die Freude über die Umstellung auf die Online-Lehre angesichts der anfänglichen Schwierigkeiten wich dennoch irgendwann dem Wunsch nach einer Rückkehr zum Präsenzbetrieb in der Hochschullehre seitens Dozierender wie Studierender und auch der Hochschulleitungen (Berghoff et al., 2021; Sälzle et al., 2021) und bleibt weiterhin zwiespältig. Seitens der Studierenden veranschaulichen Studienbefunde beispielsweise, dass sie den Workload in Online-Lehrveranstaltungen als höher bzw. belastender empfinden (Traus et al., 2020; Winde et al., 2020). Insgesamt deuten die Studienlandschaft sowie damit verbundene Befunde an, dass die kurzfristige Umstellung auf eine teilweise vollständig digitale Lehre hinsichtlich der Mediendidaktik sowie angemessener Leistungsanforderungen nicht an allen Hochschulstandorten und/oder nicht jeder Lehrperson gleichermaßen gelungen zu sein scheint.

Darüber hinaus, so die Studienlage (u.a. Janschitz, 2021; Pausits, Aichinger, Unger, Fellner & Thaler, 2021; Traus et al., 2020), schien auch die Infrastruktur im Distanzlernen ein Problem für Studierende zu verkörpern.

Wie bereits erwähnt, blieben Einrichtungen wie Bibliotheken oder Zugänge zu Lese- und/oder Arbeitssälen, aber auch zu hochschulischen Lernräumen, Druckdiensten und der Mensa verwehrt (Janschitz, 2021; Pausits et al., 2021; Traus et al., 2020). Die Hochschule spielt also neben der sozialen Komponente auch als Ort des Austauschs mit seinen räumlich-materiellen Ressourcen eine bedeutende Rolle für studentische Lernprozesse. Dessen ungeachtet belegen Winde et al. 2020, dass 60 % der Studierenden im Sommersemester 2020 Konzentrations- und Motivationsprobleme aufwiesen. Ein Drittel der befragten Studierenden innerhalb der Befragung ‚STUdiCo II‘ erklärt ferner, dass ihnen der Umgang mit Sorgen schwerfällt (Traus et al., 2020).

Eine vollständige Rückkehr zum Präsenzbetrieb in der Hochschullehre erscheint unwahrscheinlich (Lübcke, Bosse, Book & Wannemacher, 2022), denn der digitale Lehrbetrieb generierte auch zahlreiche Vorteile. So sehen vor allem Studierende durch diesen insbesondere eine größere zeitliche und räumliche Flexibilität im Studium. Auch empfinden sie hierdurch zum Teil eine größere Selbstbestimmtheit in der Gestaltung des individuellen Lernprozesses (Besa et al., 2021; Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., 2020).

Zu Beginn der COVID-19-Pandemie ließen sich in Hinblick auf die Zahl inländischer Studienanfängerinnen und Studienanfänger zunächst keine Effekte einer geringeren oder verzögerten Studienaufnahme erkennen. Laut der studentischen Einschätzung wird die COVID-19-Pandemie jedoch für einige von ihnen zu einer längeren Studiendauer führen bzw. hat diesen Effekt bereits gehabt. Einige Studienbefunde bestätigen dies. In einer Befragung von Lörz et al. (2020) gab bereits kurz nach Ausbruch der COVID-19-Pandemie ein bedeutender Anteil der befragten Studierenden an, dass sie vermuten, aufgrund der COVID-19-Pandemie das Studium zu verlängern. Weiter lassen die Befunde von Berghoff et al. (2021) vermuten, dass Studierende in Fächern wie Geografie, Kunst oder Sport mit einer hohen Bedeutung praktisch orientierter Lehrveranstaltungen (z. B. Exkursionen, praktische Übungen) deutlicher von einer Studienverlängerung durch die COVID-19-Pandemie betroffen sein könnten. Ein Grund hierfür war bzw. ist auch, dass die Regelstudienzeiten für Studierende während der COVID-19-Pandemie verlängert wurden. Damit konnten Langzeitgebühren vermieden werden und auch eine Verlängerung des BAföG-Bezugs ließ sich so ermöglichen. Auch bei den Zahlen der Hochschulabsolventinnen und -absolventen im Jahr 2021 ist ein Rückgang um 6 % zu erkennen. Dies hängt vor allem mit den zu Beginn der COVID-19-Pandemie verschobenen Prüfungen zusammen.

Bezüglich der studentischen Auslandsmobilität während der COVID-19-Pandemie ist ebenfalls ein Einbruch zu verzeichnen (OECD, 2021a). Durch die Einschränkungen der internationalen Mobilität und die damit verbundenen pandemiebedingten Reisebeschränkungen gingen auch Studierende weniger häufig ins Ausland. Im Wintersemester 2020/2021 belief sich die Zahl der mit Erasmus+ ins Ausland gehenden Studierenden nur auf die Hälfte im Vergleich zum Wintersemester 2019/20 (Nationale Agentur im DAAD, 2021). Gleiches gilt für den Anteil internationaler Studienanfängerinnen und Studienanfänger in Deutschland – dieser brach um 22 % ein. Daraus resultierte, dass im Studienjahr 2020 hierzulande die Studiennachfrage insgesamt um rund 4 % gesunken ist (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Diejenigen ausländischen Studierenden, die bereits vor der COVID-19-Pandemie ein Studium in Deutschland aufgenommen hatten, scheinen dieses jedoch erfolgreich fortgeführt zu haben (Falk, 2021).

Hinsichtlich der Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf Studierende wurde neben der Diskussion über (verlängerte) Studienzeiten auch eine mögliche Verschlechterung der finanziellen Lage Studierender diskutiert, die perspektivisch auch einen großen Einfluss auf die Studienabbruchquoten haben könnte (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Einem Drittel der Studierenden stellten sich Probleme hinsichtlich der Studienfinanzierung, da die Finanzierung des Studiums über studentische Nebenjobs pandemiebedingt nicht gewährleistet war und/oder auch eine potenzielle finanzielle Unterstützung durch Eltern und/oder andere Familienangehörige unter Umständen durch Einkommensverluste eingeschränkt war (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Bereits seit den 1990er-Jahren ist hinreichend bekannt, dass ein Großteil der Studierenden neben dem Studium erwerbstätig ist und dies häufig in Bereichen (z. B. Gastronomie) (Isserstedt et al., 2010; Middendorff et al., 2013; Middendorff et al., 2017), die von den pandemiebedingten Lockdowns und Kontaktbeschränkungen getroffen wurden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Dieser Aspekt könnte insbesondere für Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft zum Verhängnis geworden sein, da sie zur Finanzierung ihres Lebensunterhalts häufiger auf zusätzliche Einnahmen aus einer Nebenerwerbstätigkeit angewiesen sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, 2020, 2022; Middendorff et al., 2013; Middendorff et al., 2017). Da die finanzielle Situation einen großen Einfluss auf einen potenziellen vorzeitigen Studienausstieg haben kann (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Heublein, Richter & Schmelzer, 2020), läge es nahe, dass aus der stark zum Schlechten beeinträchtigten finanziellen Situation Studierender während der COVID-19-Pandemie auch perspektivisch einige Studienabbrüche resultieren könnten. Hierzu liegen bislang noch keine Daten vor,

allerdings deutet sich an, dass insbesondere Studierende, für die sich in der Pandemie nicht nur die eigene Erwerbssituation, sondern auch die der Eltern verschlechtert hatte, signifikant häufiger einen Abbruch ihres Studiums befürchteten (Lörz et al., 2020). Daneben könnten sich gestiegene Studienabbruchquoten auch durch gestiegene psychische Belastungen von Studierenden ergeben (Behle, 2020; Zimmer et al., 2021).

Die COVID-19-Pandemie und ihre Auswirkungen auf den internationalen Hochschulbetrieb. Die COVID-19-Pandemie hatte global weitreichende sowie unmittelbare Auswirkungen auf das Hochschulwesen und zwang Hochschulen zu Schließungen und digitalem Fernunterricht. Das Ausmaß, in dem sich die Pandemie auf den Zugang zur Hochschulbildung und die internationalen Studentenströme auswirken wird, ist dabei noch ungewiss. Während in einigen Ländern die Zahl der Studierenden zu steigen scheint, ist in anderen mit einem Rückgang der Zahl der zugelassenen Studierenden zu rechnen (OECD, 2021a, 2021b). Blickt man auf die internationale Lage während der COVID-19-Pandemie im Hochschulbetrieb, zeichnen sich Parallelen ab, allerdings auch viele Unterschiede, da lokale Begebenheiten, politische Regelungen und Hochschulsysteme zum Teil stark variieren. Insbesondere die OECD (OECD, 2021a, 2021b) begleitete die hochschulischen Entwicklungen während der COVID-19-Pandemie durch vergleichende Bildungsstatistiken und durch eine Reihe von Sondererhebungen und Berichten. Wie auf viele Bildungsbereiche hatte die weltweite Ausbreitung der COVID-19-Pandemie auch schwerwiegende Auswirkungen auf die Hochschulbildung. Weltweit schlossen Universitäten ihre Gebäude und Länder ihre Grenzen. In Hinblick auf die Hochschulbildung im Vergleich zur Schulbildung ist im Kontext der COVID-19-Pandemie hervorzuheben, dass die Schulbildung in den meisten Ländern obligatorisch ist und in der Regel auch staatlich finanziert wird. Demgegenüber ist die Hochschulbildung oftmals nur eine Option neben vielen weiteren alternativen Lern- und beruflichen Möglichkeiten und zudem – je nach Land und System – auch häufiger mit privaten Kosten verbunden. Hieraus lässt sich ableiten, dass insbesondere Hochschulsysteme und ihre Studierenden, die von Studiengebühren abhängig sind, stärker durch die COVID-19-Pandemie betroffen waren.

Ein weiteres deutliches Ergebnis der Befunde der OECD (OECD, 2021b) lautet, dass Universitäten in den meisten Ländern auf die Umstellung hin zur teilweisen rein digitalen Lehre nur sehr schlecht vorbereitet waren. Trotz des hohen Beitrags, den die Hochschulbildung zur Forschung und Entwicklung im Bereich digitaler Technologien leistet, spielt diese hohe Entwicklung in der Ausbildung an den Hochschulen scheinbar lediglich eine untergeordnete Rolle. Die OECD legt in einem Vergleich von rund sieben Ländern mit relativ vergleichbaren Daten Befunde vor, aus denen

hervorgeht, dass im Studienjahr 2018/2019 nur rund maximal 1 % der Lehre digital stattfand. Befragungen der Europäischen Kommission, die zu Beginn der Pandemie im Frühjahr 2020 an rund 114 Hochschuleinrichtungen durchgeführt wurden, zeigen, dass zu einer Verbesserung der Studiensituation in der pandemischen Lage bereits vor der COVID-19-Pandemie klare und automatische Verfahren zur Anerkennung von Studienleistungen sowie die breite Nutzung und der offene Zugang zu virtuellen Konferenz-Tools und Austauschplattformen hätten vorhanden sein müssen. Eine Befragung der European Students' Union im Frühjahr 2020 hat weiterhin ergeben, dass Lernende durch digitale Angebote ergänzte Lernumgebungen benötigen. Der Kontakt zu Mits Studierenden und Dozierenden sowie die Nutzung universitärer Einrichtungen und kulturelle Aspekte wie das Campus-Leben seien von hoher Bedeutung (OECD, 2021b).

Ein über alle Länder hinweg prägnantes Ergebnis der OECD (OECD, 2021a, 2021b) besteht ferner darin, dass die COVID-19-Pandemie zu einer beschleunigten Weiterentwicklung der Digitalisierung in Bezug auf Lehre und Lernen an den internationalen Hochschulen geführt hat. Auch offenbart sich im internationalen Vergleich, dass das digitale Lernen aus der Ferne zwar mit vielen Herausforderungen behaftet war und ist, es aber trotzdem auch und insbesondere durch die COVID-19-Pandemie an Attraktivität gewonnen hat. Flexiblere Studienoptionen sowie digitale Angebote sind nun gefragter, insbesondere in Teilzeitstudiengängen, was sich perspektivisch auch auf die Entwicklung neuer Hochschulsysteme und Studienformate auswirken könnte. Seit Beginn der COVID-19-Pandemie steigt insgesamt das Interesse, sich (hochschulisch) weiterzubilden oder zu qualifizieren. Das digitale Studium bietet dabei weltweit flexible und auch zum Teil kostengünstige Möglichkeiten, um arbeitsmarktrelevante (Zusatz-)Qualifikationen schnell zu erwerben.

Eine weitere Herausforderung in der COVID-19-Pandemie für den Hochschulbereich bildete – anders als im Schulsektor – die Auslandsmobilität. Obwohl nicht alle Länder ihre Grenzen für internationale Studierende sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler geschlossen haben, wurden Reisebeschränkungen zu einem großen Hindernis für die Auslandsmobilität. In den Vereinigten Staaten z. B. lag der Rückgang internationaler Studierenden bei rund 16 %.

Die COVID-19-Pandemie und ihre Auswirkungen auf die spezifische nationale Situation von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund. In welchem Umfang sich die COVID-19-Pandemie und alle damit verbundenen Veränderungen insbesondere auf den Studienzugang, den Studienverlauf sowie den Studienabschluss von Studierenden nichtakademischer Bildungsherkunft und/oder mit Migrationshintergrund

auswirkt, ist bislang noch nicht vollumfänglich empirisch erforscht (Pape, Heil, Lange-Vester & Bremer, 2021). Die eingangs vorgestellten Befunde zur COVID-19-Pandemie und ihre Auswirkungen auf alle Bildungsteilnehmerinnen und Bildungsteilnehmer allgemein, auf den Schulbetrieb und damit hochschulische Übergänge sowie auf den Hochschulbetrieb lassen jedoch einige zum Teil auch empirisch abgesicherte Rückschlüsse hinsichtlich der pandemischen Auswirkungen auf vulnerable Studierendengruppen zu, etwa der Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund. Insgesamt kann dabei angenommen und teilweise auch empirisch belegt werden, dass insbesondere durch den Wegfall physischer Orte der Orientierung und Begegnung sowie Nebenjobs zur Studienfinanzierung der Studieneinstieg und auch der Studienverlauf während der COVID-19-Pandemie für Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund erschwert war und dies ebenfalls immense Auswirkungen auf den Studienerfolg bzw. den Verbleib dieser Studierendengruppe(n) hatte (Borgwardt, 2020). Durch die COVID-19-Pandemie ergaben sich insbesondere in den Jahren 2020 und 2021 besonders für diese Studierendengruppe(n) erhebliche Probleme im Bereich der Studienfinanzierung (Borgwardt, 2020). Da eine potenzielle Förderung nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) ihre Lebenshaltungskosten in den meisten Fällen nicht vollständig abdeckt, finanzieren sie ihr Studium oftmals über Nebenjobs in Bereichen (insbesondere in der Gastronomie, Veranstaltungsorganisation etc.), die durch die COVID-19-Pandemie von Schließungen und Einschränkungen zum Teil besonders betroffen waren (Borgwardt, 2020). Lörz et al. (2020) konnten an dieser Stelle jedoch innerhalb ihrer Befragungen zeigen, dass die große finanzielle Herausforderung für Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft im Vergleich zu ihren Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft nicht unbedingt in einer schlechteren Erwerbssituation liegt, sondern dass sich insbesondere in der Einkommenssituation der Eltern signifikante herkunftsspezifische Unterschiede erkennen lassen. Dabei ist zu erwähnen, dass die soziale Herkunft der Studierenden im Rahmen der Studien von Lörz et al. (2020) oftmals mit dem Migrationshintergrund der Studierenden korrelierte, sodass sie nicht genau bestimmen konnten, welches Merkmal in welcher Weise mit der Erwerbssituation zusammenhängt. Die so dringend benötigte finanzielle Planungssicherheit war damit eine lange Zeit lang nicht gegeben, was für einige dieser Studierenden zu großen finanziellen Nöten während des Studiums führte und/oder immer noch führt. Neben den finanziellen Problemen hinsichtlich der Lebenshaltungskosten kamen und kommen teilweise immer noch solche hinzu, die den Studieneinstieg und -alltag selbst betreffen (Borgwardt, 2020): Da Bildungsaufsteigerinnen und

Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund in den seltensten Fällen auf finanzielle Rücklagen zurückgreifen können, sind die Startkosten eines Studiums (z. B. Mietkaution, Laptop etc.), die im BAföG nicht vorgesehen sind, generell eine erste große finanzielle Hürde, dicht gefolgt von Semesterbeiträgen, die sie sehr häufig nicht auf einmal aufbringen können. In den ersten beiden Jahren der COVID-19-Pandemie musste ferner der Studienalltag plötzlich vollständig digital stattfinden, worauf eine schlechte digitale Infrastruktur (z. B. Hard- und Software, Datenvolumen), die eben vom Wohnort oder der Wohnsituation abhängig ist, unmittelbare Auswirkungen hatte (Borgwardt, 2020; Breitenbach, 2021). Hinsichtlich der Auswirkungen finanzieller Einschränkungen von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund konnten (K. Becker & Lörz, 2020) darlegen, dass sich die Einschätzung der Studierenden, COVID-19-bedingt das Studium ohne zusätzliche finanzielle Unterstützung nicht fortführen zu können, zunächst kaum nach der sozialen Herkunft unterscheidet. Demnach schätzen rund 11 % der Bildungsaufsteigerinnen mit und ohne Migrationshintergrund, dass sie das Studium ohne zusätzliche finanzielle Unterstützung nicht fortführen können, gegenüber rund 9 % ihrer Mits Studierenden akademischer Bildungsherkunft (K. Becker & Lörz, 2020). Gleichwohl sei angemerkt, dass sich eine veränderte Erwerbssituation auf die Fortführung des Studienwegs besonders dann auf Studierende auswirkt, wenn sie zur Finanzierung ihres Lebensunterhalts auf eine Erwerbstätigkeit angewiesen sind. Dieser Fall trifft dabei besonders häufig auf Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger und/oder Studierende mit Migrationshintergrund zu (Middendorff et al., 2017). Fokussiert man hier weiter auf die Studienergebnisse von (K. Becker & Lörz, 2020), tritt zutage, dass unter den Studierenden mit schwieriger gewordener Erwerbssituation Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger häufiger eine Studienabbruchintention (10 %) hegen als ihre Mits Studierenden aus einem akademischen Elternhaus (9 %). Damit wirken sich, wenn auch nur geringfügig, Einkommenseinbußen für Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger etwas stärker auf einen potenziellen vorzeitigen Studienausstieg aus als in der Gruppe Studierender akademischer Bildungsherkunft. Betrachtet man schwierig gewordene Einkommenssituationen von Eltern, ist ersichtlich, dass sie sich in beiden Gruppen gleichermaßen auf die Studienabbruchintention auswirken. Allerdings sind die Eltern von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern häufiger von einer verschlechterten Einkommenssituation betroffen (K. Becker & Lörz, 2020). Insgesamt lässt sich aus den Daten der Studien ‚STUdiCo I‘ und ‚STUdiCo II‘ entnehmen, dass die Bildungsherkunft der Studierenden im Zusammenhang mit der Wahrnehmung ihrer Studiensituation steht. Dabei zeigt sich, dass sich Bildungsauf-

steigerinnen und Bildungsaufsteiger stärker zeitlich und insgesamt belastet fühlen als ihre Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft. Auch befürchten sie eher, dass sich die COVID-19-Pandemie verlängernd auf das eigene Studium auswirkt („STUdiCo II“). So tritt zutage, dass sich rund 40 % der befragten Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger durch ihre finanzielle Situation psychisch belastet fühlen (vs. 30 % nichtakademischer Bildungsherkunft). Auch klagen sie deutlich häufiger über körperliche Beschwerden durch die COVID-19-Pandemie (46 % vs. 37 %). Ferner hegen 54 % der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger Gedanken über eine freiwillige Verlängerung des Studiums (vs. 47 % Studierender akademischer Bildungsherkunft). Auch zeigen sich in der Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger leicht erhöhte Studienabbruchtendenzen („STUdiCo II“). Weiter konnte durch die Online-Befragung „STUdiCo I“ und „STUdiCo II“ belegt werden, dass das Stressempfinden von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern insgesamt nur geringfügig höher ausfällt als das ihrer Mitstudierenden (31 % vs. 29 %, Sommersemester 2020) (Zimmer et al., 2021).

In Hinblick auf den Zusammenhang zwischen sozialer und digitaler Ungleichheit fehlen bislang vertiefte Auswertungen, ob und wie sich Faktoren sozialer Ungleichheit auf das digitale Studieren ausgewirkt haben (Haage, Wilkens, Lüttmann & Bühler, 2021). Nach Breitenbach (2021) ist indessen anzunehmen, dass benachteiligte Gruppen von Studierenden stärker von der Umstellung auf die digitale Lehre betroffen sind als andere. Breitenbach (2021) führt dabei aus, dass unterschiedliche soziale Kontexte den medialen Habitus prägen, der dann wiederum den Umgang mit digitalen Medien im Bildungskontext beeinflusst. Hieraus folgt oftmals auch, dass Studierende akademischer Bildungsherkunft Angebote im Rahmen digitaler Lehre eher als adäquaten Ersatz für die Präsenzlehre erachten (Breitenbach, 2021). Dies bekräftigen auch Studienergebnisse von Steinhardt (2022). Steinhardt (2022) untersuchte Praktiken von Studierenden in Bezug auf digitale Technologien im Studium in narrativen Interviews mit Studierenden und wertete diese habitushermeneutisch aus. Die Befunde belegen, dass sich auch ungeachtet der COVID-19-Pandemie soziale Ungleichheiten durch die vermehrte Nutzung digitaler Technologien festigen können. Die Studienergebnisse von Steinhardt (2022) veranschaulichen exemplarisch, dass sich die befragten „Studierenden weniger bildungsnaher Elternhäuser“ digitale Technologien nur dann aneignen, wenn dies von ihnen gefordert wird und sie hierzu Hilfestellungen erhalten. Für sie stellt der vermehrte Nutzen digitaler Technologien mitunter eine zusätzliche Anforderung neben den oftmals schon für sie als schwierig empfundenen *analogen* Anforderungen dar.

Im internationalen Vergleich zeichnen die Daten der OECD; OECD (2021a, 2021b) ein ähnliches Bild. Ebenso wie in vielen anderen Bildungseinrichtungen traf die COVID-19-Pandemie auch innerhalb der weltweiten Hochschulsysteme vor allem vulnerable Gruppen stark, die von sozialen Ungleichheiten betroffen sind. Damit wurden auch für Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft und/oder mit Migrationshintergrund weltweit das Distanzlernen und der fehlende Kontakt zur Hochschule, zu den Mitstudierenden und Dozierenden zu einer großen Herausforderung. Auch ein fehlender Zugang zu digitalen Medien und/oder technischen Hilfsmitteln sowie eine schwierige finanzielle Situation gestalteten für Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft und/oder für solche mit Migrationshintergrund weltweit oftmals den Übergang ins Studium, den Studienverlauf sowie einen erfolgreichen Studienabschluss deutlich schwieriger (OECD, 2021a, 2021b).

Aus den vorangestellten Befunden lässt sich bislang nur theoretisch ableiten, dass damit der Studienzugang sowie der Studienverlauf für junge Menschen nichtakademischer Bildungsherkunft mit und ohne Migrationshintergrund durch die COVID-19-Pandemie zumindest in den Jahren 2020 und 2021 noch einmal deutlich hürdenbehafteter gewesen sein muss, als er es für diese Studierendengruppe ohnehin bereits ist. Auch ist durchaus möglich, dass die COVID-19-Pandemie immense Auswirkungen auf den Studien(miss-)erfolg sowie den vorzeitigen Studienausstieg dieser Studierendengruppen gehabt haben könnte bzw. perspektivisch noch haben könnte.

4.6 Zusammenfassung

Wird die Situation von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger für den nationalen sowie deutschsprachigen Kontext zusammengefasst, sind junge Menschen nichtakademisch geprägter Bildungsherkunft an deutschen Hochschulen insgesamt deutlich unterrepräsentiert (Middendorff et al., 2017; Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., 2022a). Auch der Anstieg der Studienanfängerinnen und Studienanfänger konnte diese sozialen Disparitäten in den vergangenen Jahrzehnten nicht ausgleichen (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., 2017, 2022a). Darüber hinaus ließen sich ethnische Selektionsprozesse bislang ebenfalls nicht aufhalten. Nach dem Erwerb der Hochschulreife entscheiden sich Studienberechtigte mit Migrationshintergrund zwar häufiger für die Aufnahme eines Studiums (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, 2018, 2020; J. Ebert & Heublein, 2017; Lörz et al., 2012), bleiben im Studium aber insgesamt immer noch unterrepräsentiert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung,

2016, 2018, 2020). Nach Studienbeginn und im weiteren Studienverlauf im Hochschulsystem endet die soziale und ethnische Selektion nicht (Middendorff et al., 2013; Middendorff et al., 2017). Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger weisen hier in allen Studienphasen ein signifikant höheres Risiko für einen Studienabbruch auf als ihre Mitstudierenden akademisch geprägter Bildungsherkunft (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, 2018, 2020; Heublein et al., 2017) – auch nach Kontrolle des Geschlechts, der Schulnoten und des Familieneinkommens (z. B. (Carroll & Chen, 2005; H. Schneider, 2016). Mit Blick auf die kombinierte Betrachtung migrations- sowie bildungsherkunftsspezifischer Differenzen hinsichtlich des Studienabbruchs tritt zutage, dass Studierende mit Migrationshintergrund nur dann ein höheres Studienabbruchrisiko aufweisen, wenn sie zudem eine nichtakademische Bildungsherkunft besitzen (Heublein et al., 2017). Insgesamt offenbart sich dabei in der Gruppe Studierender mit türkischem Migrationshintergrund die höchste Bildungsaufsteigerinnen- und Bildungsaufsteiger-Quote bei gleichzeitig auch höchster Studienabbruchquote (88 %) (Carnicer, 2017; J. Ebert & Heublein, 2017). Betrachtet man die Lage dieser Studierendengruppe sowie ihren Studienzugang, -verlauf und -ausstieg regional, hebt sie sich insbesondere in NRW und hier vor allem in der Region Ruhr (Metropole Ruhr) ab (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020). Hier studiert im bundesweiten sowie regionalen Vergleich ein überdurchschnittlicher Anteil von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern. Ferner studieren in der Metropole Ruhr im deutschlandweiten und regionalen Vergleich deutlich häufiger Studierende mit einem türkischen Migrationshintergrund, die ebenfalls auch eine nichtakademische Bildungsherkunft aufweisen (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020). Insgesamt zeigt sich für die spezifischen Studierendengruppen innerhalb der Metropole Ruhr allerdings – anders als im bundesweiten Vergleich und auch unter Kontrolle des Hochschulzugangsberechtigung – keine erhöhte Studienabbruch tendenz (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020). Bei Betrachtung der Verteilung dieser Studierendengruppe an der UDE, einer der großen Universitäten in der Metropole Ruhr, zeigt sich ebenfalls und auch im deutschlandweiten sowie im regionalen Vergleich ein Überhang an Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern (A. Ebert & Stammen, 2021; RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020).

Die Brisanz der sozialen Selektion im Verlauf der Bildungskarrieren junger Menschen in Deutschland wird im medialen wie wissenschaftlichen Diskurs häufig grafisch dargestellt in Form des sogenannten Bildungstrichters (u. a. Herbold, Reichstetter & Scholz, 2017; Middendorff et al., 2017; Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., 2017, 2022a; s. a. Abbildung 1, Abbildung 2, Abbildung 3). Die Darstellung von Untersuchungsergebnissen

in dieser Art stammt ursprünglich aus der sozialen Ungleichheitsforschung und bedient sich des Konzepts der *Leaky Pipeline* (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., 2017). Hierfür wird dieses lediglich auf die Bildungsherkunft junger Menschen angewendet (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., 2017).

Mit dem Begriff *Leaky Pipeline* wird in der Wissenschaft der absinkende Anteil einer Personengruppe auf den verschiedenen Qualifizierungsstufen bezeichnet, der auf eine fortbestehende strukturelle Ungleichheit hinweist. [...] Hierbei kann man sich die erfolgreichen Übergänge zwischen den Qualifizierungsstufen bildlich als die vorstellen, die am Ende der Pipeline noch herauskommen, während abgehende bzw. aussteigende Kohortenanteile die ‚Leckage‘ an Verbindungsstellen oder Zapfstellen sind. Dies heißt nicht, dass unbedingt alle, die hierzu berechtigt oder formal qualifiziert sind, studieren oder promovieren sollten – die Chancen dafür sollten aber von der Herkunft unabhängig sein. (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., 2017, S. 10)

2020 veröffentlichte der Stifterverband der deutschen Wissenschaft e. V. gemeinsam mit der Unternehmensberatung McKinsey & Company, Inc., im Rahmen des ‚Hochschul-Bildungs-Reports 2020‘¹⁷ den ‚Jahresbericht 2017/2018 – Höhere Chancen durch höhere Bildung?‘ (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., 2017). Innerhalb dieses Berichts wurde erstmals für vorhochschulische Systeme und das Hochschulsystem zusammengefasst detailliert analysiert, wie genau sich national die Bildungswege junger Menschen nichtakademischer und akademischer Bildungsherkunft unterscheiden; diese Bildungswege wurden in Form eines *erweiterten* Bildungstrichters dargestellt (Abbildung 1). Dabei veranschaulicht dieser deutlich die starke Selektivität im deutschen Bildungs- und Hochschulsystem und visualisiert grafisch die an allen Stufen des Bildungssystems niedrigeren Beteiligungsquoten an Bildung gleichermaßen wie die an allen Schwellen höheren Abgangsquoten von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern graphisch dar (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., 2017).

17 „Der Hochschul-Bildungs-Report ist die zentrale Publikation der Bildungsinitiative ‚Zukunft machen‘. Darin haben der Stifterverband und McKinsey seit 2013 jährlich auf sechs Handlungsfeldern die deutsche Hochschulbildung analysiert. Der Report schließt mit der im Frühjahr 2022 erschienenen Ausgabe die Beobachtung einer Dekade ab. Er lieferte messbare Ziele für das Jahr 2020, die im Dialog mit Experten aus den Stifterverbands-Mitgliedsunternehmen, Wissenschaftsorganisationen und Vertretern der Zivilgesellschaft formuliert wurden. Und er gab Empfehlungen, wie diese Ziele zu erreichen waren.“ (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (2022b)).

Die Autorinnen und Autoren lehnten ihre Entwicklung an die fünf Schwellen, die Schülerinnen und Schüler im Regelfall im Bildungssystem überwinden müssen, um einen Hochschulabschluss zu erlangen, nach Middendorff et al. (2013) an (1. zur Sekundarstufe 1, 2. zur Sekundarstufe 2, 3. zur Hochschulzugangsberechtigung, 4. zur Aufnahme eines ersten Studiums, 5. zum Bachelor als erstem Hochschulabschluss) und erweiterten sie auf neun Schwellen bis zur Promotion als höchstem universitären Abschluss (6. zur Aufnahme eines Master- oder zweiten Studiums, 7. zum Master oder einen anderen weiteren Hochschulabschluss (z. B. Lehramt), 8. zur Aufnahme einer Promotion, 9. zum Promotionsabschluss) (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., 2017). Die Datengrundlage der Analyse bilden

- die ‚20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks‘ durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulentwicklung e. V. (HIS-HE) (Middendorff et al., 2013),
- der Bericht ‚Berufswunsch Wissenschaft? Laufbahnentscheidungen für oder gegen eine wissenschaftliche Karriere‘, herausgegeben durch das DZHW (Briedis, Jakszat, Preßler, Schürmann & Schwarzer, 2014),
- Daten aus dem bundesweit angelegten ‚Kooperationsprojekt Absolventenstudien (KOAB) 2016, 2014‘, durchgeführt vom Institut für angewandte Statistik (ISTAT) (Institut für angewandte Statistik GmbH [ISTAT], 2016; Institut für angewandte Statistik [ISTAT], 2014),
- der Bericht zur ‚Bildung in Deutschland 2016‘ unter der Federführung des DIPF (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016),
- der ‚Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017‘, erstellt von einem unabhängigen wissenschaftlichen Konsortium unter Leitung des Instituts für Innovation und Technik in der VDI/VDE-IT (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs, 2017), sowie
- Daten des Statistischen Bundesamts zu ‚Erfolgsquoten 2014 – Berechnung für die Studienanfängerjahrgänge 2002 bis 2006‘, ‚Frauenanteile[n] Akademische Laufbahn‘, ‚Unternehmensregister – Unternehmen nach Wirtschaftsabschnitten und Größenklassen der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten im Berichtsjahr 2014‘ und
- die ‚Sonderauswertung zu Studierenden im Weiterbildungsstudium nach Trägerschaft‘ (Statistisches Bundesamt, 2016a, 2016b, 2016c, 2017).

Darüber hinaus wurden die sozialgruppenspezifischen Bildungsbeteiligungsquoten berechnet, ähnlich wie beim Bildungstrichter in der ‚20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks‘ (Middendorff et al., 2013). Ferner gilt für die Jahresangaben innerhalb der grafischen Darstellung das Kohortenprinzip. Dies bedeutet, dass beispielsweise für Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen die Daten des Prüfungsjahrgangs 2012 und

damit zwei Jahre vor den letzten verfügbaren Daten zum Masterjahrgang 2014 genutzt werden (durchschnittlichen Masterstudiendauer) (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., 2017). Bei der Promotion musste indes aus Gründen der Datenverfügbarkeit vom Kohortenprinzip abgewichen werden. Diese entsprechen nicht den Promotionsdaten, die den gängigen Fünfjahresabstand zum Masterabschluss berücksichtigen (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., 2017).

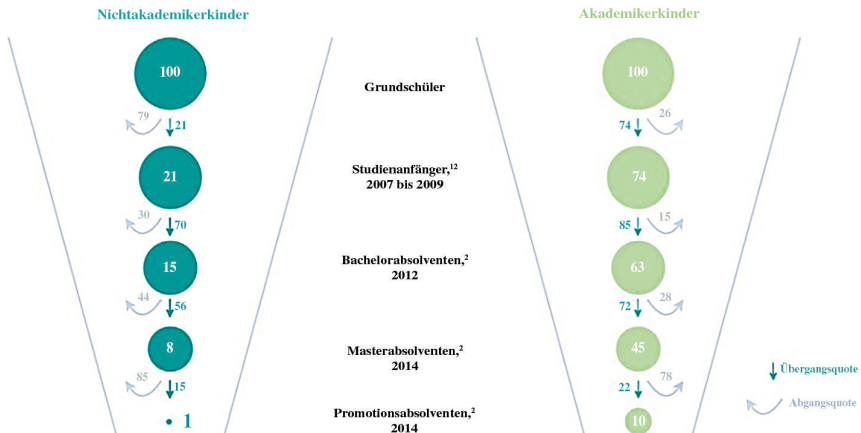


Abbildung 1. Bildungstrichter nach Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (2017).

1 Mittelwert zweier Erhebungen. 2 Nichtakademikerkinder: kein Elternteil mit Hochschulabschluss; Akademikerkinder: mindestens ein Elternteil mit Hochschulabschluss. Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016; Briedis et al., 2014; ISTAT, 2014; ISTAT, 2016; Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs, 2017; Middendorff et al., 2013; Statistisches Bundesamt, 2016a, 2016b, 2016c, 2017.

Auf Grundlage des erweiterten Bildungstrichters im ‚Jahresbericht 2017/18 – Höhere Chancen durch höhere Bildung?‘ im Rahmen des ‚Hochschul-Bildungs-Reports 2020‘ (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., 2017) stellten 2017 Herbold et al. (2017) in einem Artikel der ZEIT Campus eine eindringliche Version dieses Bildungstrichters dar (Abbildung 2). Dieser veranschaulicht abermals deutlich die starke Selektivität im deutschen Bildungs- und Hochschulsystem. Dabei veranschaulicht der erweiterte Bildungstrichter im Bericht von Herbold et al. (2017) neben den niedrigeren Beteiligungsquoten an Bildung auf allen Stufen des Bildungssystems seitens junger Menschen nichtakademischer Bildungsherkunft auch die höheren

Abgangsquoten von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger auf allen Schwellen (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., 2020).

Demnach wechseln nach der Grundschule 44 % der Grundschülerinnen und Grundschüler nichtakademischer Bildungsherkunft an eine weiterführende Schule, die den Hochschulzugang ermöglicht, wohingegen unter den Grundschülerinnen und Grundschüler akademischer Bildungsherkunft 78 % an eine Schule wechseln, die den Hochschulzugang ermöglicht. Im Anschluss nehmen nach der für ein Hochschulstudium qualifizierenden Schule nur 48 % der Schulabsolventinnen und Schulabsolventen nichtakademischer Bildungsherkunft, die eine Hochschulzugangsberechtigung erhalten haben, überhaupt ein Studium auf, gegenüber 95 % der Schulabsolventinnen und Schulabsolventen akademisch geprägter Bildungsherkunft, die ebenfalls eine Hochschulzugangsberechtigung erhalten haben. Anders formuliert, bedeutet dies, dass von 100 Grundschülerinnen und Grundschüler nichtakademischer Bildungsherkunft lediglich 21 im späteren Bildungsvorlauf ein Hochschulstudium aufnehmen werden, gegenüber 74 Grundschülerinnen und Grundschüler akademischer Bildungsherkunft, die sich nach dem Abitur für ein solches entscheiden.

Diese Entwicklung setzt sich auch im Studium weiter fort. Im weiteren Verlauf des Studiums schließen lediglich 70 % der Studierenden nichtakademischer Bildungsherkunft ein Bachelorstudium ab im Vergleich zu 85 % ihrer Mitstudierenden akademisch geprägter Bildungsherkunft. Der Unterschied in der Abbruchquote liegt hier bei einem Faktor von zwei. Dementsprechend brechen lediglich 15 % der Studierenden akademischer Bildungsherkunft ihr Studium vorzeitig ab. Im Vergleich dazu beenden doppelt so viele (30 %) Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger ihr Studium vorzeitig. Den Masterabschluss erreichen daraufhin nur noch 56 % der Studierenden, deren Eltern kein Studium absolviert haben, gegenüber 72 % der Studierenden, die aus einem akademisch geprägten Elternhaus stammen. Am Ende der Hochschullaufbahn spitzt sich die Lage – dem Trichter entsprechend – weiter zu. Lediglich 15 % der Studierenden, deren Eltern selbst kein Hochschulstudium abgeschlossen haben, werden promoviert, wohingegen es 22 % von ihren Mitstudierenden mit einer akademischen Bildungsherkunft werden. Dies bedeutet, dass von 100 Grundschülerinnen und Grundschülern nichtakademischer Bildungsherkunft lediglich eine bzw. einer die Hochschullaufbahn mit einer Promotion abschließt, wohingegen es unter den Grundschülerinnen und Grundschülern akademischer Bildungsherkunft zehn sein werden (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., 2020).

Insgesamt wird anhand des erweiterten Bildungstrichters von Herbold et al. (2017) deutlich, wie stark die fortbestehende strukturelle Ungleichheit

hinsichtlich des Zugangs zum Studium, der Bewältigung des Studiums an sich und des Studienerfolgs junger Menschen nichtakademischer Bildungsherkunft in der Bundesrepublik Deutschland ausgeprägt sind.

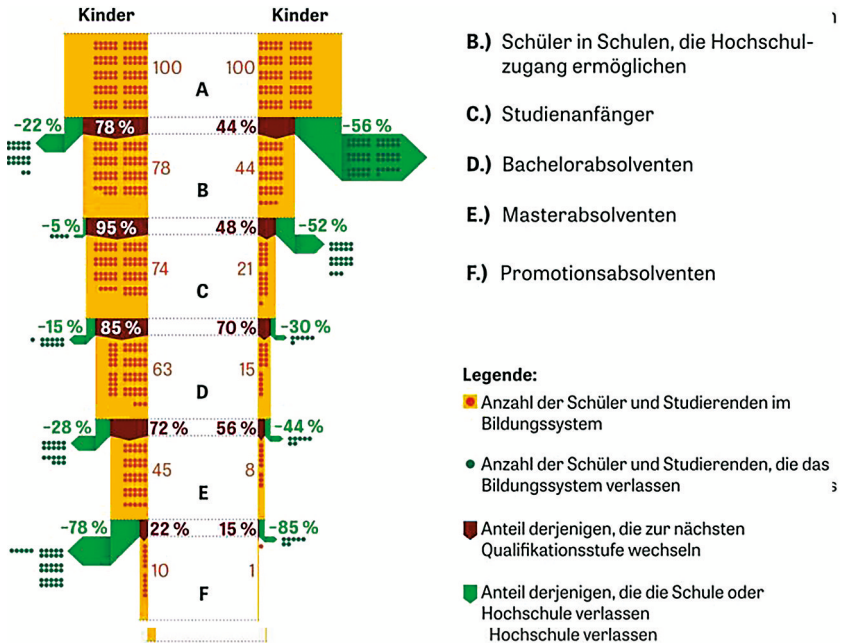


Abbildung 2. Erweiterter Bildungstrichter nach Herbold et al., 2017 (©ZEIT-Grafik).

Quellen: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016; Briedis et al., 2014; ISTAT, 2014; ISTAT, 2016; Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs, 2017; Middendorff et al., 2013; Statistisches Bundesamt, 2016a, 2016b, 2016c, 2017; Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., 2017.

Laut den Daten des ‚Hochschul-Bildungs-Report 2020‘ und dem ‚Abschlussbericht Hochschulbildung in der Transformation – Ein Fazit nach zehn Jahren Bildungsinitiative‘ von 2022 hat sich die Beteiligung junger Menschen nichtakademischer Bildungsherkunft in allen Phasen des Bildungswegs etwas verbessert, dennoch bleibt die Lage eine ähnlich schlechte: Auch die Daten des Abschlussberichts auf Basis der ‚21. Sozialerhebung des Deutschen Studierendenwerks‘, durchgeführt vom DZHW (Middendorff et al., 2017), des ‚DZHW-Briefs Beteiligung an Hochschulbildung. Chancen(un)gleichheit in Deutschland‘ (Kracke et al., 2018), des ‚Berichts zur

Bildung in Deutschland 2020; unter der Federführung des DIPF (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020), der ‚Nacaps 1. Welle Promovierendenbefragung 2019‘ des DZHW (Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, 2019), einer ‚Sonderauswertung des Mikrozensus zu Bevölkerung nach Alter und akademischem Abschluss der Eltern‘ des Statistischen Bundesamts von 2021 (Statistisches Bundesamt, 2021), des bundesweit angelegten ‚KOAB ISTAT-KOAB 2021‘; durchgeführt vom ISTAT (ISTAT, 2021), des ‚Bundesberichts Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021 – Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland‘; erstellt durch das Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021 (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs, 2021), veranschaulichen, dass die Bildungsherkunft hinsichtlich der Bildungserfolgchancen junger Menschen in Deutschland immer noch eine große Rolle spielt (Abbildung 3). Hier wird abermals deutlich, dass lediglich 27 % (2017: 21 %) der Grundschülerinnen und Grundschüler nichtakademischer Bildungsherkunft im späteren Bildungsverlauf ein Studium aufnehmen werden, gegenüber 79 % (2017: 74 %) der Grundschülerinnen und Grundschüler akademischer-Bildungsherkunft. Hieraus folgt, dass junge Menschen nichtakademischer Bildungsherkunft unter Studierenden lediglich einen Anteil von 47 % ausmachen, wohingegen dieser an Schulen insgesamt bei 72 % liegt. Ein weiteres Fazit des Abschlussberichts lautet, dass der Übergang zu einer hochschulberechtigenden Schule und der daran anschließende Wechsel an eine Hochschule weiterhin die größten Hürden für junge Menschen nichtakademischer Bildungsherkunft bleiben (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., 2022a).

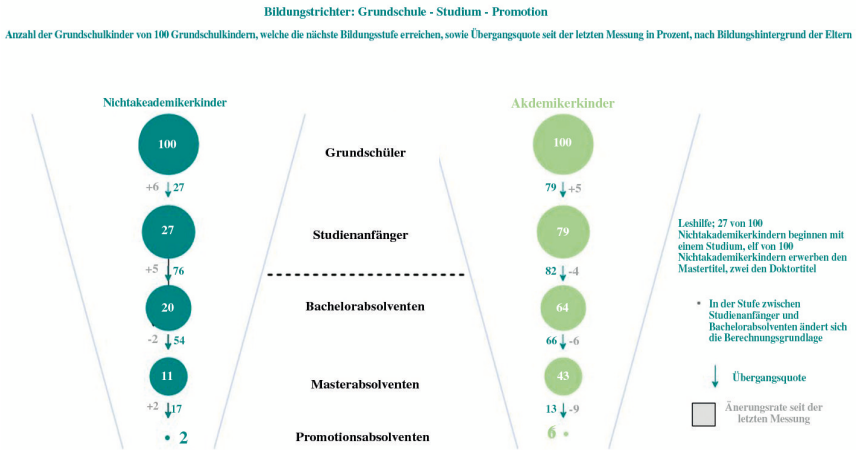


Abbildung 3. Bildungstrichter nach Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (2022a).

Quellen: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, 2019; ISTAT, 2021; Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs, 2021; Kracke et al., 2018; Middendorff et al., 2017; Statistisches Bundesamt, 2021.

Abschließend lässt sich vermuten, dass sich die anhand der dargestellten Bildungstrichter veranschaulichten Selektionsprozesse vor dem Hintergrund der COVID-19-Pandemie – zumindest zeitweise – noch einmal verschärfen dürften bzw. dies bereits haben. Die Auswirkungen auf soziale Selektionsprozesse, insbesondere auf die Studienabbruchquoten an deutschen Universitäten und Fachhochschulen, sind zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht gänzlich absehbar (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Ersten Studienergebnisse zufolge könnten indes Faktoren wie finanzielle Einbußen durch den Wegfall studentischer Nebentätigkeit und/oder der Tätigkeit der Eltern, die das Studium (mit-)finanzieren (Lörz et al., 2020), aber auch Faktoren wie psychische Belastungen durch die COVID-19-Pandemie (Behle, 2020; Zimmer et al., 2021) zu einer Erhöhung der Studienabbruchwahrscheinlichkeit geführt haben und/oder noch führen werden.

Richtet man nun noch einmal zusammenfassend den Blick auf die Lage der beschriebenen Studierendengruppe(n) im internationalen englischsprachigen Kontext, lässt sich eine ähnlich ungünstige Bilanz für die sogenannten *first-generation students* ziehen. Spiegler (2015) resümiert treffend

[...] dass ‚first-generation students‘ [im internationalen Kontext] im Vergleich zu ihren Kommiliton_innen mit höherer Wahrscheinlichkeit einer ethnischen Minderheit angehören, aus einer Familie mit niedrigerem Einkommen stammen und schlechtere Ergebnisse beim Schulabschluss oder Einstufungstest haben. Sie studieren im Mittel weniger prestigeträchtige Fächer an zweit- oder drittklassigen Hochschulen mit einem geringeren Bildungsabschlussziel. ‚First-generation students‘ neigen eher dazu, den Lernaufwand zu unterschätzen, sie haben weniger klare Vorstellungen von den Studienanforderungen und weisen ein höheres Studienabbruchrisiko auf. Insgesamt betrachtet werden Bildungsaufsteiger_innen als Studierende dargestellt, die weniger gut als andere auf das Studium vorbereitet sind und bei denen der Erfolg im Studium weniger wahrscheinlich ist. [...]. (Spiegler, 2015b, S. 73)

Abschließend lässt sich ebenfalls für den internationalen Kontext vermuten, dass sich soziale Selektionsprozesse insbesondere in Hinblick auf den Zugang zum Studium, den Studienverlauf sowie -ausstieg vor dem Hintergrund der COVID-19-Pandemie – zumindest zeitweise – noch einmal verschärfen dürften bzw. dies bereits getan haben. Die OECD (OECD, 2021a, 2021b) schätzt die kurz- und langfristigen Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf das Lernen ebenfalls noch ungewiss ein, mutmaßt allerdings, dass sie soziale Ungleichheiten weiter verschärft hat oder verschärfen wird. International zeigte sich ebenfalls, dass junge Menschen aus benachteiligten Verhältnissen meist seltener Zugang zu geeigneten Hilfsmitteln für das Lernen aus der Ferne, zu einem ruhigen Platz zum Lernen zu Hause oder Unterstützung durch ihre Eltern oder Erziehungsberechtigten hatten (OECD, 2021a, 2021b).

Fragt man national wie international ganz allgemein nach den Bedingungsfaktoren für eine verminderte Studienerfolgswahrscheinlichkeit bzw. eine erhöhte Studienabbruchwahrscheinlichkeit, offenbart sich eine Fülle an Studien aus unterschiedlichen Fachdisziplinen, die sich mit den Ursachen für einen vorzeitigen Ausstieg aus dem Studium auf Basis unterschiedlicher theoretischer Zugänge befassen (Überblicksarbeiten national: z. B. Schröder & Daniel 1998; Müller & Sarceletti 2011; international: z. B. Kuh et al., 2006; Larsen et al., 2013). Diese sollen im Folgenden beleuchtet werden. Zur besseren Einordnung dieser Theorien wird dabei zunächst ein kurzer Überblick über nationale Forschungsaktivitäten und -bestrebungen zum Studienerfolg sowie zum Studienabbruch gegeben. Im Anschluss wird auf die unterschiedlichen theoretischen Zugänge eingegangen – die teilweise untrennbare Bezüge zur internationalen Studienabbruchforschung aufweisen. Dabei werden insbesondere diejenigen Erklärungsansätze betrachtet,

die sich vertieft mit der Erklärung von Studienabbrüchen vor dem Hintergrund bildungsherkunfts- und migrationspezifischer Differenzen befassen. Neben den Ursprüngen, zugrunde liegenden Prozessen, Entwicklungen und Anwendungsfeldern dieser Erklärungsansätze wird abschließend auch ein Überblick über den Forschungsstand zu den aus ihnen hervorgegangenen und national häufig diskutierten Ursachen gegeben. Auch diese fokussieren insbesondere auf Studienabbruchgründe in den Gruppen der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund.

