

8. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für die eigene Untersuchung

Mit den vorangegangenen Kapiteln wurden theoretische Ansätze und empirische Befunde zur sozialen sowie ethnischen Selektivität im internationalen, nationalen und regionalen Hochschulkontext hinsichtlich des Studienzugangs, des Studienverlaufs sowie schwerpunktmäßig des Studienabbruchs Studierender präsentiert. Ferner wurden die relevantesten empirische Befunde sowie theoretische Erklärungsansätze zum Zusammenhang sozialer Herkunft und der Studienabbruchintention bzw. des tatsächlichen Studienabbruchs erläutert. Hierbei wurde der Fokus auf Erklärungsansätze gelegt, die sich auf das Konzept des kulturellen Kapitals und des institutionellen Habitus nach Bourdieu (1982, 1988, 1993) beziehen. Diese untersuchen vornehmlich die Auswirkungen von Passungsproblematiken, vor allem einer Nichtpassung zwischen dem herkunftsspezifischen Habitus der Studierenden und des an der Hochschule geforderten akademischen Habitus (u. a. L. Thomas, 2002), auf den vorzeitigen Studienausstieg von insbesondere Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern. Abschließend wurde ein neuer Zugang zur Erklärung von Passungsproblematiken veranschaulicht, der – anders als auf Basis kulturellen Kapitals bzw. eines institutionellen Habitus (Bourdieu, 1982, 1988, 1993) – auf Grundlage eines (sozial-)psychologischen Ansatzes – der Theorie der sozialen Identität (Tajfel & Turner, 1979; Tajfel, 1982), genauer der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985) – Passungsproblematiken als fehlende Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker deutet.

Aus den überblicksartig dargestellten Befunden geht hervor, dass der Zusammenhang zwischen der familiären Herkunft und dem Bildungserfolg junger Menschen national so groß wie in keinem anderen europäischen Land ist (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, 2020, 2022; RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020). Insbesondere junge Menschen aus Familien ohne akademische Erfahrung, sogenannte Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger und/oder solche mit Migrationshintergrund, haben im stark selektiven deutschen Bildungssystem erhebliche Hürden zu überwinden und sind daher – deutschlandweit – im Hochschulbereich deutlich unterrepräsentiert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, 2020, 2022). Dies bedeutet, dass die Wahrscheinlichkeit zur Aufnahme eines Studiums hierzulande stark von der familiären Studententradi-tion geprägt ist: Bei gleichen Schulleistungen von Studienberechtigten nichtakademischer Bildungsherkunft im Vergleich zu solchen akademisch

geprägter Bildungsherkunft offenbart sich eine geringere Studierneigung (Watermann et al., 2014), sodass deutlich weniger junge Menschen nicht-akademischer Bildungsherkunft ein Hochschulstudium aufnehmen im Vergleich zu jungen Menschen akademischer Bildungsherkunft (Middendorff et al., 2017). Ferner entscheiden sich Studienberechtigte nichtakademischer Bildungsherkunft national wie regional weniger häufig für ein Studium an einer Universität (im Vergleich zu bspw. einer Fachhochschule) (Bachsleitner, 2020; Blossfeld et al., 2015; W. Müller & Pollak, 2004; Reimer & Schindler, 2010), beenden ihr Studium häufiger bereits nach dem Bachelor (s. a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, 2020; J. Ebert & Heublein, 2017; Heublein et al., 2017; Middendorff et al., 2017; Multrus et al., 2017; RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020) und suchen überdurchschnittlich oft nach Studienmöglichkeiten im direkten regionalen Umfeld (Isserstedt et al., 2010; RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020). Dies bedeutet für den Studienerfolg dieser Studierendengruppe wiederum, dass sie in allen Studienphasen ein signifikant höheres Risiko für einen Studienabbruch aufweisen als ihre Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft (Heublein et al., 2017). Dabei geschieht der Studienabbruch nicht spontan und plötzlich (Heublein et al., 2017). Insbesondere die ersten drei Semester sind hier entscheidend. 49 % der Studienabbrüche finden in den ersten drei Semestern statt. Dabei können hiervon die meisten Studienabbrüche (rund 32 %) für das zweite Semester verzeichnet werden, im vierten Semester geschehen nur noch rund 20 % der Studienabbrüche und nach dem sechsten Semester schließlich nur noch ca. 27 % (Heublein et al., 2017).

Werden bildungsherkunftsspezifische und migrationspezifische Differenzen im Studium kombiniert betrachtet, fällt auf, dass Studierende mit Migrationshintergrund häufiger auch eine nichtakademische Bildungsherkunft aufweisen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, 2022; J. Ebert & Heublein, 2017). Hier tritt zutage, dass dies insbesondere und in hohem Maße (hauptsächlich Bildungsherkunftsgruppe ‚niedrig‘) auf Studierende zutrifft, die der zweiten Migrantengeneration angehören, also auf Studierende, die die Staatsbürgerschaft durch Einbürgerung erlangt haben sowie zu den Bildungsinländerinnen und Bildungsinländern gehören. Zu diesen Studierendengruppen zählen wiederum besonders häufig Studierende mit türkischer Herkunft (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; J. Ebert & Heublein, 2017).

Bei Betrachtung migrations- sowie bildungsherkunftsspezifischer Differenzen ebenfalls hinsichtlich des Studienerfolgs kombiniert, offenbart sich ferner, dass Studierende mit Migrationshintergrund kein höheres Risiko aufweisen, ihr Studium abzubrechen, als Studierende ohne Migrationshintergrund, wenn sie denn über die gleiche Bildungsherkunft verfügen (J. Ebert

& Heublein, 2017). Weisen sie eine nichtakademische Bildungsherkunft auf, brechen 61 % der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit Migrationshintergrund ihr Studium vorzeitig ab, gegenüber 39 % Studierenden akademischer Bildungsherkunft mit Migrationshintergrund (J. Ebert & Heublein, 2017). Zwischen den verschiedenen Herkunftsgruppen zeigen sich allerdings große Unterschiede. Bezogen auf soziale sowie ethnische Selektivität hinsichtlich des Studienabbruchs wird deutlich, dass insgesamt die höchste Bildungsaufsteigerinnen- und Bildungsaufsteiger-Quote bei gleichzeitig auch höchster Studienabbruchquote (88 %) in der Gruppe Studierenden mit türkischem Migrationshintergrund (Carnicer, 2017; J. Ebert & Heublein, 2017) zu verzeichnen ist.

Richtet man nun den Blick auf die spezifische regionale Lage dieser Studierendengruppe(n) sowie ihren Studienzugang, -verlauf und -ausstieg, hebt sie sich insbesondere in Nordrhein-Westfalen und hier vor allem in der Region Ruhr (Metropole Ruhr) besonders ab (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020). Im bundesweiten sowie regionalen Vergleich studieren hier überdurchschnittlich viele Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger. Ferner studieren in der Metropole Ruhr im bundesweiten sowie regionalen Vergleich anteilig deutlich häufiger Studierende mit (einem türkischen) Migrationshintergrund, die ebenfalls auch anteilig häufiger eine nichtakademische Bildungsherkunft aufweisen (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020).

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

Mit erweitertem Blick auf die Lage der beschriebenen Studierendengruppe(n) im internationalen englischsprachigen Kontext lässt sich für sie festhalten, dass *first-generation students* ebenfalls deutlich häufiger auch einen

Migrationshintergrund und ebenfalls schlechtere schulische Abschlüsse sowie Eignungsprüfungsnoten als Eingangsvoraussetzungen für hochschulische Bildung aufweisen als *traditional students* (Spiegler, 2015b). Darüber hinaus studieren sie häufig eher prestigereiche Fächer, allerdings meistens nur an zweit- oder drittklassigen Hochschulen, und verfolgen damit auch weniger hohe Bildungsabschlussziele (Spiegler, 2015b). Überdies besitzen sie weniger klare Vorstellungen von den Studienanforderungen und unterschätzen den Lernaufwand häufiger. Folglich weisen sie auch eine höhere Studienabbruchwahrscheinlichkeit auf als *traditional students* (Spiegler, 2015b).

Betrachtet man im Anschluss den Studienausstieg Studierender (nicht-akademischer Bildungsherkunft und/oder mit Migrationshintergrund) ebenfalls vor dem Hintergrund der jüngst den (Bildungs-)Alltag bestimmenden COVID-19-Pandemie, lässt sich annehmen, dass diese nicht nur generell Bildungsungleichheiten verstärkt hat, sondern auch eine (verstärkende) Rolle hinsichtlich potenzieller Studienabbruchgründe gespielt haben könnte. Mögliche Einflussfaktoren könnten hier beispielsweise finanzielle Einbußen durch den Wegfall studentischer Nebentätigkeit und/oder der Tätigkeit der Eltern, die das Studium (mit-)finanzieren (Lörz et al., 2020) und/oder auch durch Faktoren wie psychische Belastungen durch die Pandemie (Behle, 2020; Zimmer et al., 2021) gewesen sein. Konkret sind die Auswirkungen auf Studienabbruchsquoten aller Studierenden an deutschen Universitäten und Fachhochschulen durch die COVID-19-Pandemie allerdings bislang noch nicht gänzlich abzusehen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022).

Ferner lässt sich für die Lage von *first-generation students* vor dem Hintergrund der COVID-19-Pandemie – ähnlich wie für den nationalen 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 haben. Laut der Einschätzung der OECD (OECD, 2021a, 2021b) sind die kurz- und langfristigen Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf das Lernen auch international gesehen noch ungewiss. Dennoch liegt die Vermutung nahe, dass sie soziale Ungleichheiten weiter verschärft hat oder verschärfen wird – und damit auch den Bildungserfolg aller junger Menschen. Dabei zeigt sich, dass insbesondere 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).

Mit Blick auf die Gründe für den Misserfolg im Studium bis hin zum Studienaustieg, insbesondere der Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund, fällt auf, dass sie für diese Studierendengruppe(n) insgesamt sehr vielfältig sind. Aus rein empirischer Sicht spielen zum einen fachspezifische Bedingungen (z. B. Studienanforderungen, Lernvoraussetzungen, Vorwissen und Persönlichkeitsvariablen) eine Rolle, zum anderen aber auch Studienverläufe sowie universitäre Selektionsprozesse. Hier stehen in den bisherigen Forschungsarbeiten neben psychosozialen Merkmalen wie fehlender sozialer Eingebundenheit/Integration (Tinto, 1975) sowie organisationaler Unterstützungsleistung zur Verringerung von Verunsicherung, Fremdheitsgefühlen und Isolation (Lange-Vester, 2014; Rheinländer, 2015) vor allem Passungsproblematiken zwischen milieuspezifischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern und den spezifischen Anforderungen der Institution Universität (Lange-Vester, 2014; Rheinländer, 2015) in Anlehnung an die theoretischen Arbeiten Bourdieus (1988, 1993) im Fokus. Mit Blick auf die theoretischen Erklärungsansätze und -modelle dominieren zur Erläuterung derselben – neben interaktionistischen Ansätzen wie dem Integrationsmodell von Tinto (1975) zur Erklärung sozialer Herkunftseffekte auf die Studienabbruchintention über Mechanismen (gescheiterter) sozialer Integration (durch Mitstudierende und Dozierende) – vor allem Erklärungsansätze, die sich auf das Konzept des kulturellen Kapitals und des institutionellen Habitus in Anlehnung an Bourdieu (1988, 1993) beziehen. Diese Ansätze betrachten in Hinblick auf den Studienabbruch vor allem die alltägliche Praxis und pädagogische Kommunikation in Bildungszusammenhängen. Innerhalb dieser Bildungszusammenhänge erfolgt eine Trennung nach Habitus und ererbtem Status, also Nähe und Ferne zur Bildungsinstitution und den Bildungsmilieus, über Mechanismen sozialer Kontrolle (Bremer & Lange-Vester, 2015). Ihren Fokus legen sie dabei auf die empirisch-qualitative Untersuchung von Passungsproblematiken zwischen milieuspezifischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern und den spezifischen Anforderungen der Institution Universität (Lange-Vester, 2014; Rheinländer, 2015). Dabei birgt die Nichtpassung zwischen dem herkunftsspezifischen Habitus der Studierenden und des an der Hochschule geforderten akademischen Habitus (L. Thomas, 2002) zusätzliche Herausforderungen für Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit Migrationshintergrund, da hier Grenzziehungen zwischen sozialen Milieus mit ethnischen Grenzziehungen interagieren (Lang et al., 2018; Mafaalani, 2012). Diese speziell die Gruppe(n) der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund betreffenden Schwie-

rigkeiten können aber auch mit dem Ansatz der sozialen Identität (Tajfel & Turner, 1979; Tajfel, 1982) – genauer der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985), einer Mikrotheorie der Theorie der sozialen Identität (Tajfel & Turner, 1979; Tajfel, 1982) – erklärt werden. Auf Grundlage dieser theoretischen Grundlage deuteten jüngst Janke et al. (2017) in ihren Studien Passungsproblematiken als fehlende Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker (Janke et al., 2017), die an der Universität immer noch die Mehrheit bildet (Middendorff et al., 2017; Watermann et al., 2014). Innerhalb ihrer Arbeit legen Janke et al. (2017) die Entscheidung zur Aufnahme eines Studiums im Sinne der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985) als Entscheidung zur sozialen Mobilität aus – von der statusniedrigeren Gruppe der Nicht-Akademikerinnen und Nicht-Akademiker hin zur statushöheren Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker. Der Wechsel zur Hochschule und die damit einhergehende Feststellung, nicht dorthin zu passen, kann dann für Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger als soziale Identitätsbedrohung (*social identity threat*) interpretiert werden (Janke et al., (2017). Die Konsequenz daraus ist gemäß der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985), dass Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger die Kategorie des Akademikerinnen- und Akademiker-Seins nicht in ihr soziales Selbst integrieren können. Demnach liegt eine fehlende soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker vor. Gemäß der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985) bedeutet dies, dass die *in-group* der Akademikerinnen und Akademiker anteilig wenig bis gar nicht in das Selbst einbezogen werden kann, ein Individuum sich also wenig bis gar nicht mit dieser Gruppe identifiziert (Janke et al., 2017; Tropp & Wright, 2001). Dieser Umstand wiederum kann letztlich zu Unsicherheiten bezüglich der eigenen Fähigkeit führen, akademische Herausforderungen zu bewältigen (Janke et al., 2017).

Für die eigene empirische Arbeit können aus den Erklärungen und Befunden zu Passungsproblematiken von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund sowie in Bezug auf ihren Zusammenhang zu Studienabbrüchen dieser Studierendengruppe folgende relevante Aspekte und Zusammenhänge abgeleitet werden:

1. Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger in der Bundesrepublik Deutschland weisen deutlich häufiger einen (türkischen) Migrationshintergrund auf als ihre Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, 2022; Carnicer, 2017; J. Ebert & Heublein, 2017). Außerdem scheint ein hinzukommender Migrationshintergrund die Auswirkungen sozialer Herkunft auf die Studienabbruchintention bzw. den tatsächlichen Studienabbruch zu ver-

- stärken. J. Ebert und Heublein (2017) konnten belegen, dass der Migrationshintergrund nicht per se, sehr wohl aber in Verbindung mit einer nichtakademischen Bildungsherkunft zu höheren Studienabbruchraten führt. Aus diesem Grund erscheint es unerlässlich, hinsichtlich der Erforschung von Studienabbruchmechanismen diese vor dem Hintergrund bildungsherkunftsspezifischer Differenzen sowie migrationsspezifischer Differenzen und der Kombination beider zu betrachten.
2. Im Fokus der Erforschung des Studienmisserfolgs von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern stehen Studien zu Passungsproblematiken zwischen milieuspezifischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie den spezifischen Anforderungen der Institution Universität (Lange-Vester, 2014; Rheinländer, 2015) auf Basis des kulturkapitaltheoretischen Ansatzes bzw. des Ansatzes des institutionalisierten Habitus nach Bourdieu (1982, 1988, 1993). Dabei handelt es sich zumeist um empirisch-qualitative Arbeiten auf Grundlage kleiner Fallzahlen. Ausgangspunkt der theoretischen Herleitung zur Entstehung von Passungsproblematiken ist hier, dass der herkunftsspezifische Habitus der Studierenden und der an der Hochschule geforderte akademische Habitus nicht harmonieren (u. a. L. Thomas, 2002). Der vertraute Umgang mit den sogenannten kulturellen Codes der akademischen Welt (u. a. Sprache, kulturelle Aktivitäten außerhalb und innerhalb der Hochschule etc.) fördert wiederum den Bildungserfolg. Demgegenüber, so der Ansatz, kann ein möglicher Studienabbruch gefördert werden, wenn die erlernten und die innerhalb der Hochschule vorherrschenden kulturellen und sozialen Praktiken nicht miteinander übereinstimmen (L. Thomas, 2002). Daraus resultiert folgende Grundannahme: Je höher das kulturelle Kapital ist, desto geringer gestaltet sich das Abbruchrisiko. Außerdem läge Folgendes nahe: Je besser das erworbene und das vorherrschende kulturelle Kapital miteinander im Einklang sind, desto geringer gestaltet sich das Studienabbruchrisiko (Berger, 2000). Dabei haben insbesondere diejenigen wesentlich größere Chancen, die bereits aus einem akademischen Herkunftsmilieu stammen, eine hohe Passung an die Werte und Erfordernisse der Bildungsinstitution zu erlangen. Dahingegen haben, so Bourdieu (1982), Kinder aus nichtakademischen Herkunftsmilieus schlechtere Chancen von Beginn an und müssen einen höheren Aufwand betreiben, um sich in einem Prozess der Akkulturation an die fremde Welt anzupassen (Spiegler, 2015a). Da das von der (Hoch-)Schule geforderte kulturelle Kapital in den gesellschaftlichen Schichten ungleich verteilt ist, so Bourdieus (1983) Annahme, ergibt sich durch die intergenerationale Transmission dieses

Kapitals in der Familie der Fortbestand der Ungleichheitsstrukturen über Generationen hinweg (Spiegler, 2015a). Die Nichtpassung kann je nach Forschungsrichtung sowie nationalem oder internationalem Kontext eine Habitus-Spaltung (*habitus cleavage*) (z. B. Lee & Kramer, 2013), Habitustransformation (z. B. Mafaalani, 2012; McNamara Horvat & Earl Davis, 2011) oder einen Habitus-Struktur-Konflikt (z. B. Schmitt, 2010) bedingen, der sich meistens mehr als weniger stark auf den Studienerfolg von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund auswirkt. Nur wenige Ausnahmen veranschaulichen, dass die erlebte Nichtpassung auch Lernprozesse und Reflexionen anregt und Passungsproblematiken damit nicht zwangsläufig deterministisch zu Studienabbrüchen führen müssen. Gleichwohl ist zu unterstreichen, dass Bourdieu den Habitus als insgesamt träge beschreibt (Bourdieu, 1993). Für die Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit Migrationshintergrund stellen Passungsproblematiken eine besondere Herausforderung dar, da in Bezug auf diese Studierendengruppe Grenzziehungen zwischen sozialen Milieus mit ethnischen Grenzziehungen interagieren (Lang et al., 2018; Mafaalani, 2012). Dabei wurden Passungsproblematiken insgesamt auf Basis der Theorie des institutionalisierten Habitus nach Bourdieu (1982, 1983, 1988) bisher lediglich empirisch-qualitativ analysiert. Allein Bourdieus Theorie der Transmission kulturellen Kapitals floss bisher in umfangreichere empirisch-quantitative Studien (z. B. PISA) als relevante Vermittlungsgröße soziostruktureller Merkmale ein; das kulturelle Kapital ließ sich indes nur schwierig und sehr umstritten quantitativ operationalisieren (sogenannte Bücherfrage) (Baumert, Watermann & Schümer, 2003; Watermann & Baumert, 2006). Die Messung von Passungsproblematiken auf Grundlage des kulturkapitaltheoretischen Ansatzes bzw. des Ansatzes des institutionalisierten Habitus nach Bourdieu (1982, 1983, 1988) ist damit nicht zur fallzahlmäßig großen sowie empirisch-quantitativen Erforschung studienabbruchrelevanter Mechanismen in der Studierendengruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit Migrationshintergrund geeignet.

3. Einen ersten Versuch, Passungsproblematiken auf einer weiteren, weniger soziologischen, mehr psychologisch-theoretischen Grundlage zu erklären, lieferten jüngst Janke et al. (2017). Anders als Forschungsarbeiten auf Basis der Erklärungsansätze Bourdieus, erläutern sie diese spezifischen Schwierigkeiten auf Grundlage der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985), einer Mikrotheorie der Theorie der sozialen Identität (Tajfel & Turner, 1979; Tajfel, 1982). Demnach deuten Janke et al. (2017) den Wechsel zur Hochschule und die damit einhergehende

- Feststellung, nicht dorthin zu passen, für Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger als soziale Identitätsbedrohung (*social identity threat*) (Janke et al., 2017), weil sie die Kategorie des Akademikerinnen- oder Akademiker-Seins nicht in ihr soziales Selbst integrieren können (Janke et al., 2017). Auf Basis dieser theoretischen Rahmenbedingungen konnten Janke et al. (2017) erstmals einen signifikanten Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft Studierender und ihrer sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker belegen. Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger identifizierten sich im Durchschnitt eher nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker wie ihre Mits Studierenden akademisch geprägter Bildungsherkunft, die sich eher mit ebendieser Gruppe identifizierten. Zudem generierten sie Belege dafür, dass eine hohe soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker zu einer Verminderung der Prüfungsangst sowie einer Erhöhung der Zufriedenheit im zeitlichen Verlauf des Studiums führt (Janke et al., 2017). Demzufolge empfanden Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger häufiger Prüfungsängste, die sich negativ auf ihre Studienzufriedenheit auswirkten. Die Studienabbruchintention und/oder den tatsächlichen Studienabbruch der befragten Studierenden berücksichtigten Janke et al. (2017) innerhalb ihres Studiendesigns nicht. Allerdings gilt die Studienzufriedenheit als eine Dimension des Studienerfolgs (Blüthmann, 2012; Thiel, Veith, Blüthmann, Lepa & Ficzk, 2008; Thiel, Blüthmann, Richter & Csonka, 2010; Trapmann et al., 2007) und gleichzeitig auch als Prädiktor für andere Dimensionen des Studienerfolgs oder Misserfolgs, beispielsweise für einen späteren Studienabbruch (Studienabbruchintention) (Brandstätter et al., 2006; Fleischer et al., 2019; Meulemann, 1991). Die Herangehensweise von Janke et al. (2017) ermöglichte es ferner erstmalig, Passungsproblematiken empirisch-quantitativ zu operationalisieren, sodass sie studienökonomisch und in einem quantitativen Studiendesign mit großen Fallzahlen ($n \geq 100$) gemessen werden konnten.
4. Neben Passungsproblematiken zwischen milieuspezifischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata (Habitusformen; Bourdieu, 1982, 1983, 1988) stehen auch psychosozialen Merkmale wie fehlende soziale Eingebundenheit/Integration (Tinto, 1975) sowie organisationale Unterstützungsleistung zur Verringerung von Verunsicherung, Fremdheitsgefühlen und Isolation (Lange-Vester, 2014; Rheinländer, 2015) im Fokus der Erforschung studienabbruchrelevanter Mechanismen von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund. Die Erkenntnisse aus den Forschungsarbeiten hierzu belegen, dass Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufstei-

ger sowie Studierende mit Migrationshintergrund wesentlich schlechter sozial und akademisch in den Hochschulalltag integriert sind und sich dies negativ auf ihren Studienerfolg auswirken kann (Rump et al., 2017a, 2017b; Tinto, 1975; Wielepp, 2013). Studienerkenntnissen aus dem Bereich der allgemeinen Integrationsforschung ist ferner zu entnehmen, dass soziale Integration insbesondere von einer gemeinsamen sozialen Identität – der Wahrnehmung einer geteilten Gruppenzugehörigkeit – beeinflusst ist (M. Levine et al., 2005). Die Erkenntnisse zum Zusammenhang sozialer Integration (durch Mitstudierende und Dozierende) (Tinto, 1975) und der Studienabbruchintention, insbesondere von Studierenden nichtakademischer Bildungsherkunft und/oder solchen mit Migrationshintergrund, wurden bislang nicht im Kontext mit Erkenntnissen zu sozialen Identitätsprozessen (z. B. Janke et al., 2017) betrachtet.

Aufgrund der vorgestellten Aspekte und Zusammenhänge steht im Analysefokus dieser Arbeit, Erkenntnisse zu Passungsproblematiken aus den Arbeiten von Janke et al. (2017) auf Basis der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985) als theoretische Grundlage zur Erforschung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Studienabbruchintention Studierender heranzuziehen. Hierbei liegt ein weiterer Fokus darauf, zu untersuchen, welchen Einfluss soziale Integration (durch Mitstudierende und Dozierende) auf Basis des Integrationsmodells nach Tinto (1975) sowie das Hinzukommen eines (türkischen) Migrationshintergrunds auf diesen Wirkzusammenhang haben.

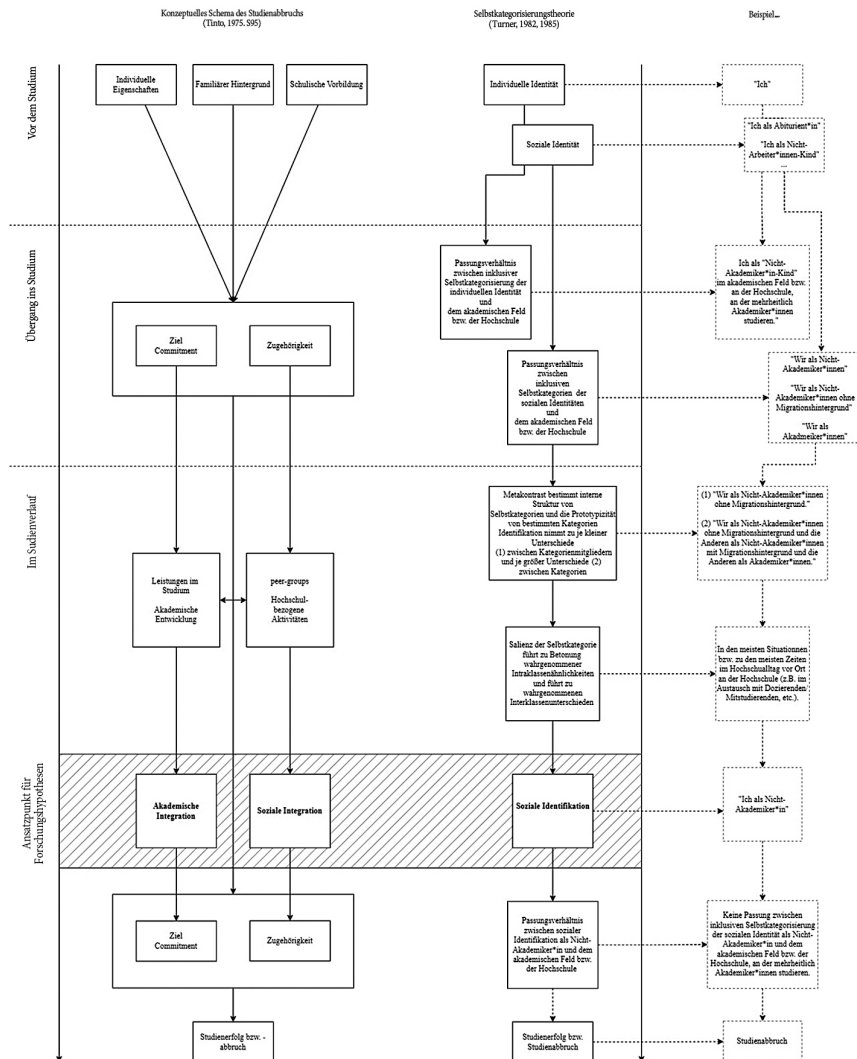


Abbildung 20. Theoretische Bezugspunkte und Ansätze der empirischen Analysen (eigene Darstellung in Anlehnung an Tinto, 1975, S. 95; Turner, 1982, 1985).

Ziele und Fragestellungen. Bislang wurde in wissenschaftlichen Arbeiten nicht versucht, die Erkenntnisse zu Passungsproblematiken aus den Arbeiten von Janke et al. (2017) auf Basis der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985) als theoretische Grundlage zur Erforschung studienabbruchrelevanter Mechanismen vor dem Hintergrund bildungsherkunfts- und migrationspezifischer Differenzen heranzuziehen. Mithin wurde bisher nicht untersucht, ob ein Zusammenhang zwischen der sozialen Identifikation (mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker) und der Studienabbruchintention vor dem Hintergrund der sozialen Herkunft Studierender besteht. Dieser Zusammenhang lässt sich bereits durch soziale Integration (durch Mitstudierende und Dozierende) auf Grundlage interaktionistischer Erklärungsansätze nach Tinto erklären (Tinto, 1975). Da soziale Integration (durch Mitstudierende und Dozierende) wiederum maßgeblich von einer gemeinsamen sozialen Identität beeinflusst ist, erscheint es zudem sinnvoll, zu prüfen, ob der Zusammenhang zwischen der sozialen Identifikation Studierender mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker oder Nicht-Akademikerinnen und Nicht-Akademiker sowie der Studienabbruchintention vor dem Hintergrund bildungsherkunftsspezifischer Differenzen durch soziale Integrationsprozesse (soziale Integration durch Mitstudierende und Dozierende in den Hochschulalltag) vermittelt wird. Neben der zusätzlichen Betrachtung dieses Zusammenhangs erscheint insbesondere die Betrachtung aller Zusammenhänge vor dem Hintergrund migrationspezifischer Differenzen sowie kombiniert mit bildungsherkunftsspezifischen Differenzen angesichts des Aspekts, dass 61 % der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit Migrationshintergrund ihr Studium vorzeitig abbrechen im Vergleich zu 39 % Studierender akademischer Bildungsherkunft mit Migrationshintergrund (J. Ebert & Heublein, 2017), besonders gewinnbringend. Dabei erscheint insbesondere die Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit türkischem Migrationshintergrund eine besondere Rolle zu spielen, denn diese Studierendengruppe weist die höchste Bildungsaufsteigerinnen- und Bildungsaufsteigerquote bei gleichzeitig höchster Studienabbruchquote (88 %) auf (Carnicer, 2017; J. Ebert & Heublein, 2017). Das Forschungsvorhaben intendiert einen Beitrag zur Übertragung bzw. Nutzbarkeit der Theorie der sozialen Identität (Tajfel & Turner, 1979; Tajfel, 1982) sowie der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985) in Bezug auf theoretische Erklärungsansätze für Passungsproblematiken von insbesondere Studierenden nichtakademischer Bildungsherkunft und/oder solchen mit Migrationshintergrund an Hochschulen. Über den neuen theoretischen Zugang hinaus lässt sich so zudem ein neuer methodischer Zugang eröffnen, sodass im Rahmen dieser Forschungsarbeit Passungsproblematiken in Form fehlender Identifikation mit der Gruppe

der Akademikerinnen und Akademiker in Hinblick auf die Studienabbruchintention dieser spezifischen Studierendengruppe(n) empirisch-quantitativ untersucht werden können. Darüber hinaus repräsentiert die Erforschung des Einflusses sozialer Integration (durch Mitstudierende und Dozierende) auf diesen Wirkzusammenhang sowie die Betrachtung des Zusammenspiels sozialer Integration und sozialer Identifikation im Studium ein bedeutsames Teilziel des Forschungsvorhabens.

Hieraus lässt sich die übergeordnete Hauptforschungsfrage dieser Arbeit ableiten:

Welche Zusammenhänge zeigen sich zwischen der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker im Zusammenwirken sozialer Integration (durch Mitstudierende und Dozierende) und der Studienabbruchintention von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. Abbildung 2)?¹⁹

Werden sämtliche Faktoren innerhalb eines Modells betrachtet, ergibt sich folgende Aufteilung: Die soziale Identifikation ist in zwei Gruppen unterteilt: die Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker sowie die Gruppe der Nicht-Akademikerinnen und Nicht-Akademiker (basierend auf den Vorüberlegungen Jankes et al., (2017) auf der Grundlage der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985)). Dabei bildet die gemessene soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker die unabhängige Variable im Modell. Die gemessene soziale Identifikation mit der Gruppe Akademikerinnen und Akademiker bezieht sich dabei auf das Ausmaß, mit dem sich die befragten Studierenden innerhalb der empirischen Studie, die dieser Arbeit zugrunde liegt, mit ebendieser Gruppe identifizieren. Hierzu wurden sie in der Haupterhebung um folgende Aussage gebeten: „Bitte wählen Sie das Kreispaar aus, das Ihr Zugehörigkeitsgefühl zur Gruppe *Akademiker*innen* am ehesten wiedergibt“ (siehe Fragebogen im Anhang). Anschließend konnten sie auf einer achtsstufigen Likert-Skala mit visueller Verankerung von Stufe 1 (Kreispaaare liegen nebeneinander) bis Stufe 8 (Kreispaaare liegen deckungsgleich übereinander) das Ausmaß ihrer Identifikation mit dieser Gruppe angeben. Dabei galt gemäß der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985), dass Studierende, die die *in-group* der Akademikerinnen und Akademiker anteilig wenig bis gar nicht

19 Weitere bereits bekannte studienabbruchprädiktive Faktoren, die nachweislich insbesondere den Zusammenhang zwischen bildungsherkunfts- und migrationspezifischen Differenzen und der Studienabbruchintention beeinflussen, wurden aus studienökonomischen Gründen nicht erhoben bzw. kontrolliert.

in ihr Selbst einbeziehen, sich wenig bis gar nicht als Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kreispaae liegen unterschiedlich weit auseinander), und die Gruppe Studierender, die die *in-group* der Akademikerinnen und Akademiker anteilig stark bis voll und ganz in ihr Selbst einbeziehen, sich stark bis voll und ganz als Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kreispaae liegen unterschiedlich deckungsstark übereinander). Ferner wurden die Variablen der sozialen Integration in den Hochschulkontext – unterteilt in zwei Unterkategorien – mit ins Modell aufgenommen: soziale Integration durch Mitstudierende sowie soziale Integration durch Dozierende in den Hochschulalltag. Sie bilden Mediatorvariablen im Modell. Des Weiteren wurden die studierendenbezogenen Herkunftsvariablen Bildungshintergrund (berufliche Bildungsabschlüsse der Eltern) sowie der Migrationshintergrund als Moderatorvariablen mit in das Modell integriert. Vor dem Hintergrund dieser Variablen werden die Hauptzusammenhänge betrachtet. Die abhängige Variable im Modell bildet die Studienabbruchintention.

Im Folgenden wird zunächst das daraus resultierende theoretische Modell grafisch dargestellt. Im Anschluss werden die einzelnen Pfade im Modell anhand der forschungsleitenden Fragen und auf deren Basis überprüfte Hypothesen erläutert.

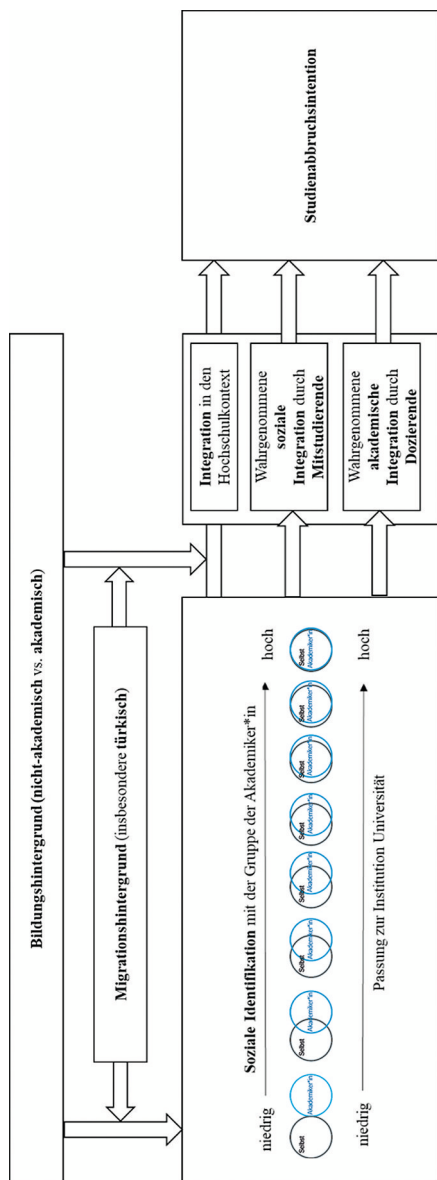


Abbildung 21. Analysemodell des Forschungsvorhabens.

1. *Hauptforschungsfrage*: Welche Zusammenhänge zeigen sich zwischen der sozialen Identifikation (mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker) und der Studienabbruchintention Studierender unter besonderer Berücksichtigung ihrer sozialen sowie ethnischen Herkunft und im Zusammenwirken mit sozialer und akademischer Integration (durch Mitstudierende und Dozierende im Hochschulkontext)?
 - 1.1 *Teilforschungsfrage 1*: Identifizieren sich Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit Migrationshintergrund häufiger mit der Gruppe der Nicht-Akademikerinnen und Nicht-Akademiker als Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger ohne Migrationshintergrund? Zeigen sich Unterschiede hinsichtlich einzelner ethnischer Gruppen und offenbart sich ein besonders nachteiliges Muster für die Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit türkischem Migrationshintergrund?
 - 1.1.1 *Hypothese 1*: Es wird erwartet, dass der Migrationshintergrund den Zusammenhang zwischen Bildungshintergrund und der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker moderiert (H1.1). Zudem wird erwartet, dass sich die größten Effektstärken hinsichtlich dieses Zusammenhangs in der Gruppe Studierender mit türkischem Migrationshintergrund zeigen (H1.2).

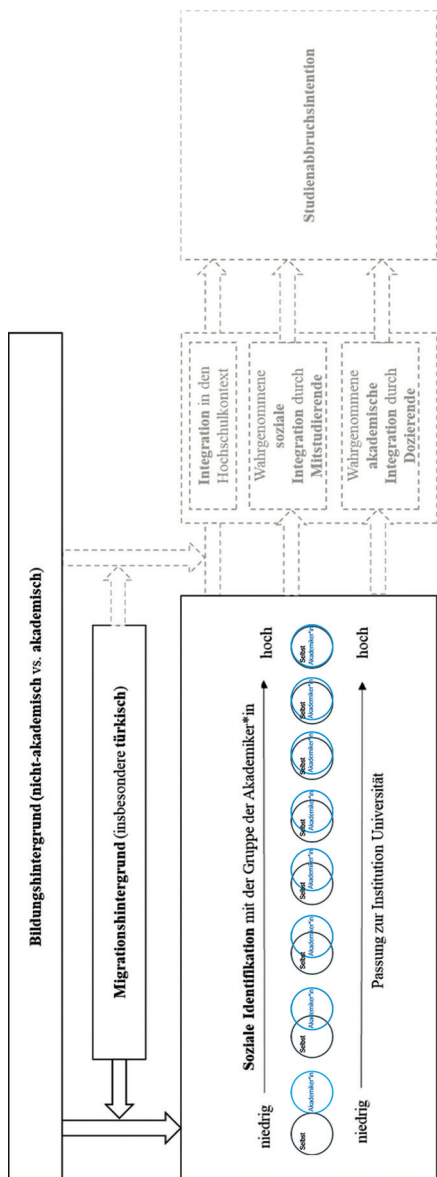


Abbildung 22. Analysemodell mit Fokus auf Teilforschungsfrage 1.

- 1.2 *Teilforschungsfrage 2*: Brechen Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger, die sich mit der Gruppe der Nicht-Akademikerinnen und Nicht-Akademiker identifizieren, häufiger ihr Studium ab als ihre Mitstudierenden, die sich mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren? Verstärkt das Hinzukommen eines Migrationshintergrunds diesen Zusammenhang weiter und zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der einzelnen ethnischen Gruppen und offenbart sich ein besonders nachteiliges Muster für die Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen mit türkischem Migrationshintergrund?
- 1.2.1 *Hypothese 2*: Es wird erwartet, dass der Bildungshintergrund den Zusammenhang zwischen der Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker und der Studienabbruchintention moderiert (H2.1). Zudem wird angenommen, dass der Migrationshintergrund diesen Moderationseffekt moderiert (H2.2). Außerdem wird vermutet, dass sich Unterschiede hinsichtlich der einzelnen ethnischen Gruppen sowie ein besonders nachteiliges Muster für die Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit türkischem Migrationshintergrund zeigen (H 2.3).

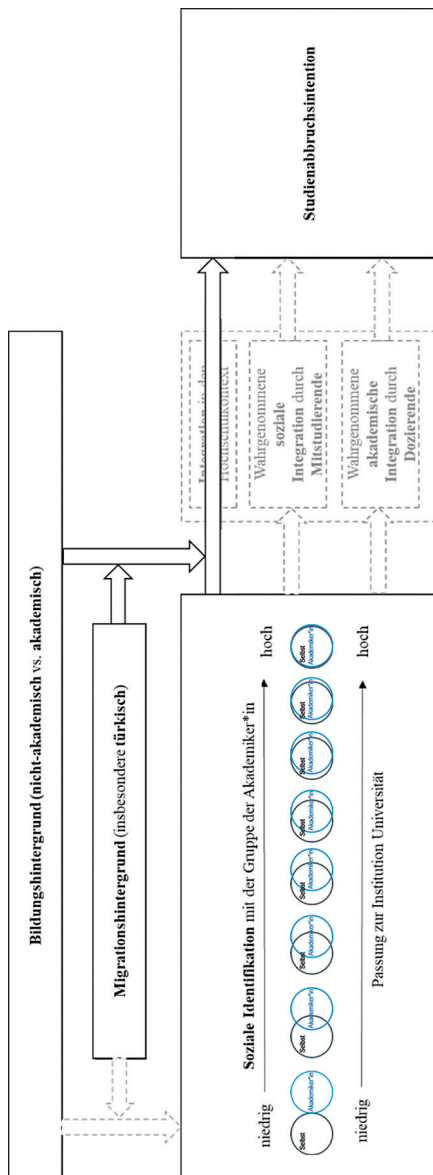


Abbildung 23. Analysemodell mit Fokus auf Teilforschungsfrage 2.

- 1.3 *Teilforschungsfrage 3*: Brechen Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger, die sich mit der Gruppe der Nicht-Akademikerinnen und Nicht-Akademiker identifizieren, ihr Studium häufiger ab, weil sie sich weniger sozial durch Mitstudierende und Dozierende integriert fühlen? Zeigen sich Unterschiede in der Bedeutsamkeit der einzelnen Integrationsformen (soziale und/oder akademische Integration in den Hochschulalltag durch Mitstudierende und/oder Dozierende)?
 - 1.3.1 *Hypothese 3*: Es wird erwartet, dass sich indirekte Effekte der Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker auf die Studienabbruchintention, mediiert über soziale Integration durch Mitstudierende (H3.1) sowie durch Dozierende (H3.2), zeigen und dass der Bildungshintergrund diesen Mediationseffekt moderiert (H3.3).

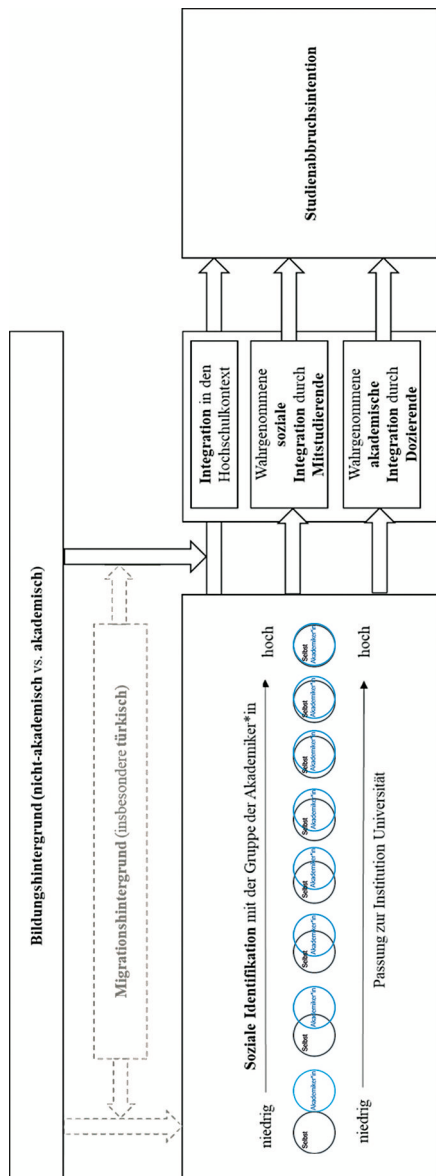


Abbildung 24. Analysemodell mit Fokus auf Teilforschungsfrage 3

Im folgenden Kapitel werden die Anlage und die Durchführung der eigenen Untersuchung sowie die zur Beantwortung der Forschungsfragen herangezogenen Analysemethoden beschrieben.