

Inka Achtelik

# Herkunft, soziale Identifikation und Studienabbruch

Eine empirische Analyse von Passungsproblematiken



**Nomos**

edition  
sigma



Bildungsforschung | Educational Research

herausgegeben von | edited by  
Prof. Dr. Janna Teltemann,  
Universität Hildesheim

Band 8 | Volume 8

Inka Achtelik

# Herkunft, soziale Identifikation und Studienabbruch

Eine empirische Analyse von Passungsproblematiken



**Nomos**

edition  
sigma



Diese Open-Access-Publikation wurde gefördert von der Universität  
Duisburg-Essen, Arbeitsgruppe Bildungsforschung.

**Die Deutsche Nationalbibliothek** verzeichnet diese Publikation in  
der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische  
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Auflage 2023

© Inka Achtelik

Publiziert von

Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG  
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden  
[www.nomos.de](http://www.nomos.de)

Gesamtherstellung:

Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG  
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden

ISBN (Print): 978-3-7560-0813-1

ISBN (ePDF): 978-3-7489-1567-6

DOI: <https://doi.org/10.5771/9783748915676>



Onlineversion  
Nomos eLibrary



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung  
4.0 International Lizenz.



## Zusammenfassung

Der Zusammenhang zwischen der familiären Herkunft und dem Bildungserfolg junger Menschen in Deutschland ist so groß wie in keinem anderen europäischen Land (u. a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, 2022). Insbesondere junge Menschen aus Familien ohne akademische Erfahrung, sogenannte Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger (international: ‚first-generation students‘; mit keinem Elternteil mit hochschulischer Bildung), und/oder solche mit Migrationshintergrund haben im stark selektiven deutschen Bildungssystem erhebliche Hürden zu überwinden und sind daher im Hochschulbereich deutlich unterrepräsentiert (u. a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, 2022). Dies bedeutet, dass die Wahrscheinlichkeit zur Aufnahme eines Studiums hierzulande stark von der sozialen Herkunft bzw. der familiären Studientradition geprägt ist: Bei gleichen Schulleistungen von Studienberechtigten nichtakademischer Bildungsherkunft im Vergleich zu solchen akademischer Bildungsherkunft (mit mindestens einem Elternteil mit hochschulischer Bildung) offenbart sich eine geringere Studierneigung (Watermann, Daniel & Maaz, 2014), sodass anteilig deutlich weniger junge Menschen nichtakademischer Bildungsherkunft ein Hochschulstudium aufnehmen im Vergleich zu jungen Menschen akademischer Bildungsherkunft (u. a. Middendorff et al., 2017).

Weiter entscheiden sich Studienberechtigte nichtakademischer Bildungsherkunft weniger häufig für ein Studium an einer Universität (im Vergleich zu bspw. einer Fachhochschule; u. a. Bachsleitner, 2020; Blossfeld et al., 2015), beenden ihr Studium häufiger bereits nach dem Bachelor (u. a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Heublein, Ebert, Hutzsch & Isleib, 2017; Middendorff et al., 2017; Multrus, Schmidt, Majer & Barge, 2017) und suchen überdurchschnittlich oftmals nach Studienmöglichkeiten im direkten regionalen Umfeld (Isserstedt, Middendorff, Kandulla, Borchert & Leszczensky, 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). Dieses Risiko trifft auch Studierende mit Migrationshintergrund, die anteilig häufiger ihr Studium vorzeitig beenden als ihre Mitstudierenden deutscher Staatsangehörigkeit (s. a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Lörz & Neugebauer, 2019).

Betrachtet man migrations- sowie bildungsherkunftsspezifische Differenzen hinsichtlich des Studienabbruchs jedoch kombiniert, fällt auf, dass

Studierende mit Migrationshintergrund kein grundsätzlich höheres Risiko aufweisen, ihr Studium abzubrechen, als Studierende ohne Migrationshintergrund, wenn sie die gleiche Bildungsherkunft aufweisen (Heublein et al., 2017). Dabei zeigt sich in Bezug auf soziale sowie ethnische Selektivität hinsichtlich des Studienabbruchs insgesamt die höchste Bildungsaufsteigerinnen- und Bildungsaufsteiger-Quote bei gleichzeitig auch höchster Studienabbruchquote (88 %) in der Gruppe Studierender mit türkischem Migrationshintergrund (u.a. Carnicer, 2017).

Im Fokus der bisherigen Ursachenforschung des Studienmisserfolgs von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund stehen klassischerweise empirisch-qualitativ untersuchte *Passungsproblematiken* zwischen milieuspezifischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata sowie den spezifischen Anforderungen der Institution Universität (u. a. Lange-Vester, 2014; Mafaalani, 2012; Rheinländer, 2015), in Anlehnung an die theoretischen Arbeiten Bourdieus (1988, 1993). 2017 lieferten Janke et al. (Janke, Rudert, Marksteiner & Dickhäuser, 2017) erstmals empirische Erkenntnisse zur Erklärung von Passungsproblematiken auf Basis eines identitätspsychologischen Ansatzes, der *Selbstkategorisierungstheorie* (Turner, 1982, 1985; Mikrotheorie der Theorie der sozialen Identität, Tajfel & Turner, 1979; Tajfel, 1982). Dabei wurden Passungsproblematiken gemäß der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985) als fehlende *soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker* gedeutet (Janke et al., 2017), die an der Universität zumeist die Mehrheit bildet (Middendorff, Apolinarski, Poskowsky, Kandulla & Netz, 2013; Wattermann et al., 2014).

Vor dem Hintergrund des Bedarfs neuer theoretischer und methodischer Zugänge sowie der Erweiterung der Studienerkenntnisse von Janke et al. (2017) wird im Rahmen der vorliegenden Dissertation auf Grundlage der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985) empirisch-quantitativ untersucht, wie Passungsproblematiken in Form fehlender sozialer Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker mit der Studienabbruchintention von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund im Zusammenhang stehen. Neben differenziellen Effekten in Bezug auf die soziale und ethnische Herkunft der Studierenden wird auch das Zusammenwirken mit sozialer und akademischer Integration betrachtet. Als Datenbasis fungiert eine standardisierte schriftliche Befragung von Studierenden der Studiengänge der Wirtschaftswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen ( $N = 262$ ).

Zur Erforschung der vorgestellten Zusammenhänge wurden multiple Regressionsanalysen durchgeführt. Anhand dieser wurde überprüft, ob der Migrationshintergrund den Zusammenhang zwischen Bildungshintergrund

und der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker moderiert. Ein weiteres Ziel bestand darin, zu erforschen, ob die Studienabbruchwahrscheinlichkeit von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern dann besonders erhöht ist, wenn sie sich wenig bis gar nicht als Akademikerinnen und Akademiker identifizieren, und dies in einem besonders hohen Maß, wenn sie zusätzlich einen Migrationshintergrund aufweisen. Dabei lag der Fokus auf Studierenden mit einem türkischen Migrationshintergrund, da hier die größten Effekte erwartet wurden. Die Annahme dieser Moderationen wurde weiter in Bezug auf einen übergeordneten Moderationszusammenhang in einem Modell zusammengefasst und das Gesamtmodell als moderierte Moderation analysiert. Abschließend wurde untersucht, ob sich eine erhöhte Studienabbruchwahrscheinlichkeit von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern, die sich wenig bis gar nicht als Akademikerinnen und Akademiker identifizieren, im besonderen Maße zeigt, wenn sie sich auch durch Mitstudierende und Dozierende sozial und akademisch schlechter integriert fühlen. Hier lag der Fokus zudem darauf, unterschiedlich starke Auswirkungen der einzelnen Integrationsformen zu prüfen. Dazu wurde ein weiterer Moderator in Bezug auf einen übergeordneten Mediationszusammenhang in einem Gesamtmodell als moderierte Mediation untersucht.

Im ersten Teil der Studie verweisen die Befunde der durchgeführten ordinal-logistischen Regressionsanalysen auf einen signifikanten positiven Zusammenhang zwischen der sozialen Identifikation der Studierenden und des Bildungshintergrundes, der sozialen Integration und der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung. Überdies offenbarten sich im zweiten und dritten Teil der Studie im Rahmen der durchgeführten multiplen Regressionsanalysen keine direkten und indirekten Effekte der sozialen Identifikation der Studierenden auf die Studienabbruchintention. Auch mediiert diesen Zusammenhang weder die soziale noch die akademische Integration. Dessen ungeachtet verstärkt der Bildungshintergrund und/oder der Migrationshintergrund die vermuteten Zusammenhänge nicht weiter.

Darüber hinaus zeigten sich im Zuge ergänzender Analysen weitere bedeutsame Zusammenhänge zwischen der Bildungsherkunft der befragten Studierenden und dem Ausmaß ihrer sozialen Identifikation als Akademikerinnen und Akademiker, ihrer ethnischen Herkunft, ihres von der (Hoch-)Schule geforderten kulturellen Kapitals sowie ihrer kulturellen Aktivität innerhalb und außerhalb der UDE. Weiter konnten ebenfalls Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß der sozialen Identifikation als Akademikerin und Akademiker der befragten Studierenden und ihrer ethnischen Herkunft, ihres von der (Hoch-)Schule geforderten kulturellen Kapitals, ihrer kulturellen Aktivität innerhalb und außerhalb der UDE, ihrer

Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung sowie ihrer selbst-  
eingeschätzten mündlichen Ausdrucksfähigkeit in Deutsch nachgewiesen  
werden.

## Abstract

The connection between family background and the educational success of young people in Germany is greater than in any other European country (e.g., Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, 2022). In particular, young people from families without academic experience, so-called “first-generation students” (i.e., students whose parents did not attend university), those with a migration background, or both have to overcome considerable hurdles in the highly selective German education system. Therefore, these students are significantly underrepresented in higher education (e.g. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, 2022). This means that a person’s likelihood of enrolling in higher education in Germany is strongly influenced by their social background or family tradition of studying. Suppose students with non-educational backgrounds (i.e., students whose parents did not attend a university) perform the same academically as students with educational backgrounds (i.e., students whose parents did attend a university). In that case, the ones with non-educational backgrounds have a lower propensity to study (Watermann et al., 2014). In other words, proportionally fewer young people with non-educational backgrounds pursue higher education than young people with educational backgrounds (e.g. Middendorff et al., 2017). Furthermore, compared to students with an educational background, students with non-educational backgrounds have the following characteristics: They are less likely to study at a university (compared to, for example, a university of applied sciences; e.g. Bachsleitner, 2020; Blossfeld et al., 2015), more likely to terminate their studies after earning a bachelor’s degree (e.g. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Heublein et al., 2017; Middendorff et al., 2017; Multrus et al., 2017; RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020), and more likely to look for study opportunities in the immediate regional vicinity (Isserstedt et al., 2010; RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020). Hence, this student group has a significantly higher risk of dropping out of their studies across all phases of education than continuing-generation students (i.e., students with at least one parent with an academic degree; Heublein et al., 2017). Students with a migration background also run a higher risk of prematurely terminating their studies compared to students of German nationality (e.g. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016; s.a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Lörz & Neugebauer, 2019). However, if migration- and educational origin-specific differences regarding dropping out are considered together, it becomes apparent that students with a mi-

gration background do not have a fundamentally higher risk of dropping out than students without a migration background if they have the same educational origin (Heublein et al., 2017). In this context, students with a Turkish migration background are found to have the following characteristics in terms of social and ethnic selectivity concerning dropout in higher education: the highest rate of educational advancement overall and, at the same time, the highest dropout rate (88 %) (Carnicer, 2017).

Previous research into the causes of academic failure among students with and without a migration background has traditionally focused on empirical qualitative studies on *personal misfits* between milieu-specific patterns of perception, thought, action, and the specific requirements of the university as an institution (e.g. Lange-Vester, 2014; Mafaalani, 2012; Rheinländer, 2015), following the theoretical work of Bourdieu; Bourdieu (1988, 1993). In 2017, Janke and colleagues (Janke et al., 2017) brought the first empirical findings to explain personal misfit based on the *self-categorization theory*, a psychological approach to understanding identity (Turner, 1982, 1985; micro theory of *social identity theory*, Tajfel & Turner, 1979; Tajfel, 1982). According to the self-categorization theory (Turner, 1982, 1985), personal misfits were interpreted as lacking *social identification with the group of academics* (Janke et al., 2017), which forms the majority of students at the university (Middendorff et al., 2013; Watermann et al., 2014).

To address the need for new theoretical and methodological approaches and expand the findings of Janke et al. (2017), this dissertation, based on the self-categorization theory (Turner, 1982, 1985), empirically and quantitatively investigates how personal misfits, in the form of a lack of social identification with the group of academics, are related to the intention to drop out of higher education among students with and without a migration background. In addition to differential effects concerning the social and ethnic origin of the students, the interaction with social and academic integration is also examined. The data are based on a standardized written survey by students studying economics and business administration at the University of Duisburg-Essen (UDE;  $N = 262$ ).

Multiple regression analyses were conducted to examine whether a person's migration background moderates the relationship between their educational background and social identification with the group of academics. Another goal was to investigate the probability of dropout of first-generation students. In particular, this study examines whether dropout among this population is high if they identify "little" or "not at all" as academics and have a migration background. This study focuses on students with a Turkish migration background since the most significant effects were expected among them. The assumption of these moderations was further summarized

in a model in relation to a superordinate moderation context and the overall model, as moderated moderation, was analyzed. Finally, this study investigates whether an increased dropout probability of first-generation students, who identify themselves as “little” or “not at all” regarding academics, is also related to a feeling of less social integration. In this regard, this study analyzes varying degrees of impact of each form of integration. Therefore, another moderation was examined in relation to a higher-level mediation context, in an overall model, as moderated mediation.

In the first part of the study, the findings of the ordinal-logistic regression analyses indicate a significant positive relationship between students' social identification and their educational background, social integration, and an average grade of university entrance qualification. Moreover, in the second and third parts of the study, the multiple regression analyses found no direct or indirect effects of students' social identification on whether they intended to drop out. Furthermore, neither social nor academic integration mediated this relationship. In addition, educational background, immigrant background, or both did not further strengthen the presumed relationships.

In addition, supplementary analyses showed further significant correlations between the surveyed students' educational backgrounds and social identification as academics, ethnic origin, cultural capital, and cultural activity within and outside the UDE. Correlations were also found between the extent of their social identification as academics and their ethnic origin, cultural capital, cultural activity within and outside of the UDE, an average grade on the higher education entrance qualification, and self-assessed ability to express themselves orally in German.





# Inhalt

|                                                                                                                                                           |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Abbildungsverzeichnis</b>                                                                                                                              | <b>21</b> |
| <b>Tabellenverzeichnis</b>                                                                                                                                | <b>25</b> |
| <b>1. Relevanz des Themas sowie forschungsleitende Fragen und Ziele dieser Arbeit</b>                                                                     | <b>31</b> |
| <b>2. Aufbau der Arbeit</b>                                                                                                                               | <b>45</b> |
| <b>3. Begriffsbestimmungen</b>                                                                                                                            | <b>49</b> |
| 3.1    Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger                                                                                                     | 49        |
| 3.2    Studierende mit Migrationshintergrund                                                                                                              | 53        |
| <b>4. Situation von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund an deutschen Hochschulen</b>                       | <b>61</b> |
| 4.1    Soziale und ethnische Selektivität beim Studienzugang                                                                                              | 63        |
| 4.2    Soziale und ethnische Selektivität im Studienverlauf                                                                                               | 71        |
| 4.3    Soziale und ethnische Selektivität beim Studienabbruch                                                                                             | 87        |
| 4.4    Internationale Perspektive auf bildungsherkunfts- und migrationsspezifische Differenzen beim Studienzugang, -verlauf und -abbruch                  | 95        |
| 4.5    Die COVID-19-Pandemie und ihre Auswirkungen auf bildungsherkunfts- und migrationsspezifische Differenzen beim Studienzugang, -verlauf und -abbruch | 104       |
| 4.6    Zusammenfassung                                                                                                                                    | 119       |

|                                                                                                                                       |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>5. Theoretische Erklärungsansätze bildungsherkunfts- und migrationsspezifischer Differenzen hinsichtlich des Studienabbruchs</b>   | <b>131</b> |
| 5.1 Integrationsmodell (Tinto, 1975)                                                                                                  | 138        |
| 5.2 Student attrition model von Bean (1980)                                                                                           | 142        |
| 5.3 Rational-Choice-Ansätze                                                                                                           | 145        |
| 5.3.1 Primäre und sekundäre Herkunftseffekte – Boudon (1974)                                                                          | 145        |
| 5.3.2 Weitere Rational-Choice-Ansätze/-Modelle                                                                                        | 147        |
| 5.4 Psychologische Erklärungsmodelle                                                                                                  | 150        |
| 5.5 Erklärungsansätze nach Bourdieu (1982, 1988, 1993)                                                                                | 154        |
| 5.6 Zusammenfassung                                                                                                                   | 157        |
| <b>6. Einflussfaktoren für den vorzeitigen Studienabbruch aus empirischer Sicht</b>                                                   | <b>159</b> |
| 6.1 Einflussfaktoren aus empirischer Sicht für bildungsherkunfts- und migrationsspezifische Differenzen bezüglich des Studienabbruchs | 161        |
| 6.1.1 Einflussfaktoren vorhochschulischer Bildungswege und -erfolge sowie motivationale Merkmale                                      | 161        |
| 6.1.2 Externe Einflussfaktoren der Studiensituation                                                                                   | 164        |
| 6.1.3 Interne Einflussfaktoren der Studiensituation                                                                                   | 166        |
| 6.2 Zusammenfassung                                                                                                                   | 178        |
| <b>7. Theorie der sozialen Identität</b>                                                                                              | <b>183</b> |
| 7.1 Soziale Identität                                                                                                                 | 183        |
| 7.2 Entstehung und Entwicklung der Theorie der sozialen Identität                                                                     | 184        |
| 7.3 Konzeption der Theorie der sozialen Identität                                                                                     | 189        |
| 7.4 Kernprozesse der Theorie der sozialen Identität                                                                                   | 190        |
| 7.4.1 Soziale Kategorisierung                                                                                                         | 190        |
| 7.4.2 Soziale Identifikation                                                                                                          | 191        |

|                                                                                                    |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Inhalt</i>                                                                                      | 15  |
| 7.4.3 Sozialer Vergleich                                                                           | 192 |
| 7.4.4 Positive Distinktheit und<br>Identitätsmanagementstrategien                                  | 192 |
| 7.4.4.1 Soziale Mobilität                                                                          | 193 |
| 7.4.4.2 Soziale Kreativität                                                                        | 194 |
| 7.4.4.3 Sozialer Wettbewerb/Wandel                                                                 | 195 |
| 7.4.4.4 Bedingungen für die Nutzung der<br>Identitätsmanagementstrategien                          | 195 |
| 7.5 Selbstkategorisierungstheorie als Mikrotheorie der Theorie<br>der sozialen Identität           | 199 |
| 7.6 Multidimensionalität sozialer Identität                                                        | 207 |
| 7.7 Theorie der sozialen Identität und<br>Selbstkategorisierungstheorie in der Forschungspraxis    | 208 |
| 7.8 Theorie der sozialen Identität – Stärken und Schwächen                                         | 211 |
| <b>8. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für die eigene<br/>Untersuchung</b>                   | 215 |
| <b>9. Anlage, Methode und Durchführung der Studie</b>                                              | 237 |
| 9.1 Stichprobe und Durchführung                                                                    | 242 |
| 9.2 Instrumente                                                                                    | 247 |
| 9.2.1 Bildungshintergrund ( <i>BiHi</i> ) und kulturelles Kapital<br>( <i>Bücher</i> )             | 248 |
| 9.2.2 Migrationshintergrund ( <i>Mig</i> )                                                         | 251 |
| 9.2.3 Soziale Identifikation mit der Gruppe der<br>Akademikerinnen und Akademiker ( <i>Ident</i> ) | 252 |
| 9.2.4 Soziale und akademische Integration ( <i>IntS</i> , <i>IntD</i> )                            | 253 |
| 9.2.5 Studienabbruchintention ( <i>Abbr</i> )                                                      | 254 |
| 9.2.6 Soziodemografische Skalen und zusätzliche<br>Instrumente                                     | 254 |
| 9.3 Statistische Analysen                                                                          | 260 |
| 9.3.1 Deskriptive Verfahren                                                                        | 261 |
| 9.3.2 Multiple Regressionsanalysen – Moderatoranalyse<br>zur Prüfung von Hypothese 1               | 262 |

|            |                                                                                                                                                                                             |            |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 9.3.3      | Multiple Regressionsanalysen – moderierte Moderations- und Mediationsanalyse zur Prüfung von Hypothese 2 und 3                                                                              | 270        |
| 9.3.4      | Moderierte Moderationsanalyse zur Prüfung von Hypothese 2                                                                                                                                   | 271        |
| 9.3.5      | Moderierte Mediationsanalyse zur Prüfung von Hypothese 3                                                                                                                                    | 271        |
| 9.3.6      | Tests zur Prüfung von Unterschieden hinsichtlich der sozialen Identifikation, der Bildungsherkunft sowie der ethnischen Herkunft – Pearson-Chi <sup>2</sup> -Tests und Mann-Whitney-U-Tests | 273        |
| 9.4        | Fehlende Werte                                                                                                                                                                              | 274        |
| 9.5        | Abkürzungsverzeichnis Variablen                                                                                                                                                             | 275        |
| <b>10.</b> | <b>Ergebnisse</b>                                                                                                                                                                           | <b>277</b> |
| 10.1       | Zusätzliche Ergebnisse                                                                                                                                                                      | 277        |
| 10.1.1     | Unterschiede bzw. Zusammenhänge zwischen Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie Studierenden akademischer Bildungsherkunft                                                   | 278        |
| 10.1.1.1   | Deskriptive Statistik – Unterschiede bzw. Zusammenhänge zwischen Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie Studierenden akademischer Bildungsherkunft                           | 279        |
| 10.1.1.2   | Gruppenvergleich – Unterschiede bzw. Zusammenhänge zwischen Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie Studierenden akademischer Bildungsherkunft                                | 281        |
| 10.1.1.2.1 | Pearson-Chi <sup>2</sup> -Tests                                                                                                                                                             | 281        |
| 10.1.1.2.2 | Mann-Whitney-U-Tests                                                                                                                                                                        | 285        |
| 10.1.2     | Unterschiede bzw. Zusammenhänge zwischen Studierenden, die sich gar nicht bis wenig sowie stark bis voll mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizierten                  | 286        |

|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                            |     |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 10.1.3     | Deskriptive Statistik – Unterschiede bzw. Zusammenhänge zwischen Studierenden, die sich gar nicht bis wenig und stark bis voll mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizierten                                                                                           | 289 |
| 10.1.3.1   | Gruppenvergleich – Unterschiede bzw. Zusammenhänge zwischen Studierenden, die sich gar nicht bis wenig und stark bis voll mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizierten                                                                                                | 291 |
| 10.1.3.1.1 | Pearson-Chi <sup>2</sup> -Tests                                                                                                                                                                                                                                                            | 291 |
| 10.1.3.1.2 | Mann-Whitney-U-Tests                                                                                                                                                                                                                                                                       | 295 |
| 10.2       | Hauptergebnisse                                                                                                                                                                                                                                                                            | 297 |
| 10.2.1     | Einfluss des Bildungshintergrunds sowie des Migrationshintergrunds auf den Zusammenhang zwischen sozialer Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker und der Studienabbruchintention – ordinal-logistische Moderationsanalyse zur Prüfung von Hypothese 1            | 298 |
| 10.2.2     | Einfluss des Bildungshintergrunds sowie des Migrationshintergrunds auf den Zusammenhang zwischen sozialer Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker sowie der Studienabbruchintention – moderierte Moderationsanalyse zur Prüfung von Hypothese 2                   | 315 |
| 10.2.3     | Einfluss der sozialen und akademischen Integration sowie des Bildungshintergrunds auf den Zusammenhang zwischen der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker sowie der Studienabbruchintention – moderiertes Mediationsmodell zur Prüfung von Hypothese 3 | 324 |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                               |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>11. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick</b>                                                                                                                                                                                                                                             | <b>339</b> |
| 11.1 Zusammenfassung der zentralen Befunde                                                                                                                                                                                                                                                    | 348        |
| 11.1.1 Unterschiede bzw. Zusammenhänge zwischen Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie Studierenden akademischer Bildungsherkunft – <i>zusätzliche Befunde</i>                                                                                                                 | 351        |
| 11.1.2 Unterschiede bzw. Zusammenhänge zwischen Studierenden, die sich gar nicht bis wenig und stark bis voll mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren – <i>zusätzliche Befunde</i>                                                                                   | 353        |
| 11.1.3 Einfluss des Bildungshintergrunds sowie des Migrationshintergrunds auf den Zusammenhang zwischen sozialer Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker sowie der Studienabbruchintention – <i>Hypothese 1</i>                                                      | 356        |
| 11.1.4 Einfluss des Bildungshintergrunds sowie des Migrationshintergrunds auf den Zusammenhang zwischen sozialer Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker und der Studienabbruchintention – <i>Hypothese 2</i>                                                        | 359        |
| 11.1.5 Einfluss der sozialen und akademischen Integration sowie des Bildungshintergrunds auf den Zusammenhang zwischen der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker und der Studienabbruchintention – <i>Hypothese 3</i>                                     | 361        |
| 11.2 Zusammenfassende Diskussion sowie theoretische und empirische Einordnung der zentralen Befunde                                                                                                                                                                                           | 363        |
| 11.2.1 Unterschiede zwischen Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie Studierenden akademischer Bildungsherkunft sowie Studierenden, die sich gar nicht bis wenig und solchen, die sich stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren | 365        |
| 11.2.2 Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern identifizieren sich seltener mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker, ungeachtet ihres Migrationshintergrunds – <i>Hypothese 1</i>                                                                                           | 374        |

|        |                                                                                                                                                                                                                                                            |     |
|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 11.2.3 | Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger, die sich seltener mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren, brechen nicht häufiger ihr Studium ab, ungeachtet der sozialen und akademischen Integration – <i>Hypothese 2 und 3</i> | 376 |
| 11.3   | Limitationen und Forschungsdesiderate                                                                                                                                                                                                                      | 398 |
| 11.3.1 | Datenbezogene Limitationen                                                                                                                                                                                                                                 | 398 |
| 11.3.2 | Limitationen hinsichtlich des Forschungsinteresses/der Forschungsidee                                                                                                                                                                                      | 400 |
| 11.3.3 | Limitationen bezüglich der eingesetzten Instrumente sowie der Auswertungsmethoden                                                                                                                                                                          | 403 |
| 11.3.4 | Limitationen hinsichtlich der ordinal-logistischen sowie multiplen linearen Regressionsanalysen                                                                                                                                                            | 410 |
| 11.3.5 | Ausblick für Folgestudien auf Basis der vorgestellten Limitationen                                                                                                                                                                                         | 418 |
| 11.4   | Theoretische und praktische Implikationen – Handlungsoptionen zum Abbau bildungsherkunfts- und migrationsspezifischer Differenzen                                                                                                                          | 423 |
| 11.4.1 | Ertrag für die Studienabbruchforschung und die Bildungsaufstiegsforschung                                                                                                                                                                                  | 424 |
| 11.4.2 | Ertrag für pädagogische Praxis und institutionelle Weiterentwicklung sowie Hochschulpolitik – ‚Wir und wir als andere‘ statt ‚Wir und die anderen‘                                                                                                         | 431 |
|        | <b>Literaturverzeichnis</b>                                                                                                                                                                                                                                | 439 |





# Abbildungsverzeichnis

|               |                                                                                                                                                                                                                                                                                  |     |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Abbildung 1.  | Bildungstrichter nach Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (2017).                                                                                                                                                                                                  | 123 |
| Abbildung 2.  | Erweiterter Bildungstrichter nach Herbold et al., 2017 (©ZEIT-Grafik).                                                                                                                                                                                                           | 125 |
| Abbildung 3.  | Bildungstrichter nach Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (2022a).                                                                                                                                                                                                 | 127 |
| Abbildung 4.  | A conceptual Schema of Dropout from College (Tinto, 1975, S. 95).                                                                                                                                                                                                                | 141 |
| Abbildung 5.  | Causal Model of Student Attrition (Bean, 1981, S. 30).                                                                                                                                                                                                                           | 142 |
| Abbildung 6.  | A Conceptual model of non-traditional student attrition (Metzner & Bean, 1987, S. 17).                                                                                                                                                                                           | 144 |
| Abbildung 7.  | Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft auf Bildungschancen und Bildungserfolge (Lauterbach & Becker, 2007, S. 13).                                                                                                                                                  | 146 |
| Abbildung 8.  | Theory of planned behaviour (Ajzen, 1991, S. 182).                                                                                                                                                                                                                               | 151 |
| Abbildung 9.  | „Structural paths of influence wherein perceived self-efficacy affects health habits both directly and through its impact on goals, outcome expectations, and perception of sociostructural facilitators and impediments to health-promoting behavior.“ (Bandura, 2004, S. 146). | 152 |
| Abbildung 10. | Attributionsmuster (Weiner, 1986, S. 46 u. 49).                                                                                                                                                                                                                                  | 153 |
| Abbildung 11. | Habitus-theoretischer Ansatz nach Bourdieu (Darstellung in Anlehnung an Bourdieu, 1982, 1983, 1988, 1993).                                                                                                                                                                       | 156 |
| Abbildung 12. | „Visualization of the used measure for social identity. The participants were asked to choose the pair of circles that best reflects their sense of belonging to the group of „academics““ (Janke et al., 2017, S. 4).                                                           | 175 |

|               |                                                                                                                                                                                             |     |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Abbildung 13. | Vergleich habitustheoretischer Ansatz und Selbstkategorisierungstheorie.(Darstellung in Anlehnung an Bourdieu, 1983; Turner, 1982, 1985).                                                   | 177 |
| Abbildung 14. | Schematische Darstellung (Brehm, Kassin & Fein, 1999, S. 147).                                                                                                                              | 190 |
| Abbildung 15. | Darstellung des Umgangs mit negativer sozialer Identität (eigene Darstellung in Anlehnung an Ellemers & Haslam, 2012; Tajfel, 1978b; Tajfel & Turner, 1979; Tajfel, 1982).                  | 198 |
| Abbildung 16. | Die Erklärungsprofile der Theorien zur sozialen Identität und zur Selbstkategorisierung (eigene Darstellung in Anlehnung an Haslam, 2001).                                                  | 201 |
| Abbildung 17. | Modell zur Selbstkategorisierungstheorie (eigene Darstellung in Anlehnung an Turner, 1982, 1985, 2010).                                                                                     | 202 |
| Abbildung 18. | Darstellung der Ebenen der Selbstkategorisierungen (eigene Darstellung in Anlehnung an Ellemers & Haslam, 2012; Kessler & Fritsche, 2018; Turner, 1982, 1985).                              | 204 |
| Abbildung 19. | Darstellung der Ebenen der Selbstkategorisierungen inkl. Situativer Bedingungen (eigene Darstellung in Anlehnung an Ellemers & Haslam, 2012; Kessler & Fritsche, 2018; Turner, 1982, 1985). | 205 |
| Abbildung 20. | Theoretische Bezugspunkte und Ansätze der empirischen Analysen (eigene Darstellung in Anlehnung an Tinto, 1975, S. 95; Turner, 1982, 1985).                                                 | 225 |
| Abbildung 21. | Analysemodell des Forschungsvorhabens.                                                                                                                                                      | 229 |
| Abbildung 22. | Analysemodell mit Fokus auf Teilforschungsfrage 1.                                                                                                                                          | 231 |
| Abbildung 23. | Analysemodell mit Fokus auf Teilforschungsfrage 2.                                                                                                                                          | 233 |
| Abbildung 24. | Analysemodell mit Fokus auf Teilforschungsfrage 3                                                                                                                                           | 235 |
| Abbildung 25. | Skala „Soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker“ aus dem Fragebogen der Hauptstudie (eigene Darstellung in Anlehnung an Janke et al., 2017).                | 253 |

|                                                                                                                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Abbildungsverzeichnis</i>                                                                                                                                | 23  |
| Abbildung 26. Balkendiagramm Mig*BiHi.                                                                                                                      | 282 |
| Abbildung 27. Balkendiagramm Mig_tk*BiHi.                                                                                                                   | 283 |
| Abbildung 28. Balkendiagramm BiHi*Ident_d.                                                                                                                  | 292 |
| Abbildung 29. Balkendiagramm Mig*Ident_d.                                                                                                                   | 293 |
| Abbildung 30. Konzeptionelles Moderationsmodell (ohne Kontrollvariablen).                                                                                   | 299 |
| Abbildung 31. Moderationsmodell 1 (direkte Effekte).                                                                                                        | 309 |
| Abbildung 32. Konzeptionelles Moderationsmodell 2 (mit Kontrollvariablen).                                                                                  | 310 |
| Abbildung 33. Moderationsmodell 2 (mit Kontrollvariablen).                                                                                                  | 314 |
| Abbildung 34. Moderiertes Moderationsmodell.                                                                                                                | 316 |
| Abbildung 35. Konzeptionelles Moderiertes Mediationsmodell.                                                                                                 | 325 |
| Abbildung 36. Theoretische Bezugspunkte und Einordnung der empirischen Befunde (eigene Darstellung in Anlehnung an Tinto, 1975, S. 95; Turner, 1982, 1985). | 397 |



# Tabellenverzeichnis

|             |                                                                                                                              |     |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabelle 1.  | Verteilung der Stichprobe der Studie nach Geschlecht                                                                         | 243 |
| Tabelle 2.  | Verteilung der Stichprobe der Studie nach Alter                                                                              | 243 |
| Tabelle 3.  | Verteilung der Stichprobe der Studie nach Studiengang                                                                        | 244 |
| Tabelle 4.  | Verteilung der Stichprobe der Studie nach Fachsemester                                                                       | 244 |
| Tabelle 5.  | Verteilung der Stichprobe der Studie nach Hochschulemester                                                                   | 245 |
| Tabelle 6.  | Verteilung der Stichprobe der Studie nach Bildungshintergrund                                                                | 246 |
| Tabelle 7.  | Verteilung der Stichprobe der Studie nach Migrationshintergrund                                                              | 246 |
| Tabelle 8.  | Verteilung der Stichprobe der Studie nach Bildungshintergrund und Migrationshintergrund                                      | 247 |
| Tabelle 9.  | Skala ‚Soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘                                             | 253 |
| Tabelle 10. | Skala ‚Kulturelle Praxis außerhalb der Hochschule‘                                                                           | 256 |
| Tabelle 11. | Skala ‚Kulturelle Praxis innerhalb der Hochschule‘                                                                           | 256 |
| Tabelle 12. | Skala ‚Organisationale Integration im Übergang ins Studium‘                                                                  | 258 |
| Tabelle 13. | Skala ‚Organisationale Integration während des Studiums‘                                                                     | 259 |
| Tabelle 14. | Häufigkeitsverteilung der Variable ‚Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘ (Ident)                | 268 |
| Tabelle 15. | Häufigkeitsverteilung der fünfstufigen Variable ‚Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘ (Ident_5) | 269 |
| Tabelle 16. | Abkürzungsverzeichnis Variablen                                                                                              | 275 |

|             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |     |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabelle 17. | Deskriptive Statistik – Unterschiede bzw. Zusammenhänge zwischen Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie Studierenden akademischer Bildungsherkunft – Studie. Cronbachs Alpha Reliabilitäten. Mittelwerte. Standardabweichung und Interkorrelationen der Skalen sowie der Kontrollvariablen.                     | 280 |
| Tabelle 18. | Kreuztabelle BiHi*Mig                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 284 |
| Tabelle 19. | Kreuztabelle BiHi*Mig_tk                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 284 |
| Tabelle 20. | Nichtparametrische Tests Ident, Abbr, IntS, IntD, HochSem, FachSem und Alter                                                                                                                                                                                                                                                   | 286 |
| Tabelle 21. | Häufigkeitsverteilung der Variable ‚Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘ (Ident)                                                                                                                                                                                                                  | 288 |
| Tabelle 22. | Häufigkeitsverteilung der zweistufigen Variable ‚Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘ (Ident_2)                                                                                                                                                                                                   | 288 |
| Tabelle 23. | Deskriptive Statistik Unterschiede bzw. Zusammenhänge zwischen Studierenden, die sich gar nicht bis wenig und stark bis voll mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizierten. Cronbachs Alpha Reliabilitäten. Mittelwerte. Standardabweichung und Interkorrelationen der Skalen sowie der Kontrollvariablen. | 290 |
| Tabelle 24. | Kreuztabelle Ident_d*BiHi                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | 294 |
| Tabelle 25. | Kreuztabelle Ident_d*Mig                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 295 |
| Tabelle 26. | Nichtparametrische Tests MAus, Kkap, HZB, Kult und KultU                                                                                                                                                                                                                                                                       | 297 |
| Tabelle 27. | Deskriptive Statistik – Hypothese 1. Cronbachs Alpha Reliabilitäten. Mittelwerte. Standardabweichung und Interkorrelationen der Skalen sowie der Kontrollvariablen                                                                                                                                                             | 302 |
| Tabelle 28. | Zusammenfassung der Fallverarbeitung der kategorialen Variablen Ident_5, BiHi, Mig, Mig_tk, Mig_ch, Mig_pl, Mig_rus, Mig_an, kKap, MAus_1 und SSpr_2                                                                                                                                                                           | 303 |
| Tabelle 29. | Parameterschätzer. Ordinal-logistisches Regressionsmodell 1 – Hypothese 1                                                                                                                                                                                                                                                      | 306 |

|             |                                                                                                                                                                     |     |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabelle 30. | Parameterschätzer. Ordinal-logistisches Regressionsmodell 2 – Hypothese 1.                                                                                          | 311 |
| Tabelle 31. | Zusammenfassung der Fallverarbeitung der kategorialen Variablen Ident_5, BiHi, Mig, Mig_tk, Mig_ch, Mig_pl, Mig_rus und Mig_an                                      | 317 |
| Tabelle 32. | Überprüfung der Toleranz- sowie VIF-Werte – Hypothese 2.                                                                                                            | 318 |
| Tabelle 33. | Deskriptive Statistik – Hypothese 2. Cronbachs Alpha Reliabilitäten. Mittelwerte. Standardabweichung und Interkorrelationen der Skalen sowie der Kontrollvariablen  | 321 |
| Tabelle 34. | Kodierung der kategorialen Variable Ident für die einfache sowie moderierte Moderatoranalyse                                                                        | 322 |
| Tabelle 35. | OLS Moderiertes Moderationsmodell – Hypothese 2. Zeigt die Drei-Wege-Interaktion zwischen Ident_5, BiHi und Mig auf Abbr                                            | 323 |
| Tabelle 36. | Überprüfung der Toleranz- sowie VIF-Werte – Hypothese 3.                                                                                                            | 326 |
| Tabelle 37. | Deskriptive Statistik – Hypothese 3. Cronbachs Alpha Reliabilitäten. Mittelwerte. Standardabweichung und Interkorrelationen der Skalen sowie der Kontrollvariablen. | 328 |
| Tabelle 38. | Kodierung der kategorialen Variable Ident für die einfache sowie moderierte Moderatoranalyse                                                                        | 329 |
| Tabelle 39. | Standardisierte und unstandardisierte Regressionskoeffizienten der einfachen Mediationsanalysen                                                                     | 330 |
| Tabelle 40. | Standardisierte und unstandardisierte Regressionskoeffizienten der moderierten Mediationsanalyse                                                                    | 333 |





# Abkürzungsverzeichnis

|                         |                                                                                                                                    |
|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| AIST-R                  | Allgemeiner Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R)                                                              |
| BARI-S                  | Skala wahrgenommene Ressourcen im Studium                                                                                          |
| BMBF                    | Bundesministeriums für Bildung und Forschung                                                                                       |
| CILS4EU                 | Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries                                                              |
| DIPF                    | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation                                                                     |
| DISK GITTER mit SKSLF-8 | Differentielles Schulisches Selbstkonzept-Gitter mit Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten |
| DSGVO                   | Datenschutz-Grundverordnung                                                                                                        |
| DZHW                    | Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung                                                                        |
| HIS-HE                  | HIS-Institut für Hochschulentwicklung e. V.                                                                                        |
| IGLU                    | Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung                                                                                        |
| IIS scale               | The Inclusion of Ingroup in the Self measure                                                                                       |
| ISTAT                   | Institut für angewandte Statistik                                                                                                  |
| KOAB                    | Kooperationsprojektes Absolventenstudien                                                                                           |
| MKW                     | Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen                                                             |
| NEO-FFI                 | NEO-Fünf-Faktoren-Inventar nach Costa und McCrae                                                                                   |
| NEPS                    | Nationale Bildungspanel                                                                                                            |
| NRW                     | Nordrhein-Westfalen                                                                                                                |
| OECD                    | Organisation for Economic Co-operation and Development                                                                             |
| PIAAC                   | Programme for the International Assessment of Adult Competencies                                                                   |

|           |                                                        |
|-----------|--------------------------------------------------------|
| PISA      | Programme for International Student Assessment         |
| REG       | Skala zur Messung der Selbstregulation                 |
| SELLMO    | Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation |
| SES       | Sozioökonomischer Status                               |
| SOEP      | Sozioökonomisches Panel                                |
| TIMMS     | Trends in International Mathematics and Science Study  |
| UA Ruhr   | Universitätsallianz Ruhr                               |
| UDE       | Universität Duisburg-Essen                             |
| WIRKALL_r | Skala zur Messung der allgemeinen Selbstwirksamkeit    |
| WZB       | Wissenschaftszentrum Berlin                            |
| ZHQE      | Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung        |
| ZuBAb     | Zukunfts- und Berufspläne vor dem Abitur               |

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

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

Trotz des enormen nationalen Akademisierungsprozesses konnten herkunftsspezifische Disparitäten allerdings nicht weiter abgebaut werden. So zeigt sich, dass vor allem junge Menschen nichtakademisch geprägter Bildungsherkunft<sup>1</sup> weniger häufig eine Studienzugangsberechtigung erwerben als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler akademisch geprägter Bildungsher-

---

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

kunft<sup>2</sup>, die eine 13 Prozentpunkte höhere Studierwahrscheinlichkeit aufweisen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Wird indes für die Variablen Schulabschlussnote, bildungsbiografische Merkmale, wahrgenommene Erträge und Kosten eines Studiums, antizipierte Studienerfolgswahrscheinlichkeit, elterlicher Studienwunsch für das Kind, Freundinnen und Freunde, die ebenfalls studieren wollen, kontrolliert, können die herkunftsspezifischen Disparitäten in der Studierneigung von Studienberechtigten vollständig aufgeklärt werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Der Aspekt, dass sich herkunftsspezifische Disparitäten beim Übergang ins Studium durch diese Faktoren analytisch vollständig auflären lassen, bedeutet auch, dass mit einer Eliminierung dieser Unterschiede zwischen Studienberechtigten akademisch und nichtakademisch geprägter Bildungsherkunft auch herkunftsbedingte Disparitäten in der Studierwahrscheinlichkeit zwischen Studienberechtigten nichtakademisch geprägter und akademisch geprägter Bildungsherkunft auflösen würden, so die vorgestellten Dekompositionsanalysen im Bericht ‚Bildung in Deutschland 2022‘ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022).

Auch wenn diese Erklärungen perspektivisch Chancen zum Abbau herkunftsspezifischer Disparitäten in Hinblick auf die Studierneigung von Studienberechtigten und damit im Übergang ins Studium ermöglichen, bleibt der Tatbestand identisch: Junge Menschen akademisch geprägter Bildungsherkunft begeben sich deutlich häufiger in einen Hochschulkontext als Kinder nichtakademisch geprägter Bildungsherkunft (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, 2018, 2020, 2022). Dabei endet die soziale Disparität mit dem Übergang ins Hochschulsystem nicht: Vor allem im Übergang ins Masterstudium sowie in die Promotion sind junge Menschen aus nichtakademisch geprägten Haushalten (sogenannte Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger<sup>3</sup>) weiterhin unterrepräsentiert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, 2018, 2020; Lörz, Quast, Roloff & Trennt, 2019; Lörz & Neugebauer, 2019). Auch ethnische Selektionsprozesse ließen sich bisher nicht aufhalten. So entscheiden sich nach dem Erwerb der Hochschulreife zwar Studienberechtigte mit Migrationshintergrund<sup>4</sup>

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

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

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

häufiger für die Aufnahme eines Studiums als solche aus der Mehrheitsbevölkerung<sup>5</sup> (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, 2018, 2020; J. Ebert & Heublein, 2017; Lörz, Quast & Woisch, 2012), sie stellen aber immer noch eine unterrepräsentierte Gruppe im Hochschulalltag dar (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, 2018, 2020). Gründe hierfür liegen zum einen darin, dass die Teilhabe hochschulischer Bildung dieser spezifischen Gruppe bereits in der (sekundar-)schulischen Bildung angelegt ist und demnach Kinder mit Migrationshintergrund seltener ein Gymnasium besuchen als solche ohne einen Migrationshintergrund (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, 2016, 2018, 2020). Gleichwohl entscheiden sie sich trotz ihrer Nachteile und aufgrund ihrer hohen Bildungsaspiration dennoch überdurchschnittlich häufig für anspruchsvollere und prestigereichere Bildungswege als Menschen ohne Migrationshintergrund (B. Becker & Gresch, 2016; Kristen & Biedinger, 2016).

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

---

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

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

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

Jüngst könnte auch die COVID-19-Pandemie<sup>6</sup> eine (verstärkende) Rolle hinsichtlich potenzieller Studienabbruchgründe gespielt haben. Welche Auswirkungen sie auf die Studienabbruchquoten an deutschen Universitäten und Fachhochschulen haben wird, ist noch nicht abzusehen, so die aktuelle Stellungnahme im Bericht ‚Bildung in Deutschland 2022‘ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Erste Studienergebnisse deuten jedoch an, dass Faktoren wie finanzielle Einbußen durch den Wegfall studentischer Nebentätigkeit und/oder der Tätigkeit der Eltern, die das Studium (mit-)finanzieren (Lörz, Marczuk, Zimmer, Multrus & Buchholz, 2020), aber auch Faktoren wie psychische Belastungen durch die Pandemie (Behle, 2020; Zimmer, Lörz & Marczuk, 2021) zu einer Erhöhung der Studienabbruchwahrscheinlichkeit geführt haben und/oder noch führen werden.

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

---

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

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

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

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

Neben der sozialen Selektivität beim Studienabbruch ist ferner die Ethnizität ausschlaggebend: 28 % aller Bachelor-Studienanfängerinnen und -Studienanfänger mit deutscher Staatsangehörigkeit eines Jahrgangs brechen ihr Studium ohne einen Abschluss ab, während dies bei 46 % der Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer<sup>7</sup> sowie 45 % der internationalen Studierenden<sup>8</sup> der Fall ist (Bildungsausländerinnen und Bildungsinländer; Bildungsberichterstattung, 2016; s. a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Lörz et al., 2019; Lörz & Neugebauer, 2019). Auch Studierende mit Migrationshintergrund studieren anteilig etwas häufiger in Fächern der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften als ihre Mitstudierenden deutscher Herkunft (Middendorff et al., 2017; Spangenberg & Quast, 2016). Dies gilt insbesondere für die Gruppe der Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer sowie die Gruppe der eingebürgerten Studierenden<sup>9</sup>, zu denen vor allem Studierende mit türkischem Migrationshintergrund zählen (Middendorff et al., 2017).

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

---

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

Die Gründe für den Misserfolg im Studium bis hin zum Studienausstieg von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund sind insgesamt vielfältig. Zum einen spielen fachspezifische Bedingungen (z. B. Studienanforderungen, Lernvoraussetzungen, Vorwissen und Persönlichkeitsvariablen) eine Rolle, zum anderen aber auch Studienverläufe und universitäre Selektionsprozesse. Insbesondere in Bezug auf den Studienmisserfolg von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund stehen in den bisherigen Forschungsarbeiten neben psychosozialen Merkmalen wie sozialer Eingebundenheit/Integration (Tinto, 1975) sowie organisationaler Unterstützungsleistung zur Verringerung von Verunsicherung, Fremdheitsgefühlen und Isolation (Lange-Vester, 2014; Rheinländer, 2015) vor allem und klassischerweise *Passungsproblematiken* zwischen milieuspezifischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie die spezifischen Anforderungen der Institution Universität (Lange-Vester, 2014; Rheinländer, 2015) in Anlehnung an die theoretischen Arbeiten Bourdieus (1988, 1993) im Fokus. Diese werden bislang in empirisch-qualitativen Studien mit kleinen Fallzahlen untersucht. 2017 konnten diese speziell die Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger betreffenden Schwierigkeiten erstmals auch in einer größeren empirisch quantitativen Studie (Janke et al., 2017) erforscht werden. Dabei wurden Passungsproblematiken nicht wie üblicherweise auf Basis der theoretischen Arbeiten Bourdieus (1988, 1993), sondern auf Grundlage der Selbstkategorisierungstheorie erklärt (self-categorization theory; Turner, 1982, 1985; eine Mikrotheorie der Theorie der sozialen Identität; social identity theory; Tajfel & Turner, 1979; Tajfel, 1982) und so als fehlende Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker (Janke et al., 2017) gedeutet, die an der Universität immer noch die Mehrheit bildet (Middendorff et al., 2017; Watermann et al., 2014). Eine fehlende soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker liegt dabei stets dann vor, wenn gemäß der Theorie der sozialen Identität (Tajfel, 1978a; Tajfel & Turner, 1979; Tajfel, 1982) sowie der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985) die *in-group* der Akademikerinnen und Akademiker<sup>10</sup> anteilig

---

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

Die leitenden Fragestellungen der vorliegenden Arbeit lauten:

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

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

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

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

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





## 2. Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil.

Im theoretischen Teil (Kapitel 3, 4, 5, 6 und 7) wird zunächst ein Überblick über empirische Forschungserkenntnisse zur Situation von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund im nationalen und internationalen Kontext sowie im regionalen und im spezifischen Kontext der UDE gegeben. Hierbei liegt der Fokus neben den Befunden zu spezifischen Herausforderungen von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund beim Studienzugang sowie im Studienverlauf insbesondere auf den Ausmaßen ihrer Studienabbruchintentionen und/oder vollzogenen Studienabbrüchen. Anschließend erfolgt ein Überblick über theoretische Erklärungsansätze sowie empirische Forschungsbefunde zum Zusammenhang sozialer sowie ethnischer Herkunft und der Studienabbruchintention bzw. dem Studienabbruch. Am Ende des theoretischen Teils dieser Arbeit wird schließlich die Bezugstheorie der vorliegenden Arbeit erläutert und der Bezug zum empirischen Teil der Arbeit hergestellt.

Dabei wird in Kapitel 4 auf die aktuelle Lage Studierender nichtakademischer Bildungsherkunft mit und ohne Migrationshintergrund – schwerpunktmäßig im nationalen sowie knapp im internationalen hochschulischen Kontext – eingegangen. Hierzu wird ihre Situation in die drei prägnantesten Phasen unterteilt: Studienzugang (Unterkapitel 4.1), Studienverlauf (Unterkapitel 4.2) sowie Studienabbruch (Unterkapitel 4.3) unterteilt. Dabei werden zu jeder Phase die aktuellen empirischen Befunde zur spezifischen Lage dieser Studierendengruppe(n) veranschaulicht. Die empirische Befundlage bezieht dabei neben Erkenntnissen zur allgemeinen nationalen Lage insbesondere auch die spezifische Situation dieser Studierendengruppe(n) in der Metropole Ruhr sowie an der UDE mit ein, die im empirischen Teil dieser Arbeit die zugrunde liegende Stichprobe ausmacht. Abschließend wird in Unterkapitel 4.4 ein knapper Überblick über die Situation Studierender nichtakademischer Bildungsherkunft mit und ohne Migrationshintergrund im internationalen hochschulischen Kontext gegeben sowie in Unterkapitel 4.5 ein Exkurs zur sozialen und ethnischen Selektivität bei der Studienaufnahme im Studienverlauf sowie beim Studienabbruch im Kontext der COVID-19-Pandemie ergänzt.

In Kapitel 5 werden die unterschiedlichen theoretischen Zugänge zur Erklärung des Zusammenhangs sozialer sowie ethnischer Herkunft und

dem Studienabbruch vorgestellt. Hierzu wird zunächst ein kurzer Überblick über nationale Forschungsaktivitäten und -bestrebungen zum Studienabbruch bzw. der Studienabbruchintention aller Studierendengruppen sowie ihrer theoretischen Zugänge gegeben. Im Anschluss daran werden schwerpunktmäßig die nationalen theoretischen Erklärungsansätze beleuchtet, die auch zum Großteil untrennbare internationale Bezüge sowie empirische Erkenntnisse zur Erläuterung des Einflusses der bildungsherkunfts- sowie migrationsspezifischen Differenzen auf den Studienabbruch aufweisen. Wie einleitend bereits beschrieben, stehen im Fokus der bisherigen Ursachenforschung des Studienmisserfolgs von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund klassischerweise empirisch-qualitativ messbare Passungsproblematiken zwischen milieuspezifischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata und den spezifischen Anforderungen der Institution Universität (z.B. ; Lange-Vester, 2014; Mafaalani, 2012; Mafaalani, Kurtenbach & Strohmeier, 2015; Rheinländer, 2015) in Anlehnung an die theoretischen Arbeiten Bourdieus (1988, 1993). Vor dem Hintergrund des Bedarfs weiterer theoretischer sowie methodischer Zugänge wird innerhalb dieser Arbeit auf Grundlage der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985; Mikrotheorie der Theorie der sozialen Identität, Tajfel & Turner, 1979; Tajfel, 1982) empirisch-quantitativ untersucht, wie Passungsproblematiken in Form fehlender sozialer Identifikation (mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker) mit der Studienabbruchintention von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund korrelieren. Neben differenziellen Effekten in Bezug auf die soziale und ethnische Herkunft der Studierenden wird auch das Zusammenwirken mit sozialer und akademischer Integration näher betrachtet, da innerhalb der Integrations- sowie Identitätsforschung bereits bekannt, aber wenig erforscht ist, dass soziale Integration (im Hochschulalltag durch Mitstudierende und Dozierende) maßgeblich von einer gemeinsamen sozialen Identität beeinflusst wird (u. a. D. Klein, 2019; Tinto, 1975). Demnach liegt der Schwerpunkt dieses Kapitels weiter auf der Darstellung interaktionistischer Ansätze, etwa dem Integrationsmodell von Tinto (1975), sowie und vor allem auf Erklärungsansätzen, die auf dem Konzept des kulturellen Kapitals sowie dem Konzept des institutionellen Habitus auf Basis der theoretischen Arbeiten Bourdieus (1988, 1993) fußen. Hier wird ferner schwerpunktmäßig die empirisch-qualitative Untersuchung von Passungsproblematiken dargestellt, um abschließend den (sozial-)psychologischen Ansatz auf Grundlage der Theorie der sozialen Identität (Tajfel, 1978; Tajfel & Turner, 1979; Tajfel, 1982), genauer der Selbstkategorisierungstheorie (self-categorization theory; Turner, 1982; 1985), zur Deutung der besonders die Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufstei-

ger mit und ohne Migrationshintergrund betreffenden Schwierigkeiten zu präsentieren.

In Kapitel 7 geht es um die detaillierte Darstellung der Theorie der sozialen Identität (Tajfel, 1978, Tajfel & Turner, 1979; Tajfel, 1982) sowie um die als Mikrotheorie aus ihr hervorgegangenen Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985). Hierzu werden ihre Entstehung und Entwicklung, die ihr zugrunde liegenden Prozesse, ihre Anwendungsfelder und -gebiete sowie ihre Stärken und Schwächen veranschaulicht.

In Kapitel 8 werden die für diese Arbeit leitenden Forschungsfragen und Hypothesen dargestellt, die sich aus den eingangs beschriebenen theoretischen Perspektiven sowie den empirischen Befunden ableiten lassen.

Im empirischen Teil der Arbeit (Kapitel 9, 10 und 11) werden zunächst die Anlage, Durchführung, Auswertungsmethoden sowie die Dokumentation der Analyseergebnisse zu den jeweiligen Forschungsfragen beschrieben. Abschließend erfolgen eine Einordnung und Diskussion der Ergebnisse der eigenen Untersuchung.

In Kapitel 10 werden zunächst die Stichprobe sowie die Durchführung der Studie präsentiert. Hierzu wird abermals das eingesetzte Fragebogeninstrument detailliert beleuchtet. Ferner werden an dieser Stelle die weiteren analyserelevanten Variablen bezüglich ihrer Operationalisierung erläutert. Methodische Grundlagen der eingesetzten Analyseverfahren (ordinal-logistische Regressionsanalyse, moderierte Moderationsanalyse, moderierte Mediationsanalyse) werden ebenfalls in diesem Kapitel dargestellt. Abschließend werden die Analyseergebnisse zu den jeweiligen Forschungsfragen veranschaulicht. Zunächst wird mittels ordinal-logistischer Regression mit Interaktion überprüft, ob der (türkische) Migrationshintergrund den Zusammenhang zwischen der Bildungsherkunft und der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker moderiert. Im Anschluss wird untersucht, ob der Bildungshintergrund den Zusammenhang zwischen der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker sowie der Studienabbruchintention moderiert und diese Moderation wiederum durch den Migrationshintergrund moderiert wird. Dies geschieht über die Berechnung eines moderierten Moderationsmodells. Der dritte Analyseschwerpunkt liegt schließlich auf der Überprüfung eines moderierten Mediationszusammenhangs. Hier wird überprüft, ob die soziale Integration (durch Mitstudierende und Dozierende) den Zusammenhang zwischen der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker sowie der Studienabbruchintention mediert und dieser Mediationszusammenhang wiederum durch die Bildungsherkunft moderiert wird.

In Kapitel 11 erfolgen abschließend eine Einordnung und Diskussion der Ergebnisse der eigenen Untersuchung. Diese werden unter Rückbezug auf die anfangs vorgestellten theoretischen Perspektiven und empirischen Erkenntnisse vorgenommen sowie ergänzend unter Berücksichtigung von Einschätzungen von Personen aus der Wissenschaft mit themenrelevantem fachlichen Blick aus den Fachdisziplinen Wirtschaftswissenschaften, Soziologie, Sprachwissenschaften und Psychologie. Diese Einschätzungen dienen lediglich der besseren Einordnung der Ergebnisse und werden dabei keiner empirisch fundierten qualitativen Analyse bzw. Auswertung unterzogen. Weiter werden hier der theoretische und praktische Ertrag (Handlungsoptionen zum Abbau bildungsherkunfts- und migrationspezifischer Differenzen) und Limitationen und sich ergebende Forschungsdesiderate (Grenzen der Studie und Forschungsperspektiven) erörtert. Außerdem wird ein Ausblick skizziert sowie ein abschließendes Fazit gezogen.

Im Anschluss folgen in Kapitel 3 Begriffsbestimmungen zum besseren Verständnis der in dieser Forschungsarbeit theoretisch wie methodisch zugrunde liegenden Definition von Studierenden nichtakademischer Bildungsherkunft, sogenannten Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern und/oder solchen mit Migrationshintergrund. Hierzu wird ein Überblick gegeben über die etablierten Bezeichnungen dieser Studierendengruppe(n) sowie deren zugrunde liegenden Definitionen bzw. Indikatoren in der vornehmlich nationalen Forschung sowie aus der Perspektive unterschiedlicher Fachdisziplinen, schwerpunktmäßig im Bereich der Bildungsforschung. Abschließend wird hieraus abgeleitet, welche Bezeichnungen für diese Forschungsarbeit grundlegend sind und im weiteren Verlauf verwendet werden.

### 3. Begriffsbestimmungen

#### 3.1 Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger

Da zur Beschreibung der Gruppe Studierender nichtakademisch geprägter Bildungsherkunft in der nationalen Literatur eine große Anzahl verschiedener, aber teils synonym verwendeter Begrifflichkeiten zu finden ist, soll im Folgenden zunächst erläutert werden, weshalb in dieser Arbeit die Bezeichnung ‚Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger‘ für diese Studierendengruppe gewählt wird.

In der nationalen Forschungslandschaft reichen die Bezeichnungen für Studierende nichtakademisch geprägter Bildungsherkunft von ‚Erstakademikerinnen und Erstakademikern‘ über ‚Nicht-Akademikerinnen und Nicht-Akademiker‘, ‚Studienpionierinnen und Studienpionieren‘, ‚Arbeiterkindern‘ bis hin zu ‚Studierenden, die als Erste in ihrer Familie studiert haben‘ bzw. ‚Studierenden der ersten Generation‘ entsprechend der internationalen englischsprachigen Bezeichnung ‚first-generation students‘ oder eben auch ‚Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger‘ wie in dieser Arbeit. Ihnen allen ist per Definition ihre soziale Herkunft gemeinsam sowie der Aspekt, dass beide Elternteile kein Hochschulstudium absolviert haben (Borgwardt, 2020). Wird Bezug genommen auf die innerhalb der deutschsprachigen Bildungsforschung vorherrschenden Bezeichnungen ‚Arbeiterkinder‘ und ‚first-generation students/Studierende der ersten Generation‘ sowie ‚Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger‘, offenbaren sich laut Grunau (2017) feine, aber wesentliche Unterschiede innerhalb der Begriffsbestimmungen sowie in ihrer Präzision. Diese werden nachstehend kurz dargestellt:

Die Bezeichnung ‚Arbeiterkinder‘ bezieht sich theoretisch nur auf junge Menschen, deren Eltern der Arbeiterklasse angehören. In bildungswissenschaftlichen Forschungsarbeiten werden indes häufig unter der Bezeichnung ‚Arbeiterkinder‘ fälschlicherweise auch junge Menschen gefasst, deren Eltern der Klasse der Angestellten oder Beamten angehören, sowie junge Menschen, deren Eltern überhaupt keinen Abschluss aufweisen (Miethe, Boysen, Grabowsky & Kludt, 2014).

Ferner wird die Bezeichnung ‚first-generation students/Studierende der ersten Generation‘ in bildungswissenschaftlichen Forschungsarbeiten häufig verwendet. Der Begriff ‚first-generation students‘, übersetzt mit ‚Studierende der ersten Generation‘, stammt aus dem angloamerikanischen Raum (siehe auch Unterkapitel 4.4). Diese englischsprachige Variante zur Beschrei-

bung von Personen, deren Eltern über keinen Hochschulabschluss verfügen, konnte sich bereits durch die langjährige angloamerikanische Forschungstradition etablieren (siehe Unterkapitel 4.4 sowie Grunau, 2017). Auch die deutschsprachige Variante ist bereits in einigen der neueren Forschungsarbeiten zu finden (u. a. Besa, Kochskämper, Lips, Schröer & Thomas, 2021; Coenen & König, 2016; Grunau, 2017; Grunau & Lotze, 2017; Peterlini et al., 2022; Werner & Urbatsch, 2017).

Der Begriff ‚Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger‘ wird in bildungswissenschaftlichen Forschungsarbeiten ebenfalls häufig verwendet. Hier wird oftmals zur Definition der Gruppe Studierender, die als Erste in ihrer Familie studieren, eine komplexere statistische Differenzierungskategorie herangezogen: das Konstrukt der Herkunftsherkunft (Grunau, 2017). Hierbei werden zur Definition berufliche und akademische Abschlüsse der Eltern von (angehenden) Studierenden berücksichtigt (Isserstedt et al., 2010). Es wird zwischen vier Herkunftsgruppen unterschieden: ‚niedrig‘, ‚mittel‘, ‚gehoben‘ und ‚hoch‘. Innerhalb der niedrigen Herkunftsgruppe besitzen beide Elternteile keinen beruflichen Abschluss oder höchstens ein Elternteil weist maximal eine nichtakademische Berufsausbildung auf. In der nächsthöheren Herkunftsgruppe ‚mittel‘ verfügen beide Eltern über eine abgeschlossene nichtakademische Berufsausbildung. Die Herkunftsgruppe ‚gehoben‘ definiert sich über den akademischen Abschluss eines Elternteils. Innerhalb der Herkunftsgruppe ‚hoch‘ weisen beide Elternteile akademische Abschlüsse auf. Diese Art der Unterscheidung der Herkunftsgruppen orientiert sich an einer 1982 eingeführten Klassifikation in den Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks (Isserstedt et al., 2010, u. a. auch verwendet in Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, 2018, 2020, 2022; Heublein et al., 2017; Middendorff, 2017). Aus dieser ergibt sich in den meisten der aktuellen Forschungsarbeiten die vereinfachte Einteilung in eben Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger als junge Menschen, deren Eltern der niedrigen bis mittleren Herkunftsgruppe angehören. Demgegenüber stehen die jungen Menschen akademischer Herkunft, deren Eltern der Herkunftsgruppen ‚gehoben‘ bis ‚hoch‘ angehören, die also aus Familien stammen, in denen mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss erlangt hat (z. B. H. Bargel & Bargel, 2010; Ramm & Multrus, 2014).

Die Verwendung der einzelnen Bezeichnungen birgt jeweils Vor- und Nachteile. In Bezug auf diese Arbeit wurden diese sorgfältig abgewogen und es wurde entsprechend der zugrunde liegenden Theorien, Traditionen innerhalb der zugehörigen Forschungsfelder bzw. -disziplinen sowie der zugrunde liegenden Methodik der empirischen Untersuchung entschieden.

Zur Beantwortung der forschungsleitenden Fragen dieser Arbeit ist es notwendig, *alle* Studierende nichtakademisch geprägter Bildungsherkunft innerhalb der Befragungen einzubeziehen. Da der Begriff ‚Arbeiterkinder‘ sich theoretisch nur auf eine sehr kleine Gruppe Studierender nichtakademisch geprägter Bildungsherkunft bezieht und einen nicht unwesentlichen Teil dieser ausgrenzt (Grunau, 2017; Miethe et al., 2014), erscheint er wenig geeignet. Er schränkt die Gruppe Studierender nichtakademischer Bildungsherkunft innerhalb der beruflichen Abschlüsse der Eltern zu stark auf eine einzelne Subgruppe ein. Gegen die Bezeichnung ‚first-generation students/Studierende der ersten Generation‘ spricht ihre fehlende definitive Genauigkeit hinsichtlich einer messbaren statistischen Differenzierungskategorie, die für diese quantitativ-empirische Forschungsarbeit relevant bzw. besser geeignet erscheint. Von ‚first-generation students/Studierenden der ersten Generation‘ ist in der aktuellen nationalen Forschung häufiger in qualitativen Forschungsarbeiten die Rede. Da diese Bezeichnung definitivisch breit(er) gefächert ist, ist sie durchaus vorteilhaft. Sie ermöglicht eine Beschreibung der Gruppe ‚Studierender, die als Erste in ihrer Familie studieren‘, die eine größere Variation bzw. Heterogenität (z. B. konfliktbehafte und konfliktfreie Studienverläufe) innerhalb dieser Gruppe berücksichtigt (Borgwardt, 2020; Lange-Vester & Sander, 2016; Spiegler, 2015a, 2018). Weiter können so auch Differenzen innerhalb dieser Studierendengruppe abgebildet werden, die sich auf persönliche Ressourcen, Erfahrungen und Hintergründe (z. B. Einwanderungsgeschichte, zweiter Bildungsweg etc.) oder auf die Art und den Umfang der (familiären) Unterstützung sowie die elterliche Bildungsaspiration beziehen (Borgwardt, 2020; Lange-Vester & Sander, 2016; Spiegler, 2015a, 2018). Weitere Vorteile dieser Bezeichnung liegen in ihrer Anschlussfähigkeit innerhalb der internationalen Diskussion sowie in der nicht vorhandenen negativen Konnotation. Für die hier vorliegende Arbeit sind diese Aspekte allerdings nicht relevant.

Aus diesen sowie aus studientheoretischen wie studienmethodischen Gründen wird in dieser Arbeit zur Beschreibung der Studierendengruppe nichtakademischer Bildungsherkunft die Bezeichnung ‚Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger‘ verwendet. Im Fokus der Forschungsarbeit steht die quantitativ-empirische Untersuchung sozialer und/oder ethischer Herkunftseffekte auf den Zusammenhang sozialer Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker sowie der Studienabbruchintention. Ferner wird vertiefend der Einfluss der sozialen Integration auf diesen Wirkzusammenhang beleuchtet. Dabei wird insgesamt angenommen, dass sich Passungsproblematiken immer dann in einer erhöhten Studienabbruchintention niederschlagen, wenn Studierende sich wenig bis gar nicht als Akademikerinnen und Akademiker identifizieren. Hierzu eignet



sich zur quantitativen Operationalisierung am besten eine statistische Differenzierungskategorie, die der Bezeichnung ‚Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger‘ per Definition bereits zugrunde liegt. Darüber hinaus ist, wie zuvor schon erwähnt, nicht beabsichtigt, die Komplexität aller Faktoren vollständig abzubilden, die die Differenzen zwischen ‚Studierenden, die als Erste aus ihrer Familie studieren‘ und solchen, die eine akademisch geprägte Bildungsherkunft besitzen, veranschaulichen. Aus diesem Grund kann trotz statistischer Differenzierungskategorie nicht von einer *Komplexitätsreduktion* (Spiegler, 2015a, 2015b, 2018) gesprochen werden. Auf Basis der theoretischen Fundierung des Studiendesigns ist es sowohl für Studierende nichtakademischer als auch akademischer Bildungsherkunft per se möglich, sich als Akademikerinnen und Akademiker zu identifizieren und damit in den Hochschulkontext zu ‚passen‘. Gleichwohl wird davon ausgegangen, dass insbesondere Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft sich mehrheitlich nicht als Akademikerinnen und Akademiker identifizieren. Dessen ungeachtet ist die Verwendung einer statistischen Differenzierungskategorie zur Operationalisierung der sozialen Herkunft rein aus methodischer Sicht unabdingbar. Nur so kann ein quantitatives Querschnittsdesign entwickelt werden, das sowohl den methodischen (quantitativ messbar) als auch den studienökonomischen Kriterien (komplexitätsreduziert und damit weniger umfangreich/zeitaufwendig) gerecht wird. Zudem hat sich die Nutzung dieser statistischen Differenzierungskategorie, wie oben bereits erwähnt, in allen größeren nationalen wie teilweise auch internationalen empirisch-quantitativen Studien – insbesondere im Bereich der Studienabbruchforschung – als sinnvolle und ertragreiche Messgröße bewährt (z. B. in Befragungen des DZHW, den ‚13.-21. Sozialerhebungen zur wirtschaftlichen und sozialen Lage Studierender (1991–2016)‘; den Berichten ‚Bildung in Deutschland 2016–2022‘ etc.). Weiter spricht gegen die Verwendung der Bezeichnung ‚first-generation students/Studierende der ersten Generation‘, dass insbesondere die Übersetzung ins Deutsche (‚Studierende erster Generation‘) irreführend sein könnte. So könnte sich der darin enthaltene Begriff ‚Generation‘ auch auf zugewanderte Migranten der ersten Generation im Studium beziehen (Settelmeyer & Erbe, 2010). Diese Verwechslung wäre in der hier vorliegenden Arbeit allerdings irreführend, da die Studienabbruchintention sowohl vor dem Hintergrund bildungsherkunftsspezifischer als auch migrationsspezifischer Differenzen sowie vor der Kombination beider untersucht wird. Dabei werden Studierende nichtakademisch geprägter Bildungsherkunft mit oder ohne einen Migrationshintergrund aller Generationen gleichermaßen einbezogen.

Ferner werden im weiteren Verlauf dieser Studie als Pendant zur Studierendengruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger ‚Stu-



dierende akademischer Bildungsherkunft‘ auch als solche bezeichnet. Ihre Definition beruht ebenfalls auf der gleichen statistischen Differenzierungskategorie, dem Konstrukt der Bildungsherkunft bzw. den beruflichen und akademischen Abschlüssen der Eltern von (angehenden) Studierenden (Is-serstedt et al., 2010). Im Gegensatz zu Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern stammen Studierende akademischer Bildungsherkunft also aus der Herkunftsgruppe ‚gehoben‘ oder ‚hoch‘. Unter ihren Eltern weist folglich entweder mindestens ein Elternteil einen akademischen Abschluss auf oder es besitzen sogar beide Elternteile einen akademischen Abschluss.

Im Anschluss folgt ergänzend die Begriffsbestimmung bzw. Definition der Studierendengruppe mit Migrationshintergrund, auf die in der vorliegenden Arbeit Bezug genommen wird.

### 3.2 Studierende mit Migrationshintergrund

Ebenfalls zum besseren Verständnis der dieser Forschungsarbeit theoretisch wie methodisch zugrunde liegenden Definition ‚Studierender mit Migrationshintergrund‘ soll im Folgenden ein Überblick über die etablierten Indikatoren des Migrationshintergrunds in nationalen Forschungsarbeiten unterschiedlicher Disziplinen im Bereich der Bildungsforschung gegeben werden. Daneben sollen die theoretischen Zugänge und Prozesse, die den jeweiligen Operationalisierungen (implizit) zugrunde liegen, vornehmlich anhand der Übersichtsarbeit von Maehler und Brinkmann (2016) veranschaulicht werden. Die Ausführungen von Maehler, Teltemann, Rauch und Hachfeld (2016) eignen sich insbesondere als theoretische Grundlage für die der vorliegenden Forschungsarbeit theoretisch wie methodisch zugrunde liegenden Definition, da sie sich explizit auf die Operationalisierung des Migrationshintergrunds auf Basis unterschiedlicher Indikatoren sowie innerhalb der langjährigen Forschungstradition in den nationalen Bildungswissenschaften beziehen.

Die migrationsbezogenen Indikatoren sowie die Stärke ihrer Fokussierung, beispielsweise auf Sprachhintergrund, Geburtsort oder Staatsbürgerschaft, auf eine Forschungsarbeit und/oder Disziplin, variieren je nach Fragestellung und/oder Disziplin (Maehler et al., 2016). In deutschen Forschungsarbeiten werden laut Maehler et al. (2016), insbesondere im Kontext der Bildungswissenschaften, vorwiegend vier Indikatoren zur Operationalisierung des Migrationshintergrunds verwendet:

- „a) Geburtsort der Zielperson und ihrer Eltern bzw. Großeltern (vorwiegend nur zwischen ‚Inland‘ und ‚Ausland‘ differenziert); b) Staatsange-

hörigkeit der Zielperson und ihrer Eltern bzw. Großeltern (vorwiegend nur in ‚deutsche‘ vs. ‚ausländische‘ Nationalität differenziert; gelegentlich werden auch doppelte Staatsangehörigkeiten erfasst); c) Sprachhintergrund bzw. Sprachgebrauch (z. B. Muttersprache, Erstsprache, Familiensprache, Mehrsprachigkeit); d) spezifisches Geburtsland (eigenes bzw. Herkunftsland der Vorfahren). (Maehler et al., 2016, S. 264)

Insgesamt können migrationsbezogene Indikatoren dabei objektiv (z. B. Staatsangehörigkeit) oder subjektiv (z. B. Sprachgebrauch) sein; Gleiches gilt für den Output des Integrationsprozesses, der ebenfalls objektiv (z. B. Bildungsabschluss) oder subjektiv sein kann (z. B. Identifikation als ‚Deutsche/Deutscher‘; Frick & Söhn, 2005). Maehler et al. (2016) unterstreichen, dass die Kategorisierung des Migrationshintergrunds widersprüchlich sein kann und dass sich die Zusammensetzung der Gruppe von Personen mit Migrationshintergrund in unterschiedlichen Studiendesigns stark unterscheiden kann. Damit ist gemeint, dass je nach gewähltem Indikator für den Migrationshintergrund in jeweils unterschiedlichen Studien nicht immer auch eine Vergleichbarkeit gewährleistet ist. Eine Person, die in einem bestimmten Studiendesign als Person mit Migrationshintergrund definiert werden kann, erhält in einer anderen Forschungsarbeit unter Umständen einen anderen Status. Ferner ist zu beachten, dass die verschiedenen Indikatoren im Zeitverlauf stabil oder variabel sein können (Maehler et al., 2016). Staatsangehörigkeit und Sprachkenntnisse können sich über die Zeit verändern, der Geburtsort und die Erstsprache hingegen nicht (Maehler et al., 2016). Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Fragestellungen im Laufe der Entwicklung der Bildungsforschung hat jedoch jede dieser Kategorien ihre sinnvolle Berechtigung, so Maehler et al. (2016).

Maehler et al. (2016) stellen in ihrer Übersichtsarbeit die drei gängigsten Indikatoren zur Operationalisierung des Migrationshintergrunds (Sprachhintergrund bzw. Sprachgebrauch, Geburtsland bzw. Migrationsstatus und Staatsangehörigkeit) genauer vor und beschreiben anhand beispielhafter Forschungsintentionen aus den Forschungsperspektiven der Pädagogik, Soziologie und Psychologie, welche Tradition jeweils zugrunde liegt, aber auch Vor- und oder Nachteile des Einsatzes des jeweiligen Indikators. Für die hier vorliegende Forschungsarbeit sind vor allem die psychologisch gefärbten Zugänge zur Operationalisierung des Migrationshintergrunds über die Staatsangehörigkeit essenziell.

Innerhalb pädagogischer und pädagogisch-psychologischer Forschungsarbeiten werden im nationalen Raum häufig Fragen zum Spracherwerb und/oder zur sprachlichen Umwelt von insbesondere Kindern und Jugendlichen gestellt. Sinnvollerweise wird dieser Ansatz gewählt, wenn beispiels-

weise die Wirksamkeit von Sprachfördermaßnahmen oder die Zuweisung zu solchen erfragt werden. Innerhalb dieser Forschungsarbeiten ist das Ziel häufig eine schnelle und effiziente Identifizierung von Personen, die ein erhöhtes Risiko für sprachliche und allgemeine (schulische) Defizite aufweisen. Mittels der Operationalisierung über den Sprachhintergrund lässt sich hier zudem eine Zeitersparnis durch nicht notwendige Einzelfalldiagnostik erzielen. Beispiele für solche Operationalisierungen sind Fragen zur Muttersprache der Eltern (Dubowy, 2011), zu der zuerst erworbenen Sprache (Hesse, 2008) oder der in der Familie verwendeten Sprache (Walter, 2009), so Maehler et al. (2016). Bezogen auf die Muttersprache würde vom Vorliegen eines Migrationshintergrunds ausgegangen werden, „wenn [...] beide Eltern eines befragten Kindes eine andere Muttersprache bzw. eine andere Sprache als Deutsch erworben haben und das Kind selbst angibt, zunächst eine andere Sprache als Deutsch erworben zu haben oder zuhause zumeist eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen [...]“ (Maehler et al., 2016, S. 271). Der Nachteil dieser Indikatoren für den Migrationshintergrund und seiner Operationalisierungsmöglichkeiten liegt darin, dass der tatsächliche Sprachgebrauch (von Kindern und Jugendlichen) nicht präzise durch eine künstlich dichotomisierte Variable des Sprachgebrauchs abbildbar ist. In der Realität tritt eine Vielzahl an Kombinationsmöglichkeiten und Abstufungen des familiären Sprachgebrauchs auf (Dubowy, 2011; Maehler et al., 2016). Weiter kann der Indikator des Sprachhintergrunds bzw. Sprachgebrauchs aber auch sinnvoll in Forschungsarbeiten sein, zu denen er unmittelbar thematisch-inhaltlich einen Bezug zur Forschungsfrage aufweist (Erforschung der sprachlichen Leistungen von Schülerinnen und Schülern in Deutsch und Englisch im Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund; Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International Studie (DESI), 2003/04; Beck & Klieme, 2007; Klieme, 2008). Als Vorteil des Indikators des Sprachgebrauchs bzw. Sprachhintergrunds ist laut Esser (2006, 2008) zu betonen, dass die Verwendung der Sprache der Aufnahmegesellschaft als Maß für die kulturelle Integration von Personen mit Migrationshintergrund verstanden werden kann.

Innerhalb der soziologischen Forschung werden zumeist gesamtgesellschaftliche und individuelle Integrationsprozesse analysiert. Die in diesen Forschungsarbeiten häufig als theoretische Basis genutzte Assimilationstheorie (z. B. Park, 2005) wird meist operationalisiert über den Migrationsstatus überprüft, der den Faktor Zeit enthält (entweder die im Aufnahmeland verbrachte Zeit oder den Generationenstatus einer Person; Maehler et al., 2016).

Die gängige Definition des Migrationsstatus richtet sich hierbei nach der Kenntnis des Geburtsortes einer Person und ihrer Eltern. Nicht im Aufnahmeland geborene Personen werden als Einwanderer erster Generation betrachtet (sofern ihre Eltern auch nicht im Aufnahmeland geboren wurden), im Aufnahmeland geborene Personen, deren Eltern nicht im Aufnahmeland geboren wurden, werden als Migranten zweiter Generation definiert. Darüber hinaus kann eine dritte Generation unterschieden werden (sofern Informationen über die Geburtsorte der Großeltern vorliegen), bzw. Zwischenformen wie die 1,5te-Generation (Bildungsinländer: Personen, die vor dem Einschulungsalter mit ihren Eltern eingewandert sind) (Maehler et al., 2016, S. 274)

Insgesamt kann, so Maehler et al. (2016), aus einer soziologisch empirischen Perspektive rein anhand des Generationenstatus als Operationalisierung des Migrationshintergrunds immer nur annähernd beurteilt werden, ob der Integrationsverlauf den klassischen Annahmen entspricht oder nicht.

Innerhalb der psychologischen Forschung kommt Indikator ‚Staatsangehörigkeit‘ zur Operationalisierung des Migrationshintergrundes häufig zum Einsatz. Dies ist dem Aspekt geschuldet, dass auf Grundlage der psychologischen Perspektive davon ausgegangen wird, dass die Staatsangehörigkeit einer Person mit der emotionalen Integration bzw. dem Grad der Identifikation mit dem Aufnahmeland in einem Zusammenhang steht (Maehler, 2012). Dabei wird der Indikator ‚Identifikation‘ in nationalen Forschungsarbeiten kaum verwendet. In der internationalen Forschung verhält sich dies anders. In Großbritannien z. B. bildet er einen der gängigen Indikatoren zur Erfassung des Migrationsstatus (Waters, 2014). Die Bezeichnung ‚Staatsbürgerschaft‘ schließt eine Angehörigkeit und Zugehörigkeit zu einer Nation/einem Staat ein (Maehler et al., 2016). Darüber hinaus umfasst er die Rechte und Pflichten, die der einzelnen Person eine formale legale Identität verleihen (Mackert, 2007). Mit Blick auf die politisch-psychologische Forschung (Benhabib, 2004) stehen insbesondere drei Faktoren im Zusammenspiel mit der Staatsangehörigkeit im Fokus: die sozialen Rechte und Pflichten, die Privilegien politischer Partizipation und die kollektive Identität (Maehler et al., 2016). Dabei wird die Staatsbürgerschaft in der Regel bei der Geburt zugeschrieben (Maehler et al., 2016) und führt automatisch zu einer Zugehörigkeit und zur Entwicklung einer Loyalität sowie zu einer engen Bindung an eine bestimmte Gesellschaft oder einen bestimmten Staat (Brubaker, 2000). Dieses Zugehörigkeitsgefühl kann sich auch entwickeln, wenn zunächst eine ausländische Staatsbürgerschaft vorlag. Die Wirkrichtung der Kausalität von Identifikation mit dem Aufnahmeland und der Einbürgerung ist wechselseitig und kann individuell variieren (Esser, 2008;

Maehler, 2012). Das Konzept der Identität stützt sich hier vorwiegend auf die Theorie der sozialen Identität (‘social identity theory’; Tajfel, 1978a; Tajfel & Turner, 1979; Tajfel, 1982). In Bezug auf die Staatsangehörigkeit ist hier das Vorhandensein einer nationalen Identität gemeint, also das Zugehörigkeitsempfinden zu dem Staat, in dem das Individuum mit oder ohne Migrationshintergrund lebt (Barrett, 2005; Maehler, 2012). Dies bedeutet, dass

Personen, die im Besitz der jeweiligen Nationalität sind (unabhängige Variable), sich mit dem entsprechenden Land identifizieren (abhängige Variable). Sie werden als Personen ohne Migrationshintergrund klassifiziert. Personen, die keine Staatsbürger sind, werden als Migranten klassifiziert – und es wird davon ausgegangen, dass keine Identifikation mit dem jeweiligen Land vorliegt. (Maehler et al., 2016, S. 277)

Die empirischen Befunde von Maehler (2012) zeigen hierzu für den nationalen Kontext, dass sich der größte Teil der eingebürgerten Migrantinnen und Migranten entweder nur mit dem Aufnahmeland (Deutschland) oder mit beiden (Deutschland und Herkunftsland) gleichermaßen identifiziert. Nichteingebürgerte Migrantinnen und Migranten hingegen identifizieren sich meist ausschließlich mit dem Herkunftsland. Maehler (2012) merkt hier kritisch an, dass der Indikator der Staatsangehörigkeit die emotionale Integration bzw. Bindung an den jeweiligen Staat nicht widerspruchsfrei abdecken kann. Es würden keine pragmatischen Gründe zur Annahme einer Staatsbürgerschaft berücksichtigen. Auch ist die Wirkrichtung der Kausalität zwischen Identifikation mit dem Aufnahmeland und der Annahme der Staatsbürgerschaft unklar. Erste Vermutungen deuten indes darauf hin, dass sich besonders solche Migrantinnen und Migranten einbürgern lassen, die sich auch stark mit dem Aufnahmeland identifizieren; diese Vermutungen sind bisher allerdings nicht längsschnittlich belegt (Maehler, 2012).

Neben der Verwendung in der Psychologie wird der Indikator ‚Staatsangehörigkeit‘ auch in der interdisziplinären Bildungsforschung häufig verwendet. Die Staatsangehörigkeit bildet insbesondere in den Schulstatistiken oftmals den einzigen erhobenen Indikator, um den Migrationshintergrund zu operationalisieren, und auch in vielen anderen Ländern wird sie in Large-Scale-Studien miterhoben, die z. B. die Bildungsbeteiligung als Ausdruck struktureller Integration untersuchen (Maehler et al., 2016). In empirischen Studien konnte zudem belegt werden, dass der Migrationshintergrund operationalisiert über die Staatsangehörigkeit mit der Höhe des Bildungsabschlusses korreliert (z. B. Maehler, Massing & Rammstedt, 2014). Gründe hierfür können zum einen darin liegen, dass die Staatsangehörigkeit den

Zugang zu Strukturen und Ressourcen des Aufnahmelandes eröffnet und zum anderen meist nur strukturell besser integrierte Personen den Zugang zur Einbürgerung erlangen (Salentin & Wilkening, 2003).

Betrachtet man die psychologischen Intentionen zur Nutzung des Indikators ‚Staatsbürgerschaft‘ zur Operationalisierung des Migrationshintergrunds im Kontext bildungswissenschaftlicher Forschung, kommt zur emotionalen Integration einer Person auch die strukturelle Integration (Bildungsabschluss einer Person) hinzu. Innerhalb der Forschungsdesigns wird dann die strukturelle Integration in Form des Bildungsabschlusses entweder als Kontrollvariable oder als abhängige Variable mit in die Studie aufgenommen (Maehler et al., 2016). „Z. B. kann der Einfluss der Staatsangehörigkeit auf die emotionale Integration einer Person (etwa auf ihre Identifikation mit Deutschland) unter Kontrolle möglicher Effekte der strukturellen Integration (bzw. des Bildungsabschlusses) untersucht werden (vgl. D. B. Maehler 2012; Salentin/Wilkening 2003)“ (Maehler et al., 2016, S. 278).

Insgesamt ist die Staatsangehörigkeit auch in amtlichen deutschen Statistiken der am längsten verwendete migrationsbezogene Indikator (Maehler et al., 2016). Gleichwohl sei an dieser Stelle erwähnt, dass sie als Indikator nur wenig effizient war in Bezug auf die Vorhersage sowie Erklärung der sozialen, demografischen und wirtschaftlichen Lebenssituation von Deutschen sowie Migrantinnen und Migranten (ohne die deutsche Staatsangehörigkeit; Maehler et al., 2016).

Insbesondere aufgrund der Änderungen des Einbürgerungsgesetzes (2000; Bundesamt für Justiz, 2021) sowie wegen der besonderen Lage der in Deutschland lebenden Aussiedlerinnen und Aussiedler<sup>11</sup> eröffnete sich die Diskussion darüber, ob statt der Staatsbürgerschaft der Geburtsort<sup>12</sup> als statistische Größe zur Operationalisierung des Migrationshintergrundes erfasst werden sollte (Maehler et al., 2016). Im Kontext dieser Debatte trat erstmals und tritt immer noch häufig die Bezeichnung ‚Zuwanderungshintergrund‘ statt ‚Migrationshintergrund‘ auf (Gebhardt, Rauch, Mang, Sälzer & Stanat, 2013). Je nach Operationalisierung zeigen bisherige Forschungsarbeiten auf Basis der Daten aus dem Mikrozensus (2005; Statistisches Bundesamt, 2006), dass die Bildungsbeteiligung und der Bildungserfolg sich je nach Operationalisierung des Migrationshintergrundes stark unterscheiden können (Gresch & Kristen, 2011; Stanat & Segeritz, 2009). Gresch und Kris-

11 Sie zählen auch zu den Migrantinnen und Migranten, wurden aber bis 2000 nicht in der Definition der Staatsbürgerschaft erfasst.

12 Demnach werden Personen, die selbst oder deren Eltern (bzw. Großeltern) nicht in Deutschland geboren sind, unabhängig von ihrer Staatsbürgerschaft als Personen mit Migrationshintergrund definiert.

ten (2011) konnten beispielsweise belegen, dass die zusätzliche Verknüpfung von Staatsbürgerschaftshintergrund und dem Herkunftsland sowie dem Generationenstatus (erste oder zweite Generation) einer Person die Komplexität der Muster innerhalb verschiedener Migrantengruppen besser aufdeckt sowie abbildet. So können inkohärente Aussagen über das Maß der strukturellen Integration (in diesem Falle die Bildungsbeteiligung) von Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland vermieden werden (Gresch & Kristen, 2011).

Zusammenfassend führen die Erkenntnisse zur Wahl sowie Nutzung der unterschiedlichen Indikatoren zur Operationalisierung des Migrationshintergrunds dazu, dass innerhalb dieser Forschungsarbeit theoretisch wie methodisch ‚Studierende mit Migrationshintergrund‘ als solche Personen definiert werden, von denen eines der beiden Elternteile und/oder die Studierende oder der Studierende selbst entweder (a) eine ausländische Staatsangehörigkeit aufweisen, (b) ihre deutsche Staatsangehörigkeit durch eine Einbürgerung erlangt haben oder (c) sie zur Gruppe der Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler gehören. Damit knüpft diese Arbeit eher an soziologisch und psychologisch ausgerichtete Ansätze an und legt zur Operationalisierung des Migrationshintergrunds eine Kombination der Staatsangehörigkeit, des Herkunftslandes, des Generationenstatus sowie des Spätaussiedlerinnen- oder Spätaussiedlerstatus als Indikator zugrunde. Die Gründe hierfür sind studienökonomischer sowie theoretischer Natur. Insbesondere der Zusammenhang zwischen Staatsangehörigkeit und Bildungsabschluss (z. B. Maehler et al., 2014), aber auch der mögliche Moderationseffekt des Bildungsabschlusses auf den Zusammenhang zwischen der Staatsangehörigkeit und Variablen wie der emotionalen Integration und Identität (Maehler et al., 2014; Maehler et al., 2016) sind für diese Forschungsarbeit inhaltlich wie methodisch von besonderer Relevanz.

Weiter fiel die Wahl auf diese Indikatoren-Kombination, da so eine größtmögliche Vergleichbarkeit mit Arbeiten aus ähnlichen bildungswissenschaftlichen Bereichen gewährleistet werden kann. Hier sind vor allem die wegweisenden Studien auf Basis von Large-Scale-Datensätzen zu nennen, in denen das Geburtsland, der Generationenstatus sowie die Staatsangehörigkeit als objektiver Indikator (unabhängige Variable) zur Operationalisierung des Migrationshintergrunds genutzt wurden, um ihre Auswirkungen auf Konstrukte wie Identität (emotionale Integration), aber vor allem auch auf den Bildungserfolg (strukturelle Integration) zu messen (Maehler et al., 2016). Zu diesen zählen vorwiegend das ‚Programme for International Student Assessment‘ (PISA), das ‚Programme for the International Assessment of Adult Competencies‘ (PIAAC), der Mikrozensus, der ‚Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries‘ (CILS4EU),



das Nationale Bildungspanel (NEPS) und das Sozioökonomische Panel (SOEP). Insbesondere hinsichtlich der Stichprobe Studierender nichtakademischer Bildungsherkunft mit und ohne Migrationshintergrund sind daneben nationale Studien wegweisend, die statistische Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Studienangelegenheiten untersuchen (z. B. Studierneigung, Studienfachwahl, Studienverlauf bzw. -erfolg und Studienabbruch sowie zum Werdegang von Absolventinnen und Absolventen). Zu den Large-Scale-Studien aus diesem Bereich zählen vor allem die bundesweiten Studierendenbefragungen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF, zuletzt die 21. Sozialerhebung; Middendorff et al., 2017) sowie der ,13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen zur Studiensituation und studentischen Orientierung‘, durchgeführt von der Arbeitsgruppe Hochschulforschung der Universität Konstanz (Multrus et al., 2017). Diesen schließen sich weitere große Studierendenbefragungen (mit dem Schwerpunkt sozialer Herkunft) an, wie z. B. der ,Bildungsbericht Ruhr‘ (zuletzt 2020) und der ,Hochschul-Bildungs-Report‘ (zuletzt 2022a). Abschließend ist zu konstatieren, dass die in diesem Kapitel und den nächsten Kapiteln anschließenden Befunde zur Studiensituation und insbesondere der Studienabbruchintention Studierender mit Migrationshintergrund (nichtakademischer Bildungsherkunft) nicht immer vollständig vergleichbar sind. Der Großteil bedient sich einer ähnlichen Operationalisierung auf Basis der Indikatoren Geburtsland, Migrationsstatus sowie Staatsangehörigkeit, aber es können auch Befunde aus Studien dabei sein, die auf anderen Indikatoren beruhen, sodass eine insgesamt Vergleichbarkeit nicht gewährleistet werden kann.

In Kapitel 4 folgt nun ein Überblick über die aktuelle Lage von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund, schwerpunktmäßig im nationalen, regionalen sowie knapp im internationalen hochschulischen Kontext sowie innerhalb der drei prägnantesten Phasen: Studienzugang, Studienverlauf und Studienabbruch.



## **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

gGmbH bzw. des Regionalverbands Ruhr sowie der UDE herangezogen. Hierunter fielen Daten aus Befragungen wie dem ‚Bildungsbericht Ruhr‘ (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020), dem ‚UDE-Panel Studieneingangsumfragen‘ (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). Definitorisch 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 Bildungsverläufen 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 Sozialisationseffekte 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 NRW Talentscouting 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 NRW Talentscouting 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 Talentscouting<sup>13</sup> 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 migrationsspezifische 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-akademischen<sup>14</sup> 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 Statuserhaltungsmotiv in Kombination mit hohen Studienanforderungen und Studienkosten (weit überdurchschnittliche Studiendauer bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss, u. a. kostenintensive Examenkurse, 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 migrationsspezifischer 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 Erfolgschancen 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 Mitstudierenden 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 Ruhegebiet 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 Management<sup>15</sup> 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 Migrationshintergrund<sup>16</sup> 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 Studiengängen 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 Fachgruppen 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 insgesamten 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 migrationsspezifische 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 Herkunftsfaktoren sowie dem Studienabbruch (Literaturübersichten: z. B. Blüthmann, Lepa & Thiel, 2008; Heublein & Wolter, 2011; Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019; Sarceletti & 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 studienrelevante 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 Herkunftsfaktoren 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 Herkunft (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 Mits Studierenden 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 Ruhrs‘ (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 migrationsspezifische 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 Studienausstieg: ‚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 Studienausstieg 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 Hochschulabschließung absolviert haben (z. B. Ishitani, 2006), bis hin zu Studierenden, deren Eltern eine höhere Schulbahn 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 Teilnahmerate 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 *Nicht-ausreichens*, 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 migrationsspezifische 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. diskutierter 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 offenbaren 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, Hüsch & Müller, 2021; Horstmann, Hüsch & Müller, 2021; Lörz et al., 2020; Traus, Höffken, Thomas, Mangold & Schröer, 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 (Taus 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; Taus 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 Studierenden 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 Mitstudierenden 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 Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft (K. Becker & Lörz, 2020). Gleichwohl sei angemerkt, dass sich eine veränderte Erwerbsituation 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 Mitstudierenden 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 Bildungsau-

steigerinnen und Bildungsaufsteiger stärker zeitlich und insgesamt belastet fühlen als ihre Mits Studierenden 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 Mits Studierenden (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 anteilig 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 Studienabbruchtendenz (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‘<sup>17</sup> 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 zusammengekommen 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, Jaksztat, 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).

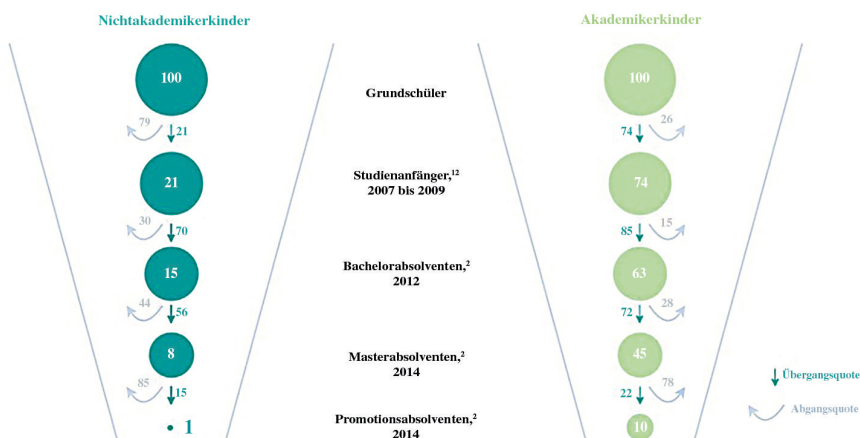


Abbildung 1. Bildungstrichter nach Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (2017).

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 Bildungsvverlauf 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.

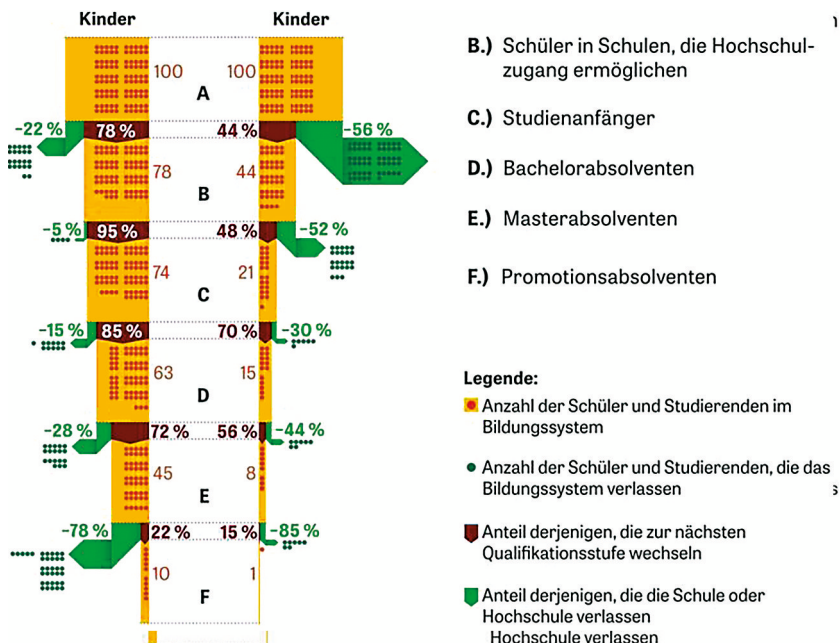


Abbildung 2. Erweiterter Bildungstrichter nach Herbold et al., 2017 (©ZEIT-Grafik).

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<sup>4</sup>, 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).

## Bildungstrichter: Grundschule - Studium - Promotion

Anzahl der Grundschulkinder von 100 Grundschulkindern, welche die nächste Bildungsstufe erreichen, sowie Übergangsquote seit der letzten Messung in Prozent, nach Bildungshintergrund der Eltern

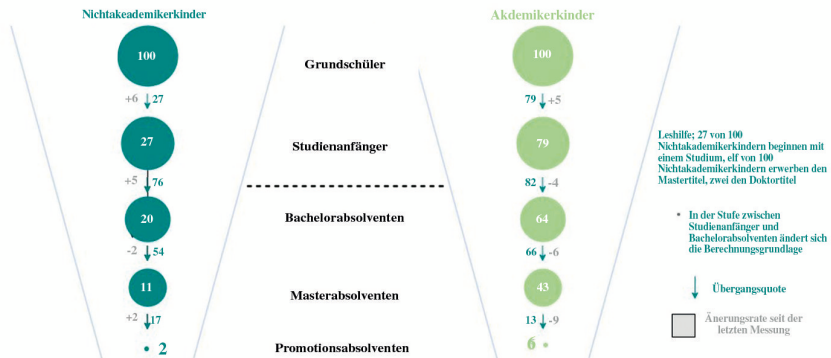


Abbildung 3. Bildungstrichter nach Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (2022a).

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 migrationsspezifischer 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.



## 5. Theoretische Erklärungsansätze bildungsherkunfts- und migrationsspezifischer Differenzen hinsichtlich des Studienabbruchs

Insgesamt sind in den vergangenen Jahren die Sicherung des Studienerfolgs und die Senkung der Studienabbruchquote verstärkt in den Fokus der Hochschul- und Bildungsforschung in Deutschland gerückt (Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019). Die stetig ansteigenden Studierendenzahlen innerhalb des Akademisierungsprozesses (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022) führen ebenfalls dazu, dass auch die Anzahl der Studienabbrüche – trotz relativ konstanter Abbruchquoten (Heublein et al., 2020) – zunimmt (Neugebauer, Daniel & Wolter, 2021). Daneben rücken auch die Berücksichtigung des Studienerfolgs hinsichtlich der Maßnahmen des Qualitätspakts Lehre, der Akkreditierung von Studiengängen sowie der leistungsorientierten Mittelvergabe an Hochschulen sowie die Erforschung von Prozessen (Altfeld et al., 2016; Hochschulrektorenkonferenz, 2010) rund um die Themen Studienerfolg und Studienabbruch in den Mittelpunkt des Interesses (Neugebauer et al., 2021). Überdies kommt diesen Themen auch vor dem Hintergrund der COVID-19-Pandemie aktuell eine hohe Bedeutung zu. Dabei sind die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf den Studienabbruch und/oder den Studienerfolg nationaler wie internationaler Studierender noch nicht abzusehen und bleiben damit abzuwarten (Neugebauer et al., 2021). Einige der bislang generierten deskriptiven Befunde können indes bereits belegen, dass viele Studierende stark durch die soziale Isolation, aber auch durch wegfallende Nebenjobs, die die Studienfinanzierung gefährden, belastet sind/waren (Traus et al., 2020). Daneben geht aus weiteren empirischen Daten bereits hervor, dass fast die Hälfte aller Studierenden befürchtet, das Studium aufgrund der COVID-19-Pandemie verlängern zu müssen (Lörz et al., 2020). Erkenntnisse zu den Auswirkungen dieser Befunde auf die Studienabbruchquoten nationaler Studierender liegen bislang noch nicht vor. Laut Neugebauer et al. (2021) ist „[d]ringlicher denn je [...] aktuelles, empirisch gesichertes Wissen, um die Ursachen und Konsequenzen erfolgreicher und weniger erfolgreicher Studienverläufe besser zu verstehen“ (S. 2) notwendig.

*Theorien, Konzeptionen und Modelle zum Studienabbruch.* Zwischen 2016 und 2021 trieb insbesondere die Förderlinie ‚Studienerfolg und Studienabbruch‘ des BMBF eine große Welle an Forschungsaktivitäten (insgesamt 19 (Verbund-)Projekte) zum Thema ‚Studienerfolg und Studienabbruch‘ voran

(Grunschel & Dresel, 2021). Für einen Überblick fassen Neugebauer et al. (2021) in ihrem Sammelwerk ‚Studienabbruch und Studienabbruch‘ ausgewählte Ergebnisse aus 16 dieser Forschungsvorhaben zum Ablauf der ersten Förderphase zusammen. Vergleicht man die Forschung zu Bedingungsfaktoren von Studienabbruch und Studienabbruch miteinander, fällt auf, dass noch deutlich weniger empirische Befunde zum Studienabbruch als zum Studienabbruch vorliegen (Grunschel & Dresel, 2021; Isleib, 2019). Zu den Bedingungsfaktoren des Studienabbruchs konnte bereits eine Vielzahl metaanalytischer Erkenntnisse in einer Bandbreite an Studienarbeiten generiert werden (z. B. Richardson, Abraham & Bond, 2012; M. Schneider & Preckel, 2017). Demgegenüber waren Theorien, Konzeptionen und Modelle zum Studienabbruch (z. B. Bean & Metzner, 1985; Spady, 1970; Tinto, 1975) lange Zeit wenig empirisch gesichert (Duque, 2014), weshalb sowohl in der nationalen als auch in der internationalen Hochschulforschung bislang kein allgemeingültiges und allumfassendes Modell zur Erklärung von Studienabbrüchen vorliegt (Heublein et al., 2017). Die bekanntesten und einflussreichsten Erklärungsmodelle stammen aus der US-amerikanischen Drop-out-Forschung an Hochschulen in den 1970er- und 1980er-Jahren (Spady, 1970; Tinto, 1975). Sowohl national als auch international bilden diese Modelle heute noch die theoretische Grundlage für viele Untersuchungen zum Studienabbruch, obwohl teilweise starke strukturelle Unterschiede zwischen den nationalen Hochschulsystemen bestehen (Heublein & Wolter, 2011). Auf Grundlage früherer längsschnittlicher Studien zur Prognose von Studienabbruch und -abbruch (z. B. Giesen, Gold, Hummer & Jansen, 1986; Gold, 1988, 1999) entstanden nach und nach auch in Deutschland ab den 1980er-Jahren immer mehr Erklärungsmodelle sowie empirische Arbeiten zur Erforschung des Studienabbruchs, die neben psychologischen Fragestellungen auch andere empirische Zugänge (u. a. soziologische, interaktionistische, organisationstheoretische, ökonomische Ansätze) eröffneten (z. B. Blüthmann et al., 2008; Brandstätter et al., 2006; Heublein & Wolter, 2011; Gold, 1988; Fellenberg & Hannover, 2006; Schiefele, Streblow & Brinkmann, 2007; Ströhlein, 1983; Gesk, 2001; Heublein, Spangenberg & Sommer, 2003).

Dabei prägten die Modellkonzeptionen aus dem US-amerikanischen Raum die deutschsprachigen Modellentwicklungen maßgeblich. Insbesondere das Modell von Tinto (1975) wurde in zahlreichen Untersuchungen als Grundlage verwendet sowie weiterentwickelt (Petzold-Rudolph, 2018). Aber auch viele weitere Modellkonzeptionen bzw. Erklärungsansätze mit internationalen Wurzeln prägten und prägen bis heute die deutsche Studienabbruchforschung bzw. Modellentwicklung. Hierunter fallen zur Erklärung/zur Analyse des Studienabbruchs bzw. -erfolgs neben soziologischen bzw. interaktionistischen Zugängen (z. B. Spady, 1970; Tinto, 1975) organi-



sationstheoretische (z. B. Bean, 1980, 1983; Kamens, 1971), ökonomische (z. B. Boudon, 1974) und psychologische Erklärungsansätze (z. B. Brandstätter et al., 2006; Entwistle et al., 1991) sowie solche auf Basis der Arbeiten Bourdieus (Konzept des kulturellen Kapitals, Konzept des institutionellen Habitus; Bourdieu, 1988, 1993). Viele dieser Modellkonzeptionen bzw. Erklärungsansätze haben dabei gemeinsame Schnittpunkte. Entweder sind sie geprägt von einem komplexen Herangehen und verstehen Studienabbruch beispielsweise als einen mehrdimensionalen Prozess, der in verschiedenen Phasen abläuft und durch unterschiedliche Faktoren beeinflusst wird (wobei dann aber z. T. nur spezifische (Teil-)Studierendengruppen betrachtet werden) oder sie versuchen, den Studienabbruch auf einzelne Faktoren/Aspekte hin zu analysieren (Heublein et al., 2017).

*Methodische Herausforderungen der nationalen Studienabbruchforschung.* Weiter lässt sich hinsichtlich der methodischen Ausrichtung innerhalb der nationalen wie internationalen Studienabbruchforschung konstatieren, dass sich insbesondere im nationalen Raum zumeist Querschnittsdesigns und im internationalen, vor allem US-amerikanischen Raum eher Längsschnittsdesigns finden lassen (Petzold-Rudolph, 2018). Dabei dominieren national wie international insgesamt quantitative Studiendesigns die derzeitige Studienabbruchforschung (Heil, Pape, Bremer & Lange-Vester, 2019). Qualitative Studien sind eher selten. Ferner beschäftigt sich insbesondere die deutsche Studienabbruchforschung dabei aktuell vermehrt mit Prognosemodellen zur Analyse von Einflussfaktoren oder auch Auswirkungen des Studienabbruchs mittels der Verwendung primärer und sekundärer Daten (Neugebauer, Heublein & Hannover, 2019; Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019). Zur Erforschung der Einflussfaktoren des Studienabbruchs wird dabei häufig statt direkt auf die Erfassung des Studienabbruchs auf die Erfassung der Studienabbruchintention zurückgegriffen, da sie leichter zu erfassen ist (Bean, 1982; Dewberry & Jackson, 2018; Fleischer et al., 2019; Mashburn, 2000). Die empirische Basis bzw. Begründung hierfür liefern empirische Erkenntnisse zum Zusammenhang der Studienabbruchintention und dem eigentlichen Studienabbruch. Beispielsweise konnten Mashburn (2000) nachweisen, dass unterschiedliche Studienabbruchintentionen (Gedanken an einen Rückzug aus dem Studium, Gedanken über den Wechsel des Studiums etc.) den tatsächlichen Studienabbruch vorhersagen können.

Darüber hinaus lassen sich hinsichtlich der methodischen Ausrichtung der nationalen Studienabbruchforschung einige Herausforderungen festhalten. So lässt sich die Höhe der Studienabbruchquote in Deutschland nicht sicher angeben. Innerhalb der Studienabbruchforschung zeichnet sich zur Identifizierung von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern ein Fehlen administrativer Daten zu individuellen Studienverläufen ab – auch über

Hochschulstandorte hinweg (Neugebauer et al., 2021). Bislang lassen sich mit der vorliegenden amtlichen Statistik lediglich aggregierte Quoten auf Grundlage von *Quasikohorten* schätzen. Dabei werden Studienunterbrechungen sowie andere untypische Studienverläufe nicht berücksichtigt. Die vorliegenden längsschnittlichen Daten aus Studierendenbefragungen weisen demgegenüber das Problem einer hohen *Panelmortalität* unter den Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern auf (Neugebauer et al., 2021). Neugebauer et al. (2021) weisen indes darauf hin, dass sich die Situation um die methodischen Herausforderungen innerhalb der nationalen Studienabbruchforschung durch die Einführung einer Studienverlaufsstatistik, die im Zuge der Novellierung des Hochschulstatistikgesetzes im Jahr 2016 beschlossen wurde, zukünftig verbessern wird (Statistisches Bundesamt, 2020). So lassen sich schließlich Studierende und deren individuelle Studienverläufe auch über Hochschulstandorte hinweg nachvollziehen (Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019).

Auch die Ermittlung von Abbruchursachen birgt Herausforderungen. Die nationale Studienlage ist geprägt von zahlreichen unterschiedlichen Studiendesigns, auf deren Basis Erkenntnisse zu den Ursachen von Studienabbrüchen generiert werden. Ein Teil der Untersuchungen bezieht sich auf einzelne Hochschulen und Fächer, sodass sie schwierig generalisierbar sind. Deutschlandweite Erhebungen beziehen sich demgegenüber häufig auf Querschnittsdaten, wonach Ursachen nur retrospektiv betrachtet werden können. Etwas besser geeignet erscheinen Längsschnittstudien, über die Bildungswege bis zum Abbruch und darüber hinaus beobachtet werden können. Gleichwohl bergen auch sie Herausforderungen. So bildet hier die Panelmortalität ein großes Problem (Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019).

Dessen ungeachtet lassen sich auch hinsichtlich der Ermittlung von Abbruchfolgen Herausforderungen identifizieren. Die nationalen Erkenntnisse zu Abbruchfolgen beruhen hauptsächlich auf den durch das DZHW bundesweit durchgeführten Exmatrikuliertenbefragungen (z. B. Heublein et al., 2017). Hier wurden für einzelne Jahrgänge Analysen zum weiteren Werdegang der Abbrecherinnen und Abbrecher angefertigt. Probleme bilden hier vor allem zu kurze Beobachtungsfenster (etwa sechs Monate) nach der Exmatrikulation, um längerfristige Folgebeschreibungen tätigen zu können (Heublein et al., 2017). Daneben sind die Möglichkeiten der Folgenabschätzungen nur eingeschränkt möglich, da lediglich für einzelne Jahrgänge Vergleichsgruppen von Absolventinnen und Absolventen oder niemals eingeschriebene Studierende befragt wurden (Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019). Jüngst zeigen sich allerdings auch Wiederholungsbefragungen, die längerfristige Folgebeschreibungen (2,5 Jahre nach Exmatrikulation)

zulassen (Heublein, Hutzsch, König, Kracke & Schneider, 2018). Ferner existieren erste Analysen auf der Basis von Erwachsenenkohorten (NEPS: Tieben, 2016; Scholten & Tieben, 2017; PIAAC-Daten: Schnepf, 2017). Auch hier offenbaren sich allerdings Probleme. Zum einen werden durch das Zusammenziehen von Geburtskohorten Unterschiede über die Zeit verdeckt und zum anderen basieren auch hier die Analysen meist auf korrelativen Zusammenhangsbeschreibungen, die kausale Zuschreibungen ausschließen (Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019).

Schließlich stellt auch die Ermittlung effektiver Präventionsmaßnahmen eine große Herausforderung dar. In Deutschland liegen bislang kaum belastbare Daten zur Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen vor (Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019).

*Forschung zu Folgen von Studienabbrüchen.* Abschließend ist es relevant, zu erwähnen, dass sich seit jeher der Großteil der Studienabbruchforschung insbesondere mit der Erforschung der Ursachen für diesen befasst. Demgegenüber existieren nur wenige empirisch belegte Erkenntnisse zu den Folgen von Studienabbrüchen (Neugebauer et al., 2021). Jüngst konnten indessen drei Projekte im Rahmen der Förderlinie ‚Studienerfolg und Studienabbruch‘ des BMBF erste Erkenntnisse zu den Kosten von Studienabbrüchen generieren (Neugebauer et al., 2021). Berlingieri, Heigle, Pfeiffer und Stichnoth (2021) konnten im Rahmen ihrer Studie zu Analysen von Kosten und Erträgen von Fachwechsel sowie Studienabbruch auf Grundlage der Studierendenkohorte des NEPS belegen, dass Studierende mit höherer Wahrscheinlichkeit das Fach wechseln oder das Studium abbrechen, wenn sie nicht ihr Wunschfach studieren können (Berlingieri et al., 2021). Daneben fanden sie auf Basis einer Erwerbstätigenstichprobe des SOEP heraus, dass Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher gegenüber Personen ohne Studium im Durchschnitt ein höheres berufliches Prestige, aber eine geringere Lebenszufriedenheit aufweisen, als Personen ohne Studium. Daneben zeigten sich jedoch keine signifikanten Unterschiede für Löhne und Arbeitszeiten. Gleichwohl konnte belegt werden, dass Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen höhere Löhne, Arbeitszeiten und Berufsprestigewerte aufweisen im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen. Auch offenbarten die Studiendaten, dass Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen zudem eine höhere Lebenszufriedenheit aufweisen als ihre Mitstudierenden, die das Studium abgebrochen haben (Berlingieri et al., 2021). Darüber hinaus konnten Berlingieri et al. (2021) innerhalb eines Mikrosimulationsmodells auf Basis der SOEP-Daten belegen, dass ein erfolgreiches Studium bezogen auf die Erwerbstätigkeit signifikante positive Nettoerträge und Bildungsrenditen für die öffentlichen Haushalte vorhersa-

gen kann. Demgegenüber übersteigen die fiskalischen Kosten die geschätzten späteren Erträge bei einem Studienabbruch (Berlingieri et al., 2021).

An diese Befunde anknüpfen können D. Klein, Mishra und Müller (2021). Auf Basis der Daten der Erwachsenenkohorte des NEPS untersuchten auch sie die individuellen Konsequenzen von Studienabbrüchen. Im Rahmen ihrer Studie aus dem Projekt ‚Bestimmungsfaktoren sozialer Ungleichheiten und Konsequenzen des Studienabbruchs und Studiengangwechsels‘ konnten sie darlegen, dass Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher hinsichtlich aller objektiven Arbeitsmarkindikatoren (Stundenlohn, Dauer der Arbeitslosigkeit, beruflicher Status), der Lebenszufriedenheit, der subjektiven Arbeitszufriedenheit sowie hinsichtlich ihres Gesundheitszustands im Nachteil sind (D. Klein et al., 2021). Insgesamt verdeutlichen die generierten Befunde von D. Klein et al. (2021), dass die Aufnahme eines Studiums im besten Fall mit Vorteilen am Arbeitsmarkt verbunden ist. Auch wenn das Studium schließlich abgebrochen wird, ergeben sich diesbezüglich keine gravierenden Nachteile (D. Klein et al., 2021). Gleichwohl zeigen die Erkenntnisse deutlich, dass ein Studienabbruch mit langfristigen psychischen Konsequenzen (geringerer Arbeits- und Lebenszufriedenheit) im Zusammenhang stehen kann (D. Klein et al., 2021).

Über die Befunde von D. Klein et al. (2021) hinaus konnten Neugebauer und Daniel (2021) im Rahmen der Förderlinie ‚Studienerfolg und Studienabbruch‘ des BMBF erste Erkenntnisse zur Abschätzung der individuellen Arbeitsmarktfolgen eines Studienabbruchs generieren. Innerhalb ihres experimentellen Studiendesigns wurden Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern im Rahmen faktorieller Survey-Experimente fiktive Bewerbungen von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern sowie typischen Mitbewerbenden ohne Studienabbruch präsentiert. Im Anschluss wurde der kausale Einfluss eines Studienabbruchs und weiterer Bewerbungsmerkmale geschätzt (Neugebauer & Daniel, 2021). Die Ergebnisse dieser Analysen veranschaulichen, dass Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher bezüglich der Bewerbung auf Ausbildungsstellen per se keine Nachteile haben (Neugebauer & Daniel, 2021). Diese treten erst dann zutage, wenn es sich um Stellen für Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen handelt. Hier ergeben sich deutlich geringere Einstellungschancen für sie, so die Ergebnisse von Neugebauer und Daniel (2021). Weiter weisen sie nach, dass der Arbeitsmarkteintritt von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern begünstigt werden kann, wenn sie gute Studienleistungen aufweisen oder bereits über praktische Erfahrungen verfügen. Demgegenüber wirken sich Abbrüche aufgrund von Leistungsproblemen oder einer mangelnden Studienmotivation negativ auf den Arbeitseintritt aus, so die Befunde (Neugebauer & Daniel, 2021).

*Einfluss der sozialen und ethnischen Herkunft auf den Studienabbruch.* Zur Erläuterung des Einflusses der sozialen und ethnischen Herkunft auf den Hochschulübergang sowie den Studienabbruch von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern dominieren insbesondere fünf theoretische Erklärungsansätze/-modelle den wissenschaftlichen Diskurs. Zu diesen zählen zunächst aus der interaktionistischen Perspektive (1) das Integrationsmodell von Tinto (1975). Innerhalb dieses Modells wird der Studienabbruch als gescheiterte soziale Integration Studierender modelliert. Ferner können organisationstheoretische Zugänge wie (2) das *student attrition model* von Bean (1980) einen Beitrag zur Erklärung sozialer sowie ethnischer Herkunftseffekte auf den Studienabbruch liefern. Dieses legt den Fokus vor allem auf die Rolle der Institution. Auch können ökonomische Erklärungsansätze wie (3) der *Rational-Choice-Ansatz* nach (Boudon, 1974) bei der Erläuterung des Einflusses der sozialen Herkunft auf den Hochschulübergang sowie den Studienabbruch von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern eine Rolle spielen. Diese Erklärungsansätze gehen davon aus, dass die Entscheidung, ein Studium abzubrechen, als Ergebnis einer Kosten-Nutzen-Abwägung modelliert werden kann. In Hinblick auf die Erklärung sozialer sowie ethnischer Herkunftseffekte auf den Studienabbruch sind außerdem (4) aus der psychologischen Perspektive Ansätze zu nennen, die Studienabbrüche über individuelle Persönlichkeitsmerkmale, Motivation, Leistungsfähigkeit, Selbstwirksamkeitserwartung, Selbstkonzept usw. erklären (Brandstätter et al., 2006; Deutscher, 2012). Weiteres Erklärungspotenzial für die Zusammenhänge zwischen sozialer und ethnischer Herkunft sowie die Studienabbruchneigung liefern (5) das Konzept des kulturellen Kapitals sowie das Konzept des institutionellen Habitus auf Basis der theoretischen Arbeiten Bourdieu; Bourdieu (1988, 1993). Sie 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 sowie den Bildungsmilieus über Mechanismen sozialer Kontrolle (Bremer & Lange-Vester, 2015). Ihren Fokus legen sie dabei auf die Untersuchung von Passungsproblematiken zwischen milieuspezifischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie den spezifischen Anforderungen der Institution Universität (Lange-Vester, 2014; Rheinländer, 2015).

Diese fünf theoretischen Erklärungsansätze/-modelle werden im Folgenden vertiefend dargestellt.

### 5.1 Integrationsmodell (Tinto, 1975)

Einen großen Einfluss innerhalb der nationalen wie internationalen Studienabbruchforschung hatten und haben Ansätze, in denen die Integration von Studierenden an der Hochschule als zentraler Einflussfaktor für einen möglichen Studienabbruch gilt (u. a. Bean, 1980; Pascarella et al., 2004; Spady, 1970; Tinto, 1975). Der Grundgedanke all dieser Theorien lautet, dass Studierende in der Interaktion mit Mitstudierenden und Dozierenden die Werte und Normen des akademischen Systems verinnerlichen und Unterstützung rund um ihr Studium erhalten (D. Klein, 2019). Die Grundannahme, fehlende Integration sei die Hauptursache für einen Studienabbruch, entstammt ursprünglich der Theorie Durkheims zum Selbstmord (1951) und bildet folglich eine Übertragung derselben (Spady, 1970; Tinto, 1975). Die beiden Integrationsdimensionen können sich dabei – je nach Ansatz – auf der einen Seite auf die Verinnerlichung von Normen und Werte des akademischen Systems, Studienleistungen und Lernfortschritte, aber auch die persönliche Entwicklung beziehen (D. Klein, 2019). Auf der anderen Seite können sie die Einbindung und Einbezogenheit in Freundschafts- und Bekanntschaftsnetzwerke, aber auch in kommunikative Strukturen mit Lehrenden meinen, durch die wiederum auch eine Verinnerlichung sozialer Werte und Normen stattfindet (Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019; Sarceletti & Müller, 2011). Eine schlechte soziale sowie akademische Integration führt auf Basis der Grundannahmen der interaktionistischen Ansätze auch zu einem erhöhten Studienabbruchrisiko (Sarceletti & Müller, 2011). Weiter ist allen interaktionistischen Ansätzen gemein, dass sie den Studienabbruch als Prozess verstehen, der in unterschiedlichen Phasen über die Zeit hinweg verläuft (Sarceletti & Müller, 2011).

Einen der bekanntesten und einflussreichsten interaktionistischen Ansätze bildet das soziologische Modell Tintos (1975, 1987, 1993), das als Integrationsmodell bezeichnet wird (s. Abbildung 4). Es spielt innerhalb der Studienabbruchforschung eine bedeutende Rolle. Tintos (1975, 1987, 1993) Ansatz hat in der deutschen Studienabbruchforschung bisher wenig Anwendung gefunden (Dahm & Lauterbach, 2016; Heublein et al., 2017). Dabei ist sie aus der Forschung sowie aus hochschulpolitischen Debatten (Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges & Hayek, 2006) im internationalen, insbesondere US-amerikanischen Raum kaum mehr wegzudenken (s. a. Braxton, Shaw Sullivan & Johnson, 1997). In der deutschen Studienabbruchforschung wurden dennoch Leistungsanforderungen und fehlende soziale Kontakte innerhalb der Hochschule als relevante Abbruchgründe thematisiert und teilweise auch empirisch belegt (Heublein, Hutzsch, Schreiber, Sommer & Besuch, 2010; Heublein et al., 2017).

Im Mittelpunkt von Tintos (1975, 1987, 1993) theoretischem Ansatz zur Erklärung des Studienabbruchs steht die soziale und akademische Integration von Studierenden in den Hochschulalltag (Tinto, 1975, 1987, 1993). Zentrale These der Theorie Tintos (1975, 1987, 1993) ist, dass der Verbleib im Studium maßgeblich von der Integration Studierender in das akademische und soziale Feld der Hochschule geprägt ist. „Es wird angenommen, dass die erfolgreiche Bewältigung der Leistungsanforderungen des Studiums sowie die intellektuelle Entwicklung der Studierenden eine gesteigerte Motivation bewirken. Komplementär stärken intensive Kontakte zu Lehrenden und Kommilitonen das Zugehörigkeitsgefühl zur Hochschule und die Identifikation mit dem tertiären Bildungssystem. Diese Kombination garantiert einen erfolgreichen Studienabschluss; eine mangelnde Integration führt umgekehrt zum Studienabbruch“ (D. Klein, 2019, S. 302–303). Außerdem fokussiert das Modell auf Studienabbrüche, die nicht durch Zwangsexmatrikulation zustande kommen (aufgrund mangelhafter Studienleistungen), sondern auf freiwillige Studienabbrüche auf Basis der Entscheidung der Studierenden (Tinto, 1987). Dabei wird die soziale Integration gemessen über die Interaktion mit Mitstudierenden sowie durch Freizeitaktivitäten außerhalb von Lehrveranstaltung und dem offiziellen Hochschulkontext. Akademische Integration hingegen wird operationalisiert über die Studiennoten und die intellektuelle Entwicklung, außerdem aber auch über die Interaktion mit Fakultätsmitgliedern sowie dem Lehrpersonal (Tinto, 1975, 1987, 1993).

Die Integration in das akademische System wird laut Tinto (1975) dann erreicht, wenn Studierende sich an formale Leistungsstandards anpassen sowie sich intellektuell entwickeln (D. Klein, 2019). Dabei bildet die Bewältigung der Leistungsanforderungen (u. a. erzielte Noten) die extrinsische Komponente im Modell und spiegelt die Performance der Studierenden wider – gemessen an den Erwartungen der Institution Hochschule (D. Klein, 2019). Die wahrgenommenen Leistungsdefizite, die Studierende, so Tintos These (1987), als Fehlanpassung zwischen ihren Fähigkeiten und den gestellten Anforderungen seitens der Hochschule wahrnehmen, interpretiert Tinto weiter als misslungene akademische Integration (D. Klein, 2019). Demgegenüber führt erfolgreiche akademische Integration zu einem guten und unproblematischen Umgang mit Leistungsdruck, so Tinto (Tinto, 1987). Die intrinsische Komponente des Modells bildet die kognitive und persönliche Entwicklung der Studierenden. Diese drückt sich, so Tinto (1987), darin aus, wie sehr die Hochschule den eigenen intellektuellen Ansprüchen der Studierenden genügt bzw. als wie hoch sie diese wahrnehmen (D. Klein, 2019). Stimulierende Studieninhalte bestimmen hier das Ausmaß der Integration Tinto (1975) unterscheidet in seinem Modell innerhalb des sozialen



Systems Hochschule Interaktionen der Studierenden mit Mitgliedern der Fakultäten oder jeweiligen Fachbereichen, also Dozierenden, von solchen, die in freundschaftlichen Netzwerken unter Mitstudierenden stattfinden (Tinto, 1975). Die Quantität sowie die Qualität der Interaktion mit beiden Gruppen bestimmen dabei den Grad der sozialen Integration. Dozierende können auf der einen Seite zur Orientierung ihrer Schützlinge fachliche Unterstützung bieten und implizit akademische Werte vermitteln (Tinto, 1987), auf der anderen Seite aber auch durch mangelndes oder gänzlich fehlendes Engagement und eine damit verbundene negative Bewertung seitens der Studierenden den Grad der sozialen Integration vermindern (Tinto, 1987). Die Kontakte zu Mitstudierenden und das daraus resultierende Netzwerk bieten Studierenden Rückhalt sowie soziale Eingebundenheit und beugen Isolation vor (Tinto, 1987). Soziale Integration bzw. die Eingebundenheit in das soziale System, so die Erkenntnisse aus Tintos Arbeiten, steigern dabei das Zugehörigkeitsgefühl zur jeweiligen Hochschule und wirken damit weiter studienerefolgsprädiktiv (Tinto, 1975, 1987, 1993).

Darüber hinaus integriert Tinto (1975, 1987, 1993) vorhochschulische, studienabbruchrelevante Einflussfaktoren in sein Modell. Hierunter fallen individuelle Eigenschaften und Fähigkeiten, außerdem schulische Erfahrungen sowie der familiäre Hintergrund (z. B. sozioökonomischer Status, Bildungsherkunft, familiärer Wohnort, finanzielle Situation etc.). Insgesamt steigt damit die Wahrscheinlichkeit, das Studium erfolgreich abzuschließen, laut Tintos Modell (1975, 1987, 1993), je höher die soziale und/oder akademische Integration in das Hochschulsystem ist, da diese wiederum die Identifikation mit der Hochschule (*institutional commitment*) erhöht. Gelingt die Integration nicht, bedeutet dies auch, dass die Selbstverpflichtung gegenüber dem Studienziel sinkt und Studierende nach Alternativen zum Studium suchen (Tinto, 1975). Dessen ungeachtet können die drei vorhochschulischen Einflussfaktoren zum einen auf direktem Wege auf die Leistungen und den Studienabbruch wirken und diesen zum anderen gleichzeitig auf indirektem Wege beeinflussen (D. Klein, 2019). Die vorhochschulischen Einflüsse beeinflussen die Bildungsintentionen und -ziele hinsichtlich der gewünschten Abschlüsse an bestimmten Hochschulen (Tinto, 1975, 1993). Die Bildungsintention, gewisse Bildungsziele zu erreichen, beeinflusst wiederum eine hohe und damit erfolgreiche soziale und akademische Integration, die gleichsam wieder die Basis für einen maximalen Studienerfolg legt (Tinto, 1975, 1987, 1993). Der im Integrationsmodell von Tinto beschriebene Studienabbruch läuft demnach als prozesshafte Entscheidung ab. Diese prozesshafte Entscheidung kann sich dabei über den Studienverlauf hinweg durch die Auseinandersetzung von Individuen mit dem akademischen und sozialen System verändern (Tinto, 1975, 1987, 1993).



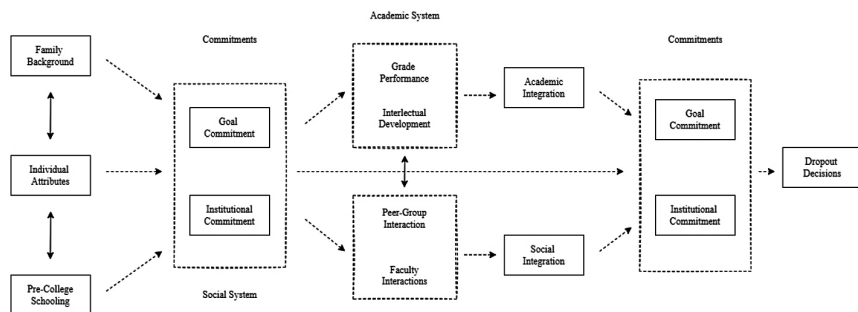


Abbildung 4. A conceptual Schema of Dropout from College (Tinto, 1975, S. 95).

Abschließend sei angemerkt, dass Tinto die Konstrukte soziale und akademische Integration als nicht unabhängig voneinander beschreibt – trotz der analytischen getrennten Betrachtung der Konstrukte (Tinto, 1987). Dies bedeutet beispielsweise, dass Gespräche mit Dozierenden zum einen die soziale Integration fördern können, zum anderen aber auch die intellektuelle und persönliche Entwicklung Studierender fördern, also auch als Teil der akademischen Integration betrachtet werden können (Tinto, 1987). Weiter ist auch davon auszugehen, dass zwischen der akademischen Performance und der extrinsischen akademischen Integration ein positiver Zusammenhang besteht (Tinto, 1975). Eine genaue bzw. einheitliche Beschreibung der Wechselwirkung beider Konstrukte bleibt Tinto indes schuldig (Tinto, 1987). Er verdeutlicht allerdings, dass eine vollständige Integration (sozial und akademisch) notwendig ist, um den Verbleib im Studium zu sichern (Tinto, 1987). Damit weisen beide Konstrukte eine kompensatorische Funktion auf. Eine schwache soziale Integration könne durch eine starke akademische Integration kompensiert werden und umgekehrt, hier jedoch mit einer Einschränkung (Tinto, 1987). Dies gelte nicht, wenn das Nichterfüllen formaler Anforderung des Studiums zu einer Zwangsexmatrikulation führt. Weiter ist unklar, welche relative Relevanz die einzelnen Dimensionen der sozialen Integration zulassen, auch wenn Tinto innerhalb seiner Ausführungen die Abhängigkeit der beiden Konstrukte soziale und akademische Integration betont (Tinto, 1975). Es lassen sich innerhalb seiner Theorie Ausführungen finden, an denen er innerhalb der sozialen Integration den Mitstudierenden einen höheren Einfluss beimisst (Tinto, 1975) als der Integration durch Dozierende (Tinto, 1987).

Ergänzend zu den interaktionistischen Ansätzen, die sich vornehmlich auf die soziale und akademische Integration als Einflussfaktor auf den Zu-

sammenhang zwischen Bildungsherkunft und Studienabbruch bzw. Studienabbruchintention beziehen, existieren zudem auch Erklärungsmodelle, die auf Umgebungsvariablen fokussieren, die sich auf hochschulexterne Aspekte der studentischen Lebenssituation beziehen. Eines der bekanntesten Modelle aus diesem Bereich ist das *student attrition model* von Bean (1980), was nachfolgend präsentiert wird.

## 5.2 Student attrition model von Bean (1980)

1971 floss mit den Arbeiten Kamens erstmals auch eine organisationstheoretische Erklärungsperspektive in die theoretische Fundierung von Studienabbruchmechanismen ein. Im Fokus der Theorie Kamens (1971) stehen als Einflussfaktoren der Sozialisation der Studierenden und damit auch ihres Studienerfolgs institutionspezifische Merkmale wie das Prestige und die Größe einer Universität, aber auch Aspekte wie die Qualität der Lehre (Petzold-Rudolph, 2018). Auf dieser theoretischen Grundlage entwickelte Bean (1980, 1982) sein *student attrition model* (Abbildung 5)

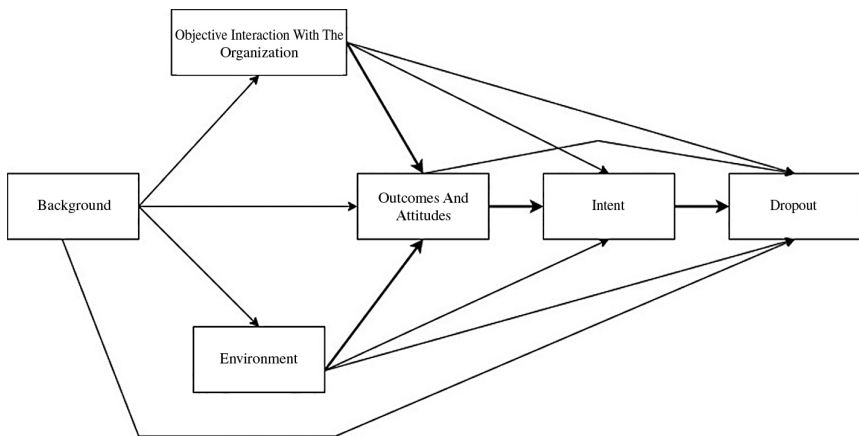


Abbildung 5. Causal Model of Student Attrition (Bean, 1981, S. 30).

Er betrachtet im Kontrast zu Tintos Ansatz (1975, 1993) die intrainstitutionellen Einflüsse und Interaktionen an der Hochschule, insbesondere von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern, nicht als entscheidende Faktoren für den möglichen Studienabbruch. In seinem Ansatz spielen

institutionsspezifische Aspekte (*organization*: objective interaction with the organization, bureaucratic structure, routinization, communication) sowie außerhalb des Hochschulkontextes angesiedelte Faktoren (*environment*) eine größere Rolle in Bezug auf einen möglichen Studienabbruch. Unter externe Einflüsse fallen Aspekte der studentischen Lebenssituation, z. B. familiäre Verpflichtungen (Partnerschaft, Elternschaft), Erwerbstätigkeit sowie finanzielle Aspekte (Cabrera, Castañeda, Nora & Hengstler, 1992; Kember, Lai, Mlurphy, Siaw & Yuen, 1994; Metzner & Bean, 1987). Mit der Intention, Tintos Integrationsmodell (1975) weiterzuentwickeln, erstellten Bean & Metzner (1985) ein Studienabbruchmodell für Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger auf Basis einzelner Publikationen, die sich aus den veränderten Studienbedingungen US-amerikanischer Hochschulen ergaben (Petzold-Rudolph, 2018). Ein Forschungsdesiderat sahen Bean & Metzner (1985) vor allem darin, dass sich Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger sowie ihre Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft in den populär gewordenen Community Colleges insofern stark voneinander unterscheiden, als dass Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger häufig nicht auf dem Hochschul-Campus lebten, oft in Teilzeit studierten und im Durchschnitt älter waren als ihre Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft (Gesk, 2001). Aus diesem Grund entwickelten sie ein Modell, das die Grundannahmen Tintos (1975) und deren grundlegende Variablen (soziale und akademische Integration) um Umgebungsvariablen erweiterten, die sich auf hochschulexterne Aspekte der studentischen Lebenssituation bezogen. Institutionsspezifische Umweltvariablen, ebenso wie soziologische und interaktionistische Variablen, nehmen innerhalb dieses Modells nur noch eine untergeordnete Rolle ein (Schröder & Daniel, 1998). Im Studienabbruchmodell von Bean & Metzner (1985) kommt der Studienabbruchabsicht eine besondere Rolle zu. Sie resultiert zum einen aus der gesamten Studiensituation und steht zum anderen direkt vor der Entscheidung, das Studium vorzeitig abzubrechen (Gesk, 2001). Ihr vorgeschaltet befinden sich die Variablen akademischer Erfolg und psychologische Wirkung der Studiensituation im Mittelpunkt des Modells. Ihnen wiederum vorangestellt sind die Basiskonstrukte der akademischen Variablen – die Umgebungsvariablen sowie die Hintergrund- und Definitionsvariablen (Gesk, 2001). In Anlehnung an das Modell Tintos (1975) beziehen sich die Hintergrund- und Definitionsvariablen auf die unveränderlichen Personenmerkmale und Bildungsvoraussetzungen der Studierenden (Gesk, 2001). Aufgrund der Überschneidungen der Konzeption von Bean und Metzner (1985) sowie insbesondere mit dem Modell Tintos (1975) empfehlen Cabrera et al. (1992) die Kombination beider Modelle zur umfassenden Analyse der Ursachen des Studienabbruchs aus interaktionistischer Perspektive

(Gesk, 2001). Die HIS-Studien können im nationalen Raum diesem organisationstheoretischen Ansatz zugerechnet werden (Petzold-Rudolph, 2018). Empirische Studien auf Grundlage dieses Modells konnten belegen, dass die Ursachen für einen Studienabbruch häufig vor allem ein College-Wechsel sowie zweitaufwendige Erwerbstätigkeit und finanzielle Notlagen bilden (Bean & Metzner, 1985). Außerdem zeigten sie, dass Unterstützung und Ermutigung durch das Netzwerk außerhalb des Colleges sowie der elterliche Einfluss sich förderlich auf den Verbleib im Studium auswirken (Bean & Metzner, 1985).

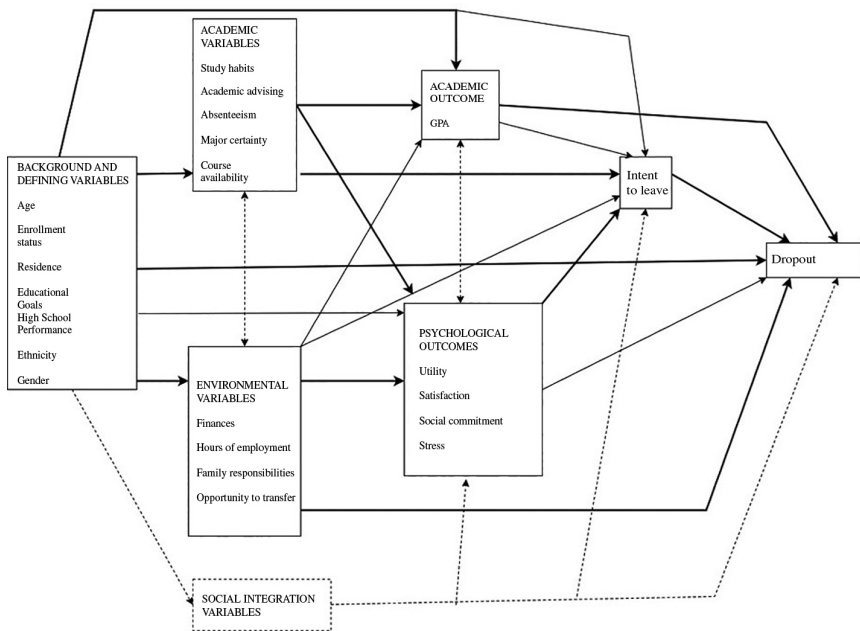


Abbildung 6. A Conceptual model of non-traditional student attrition (Metzner & Bean, 1987, S. 17).

Ergänzend zu den interaktionistischen Ansätzen existieren Erklärungsansätze zur Erläuterung des Einflusses der sozialen sowie ethnischen Herkunft auf die Studienabbruchintention bzw. den Studienabbruch Studierender aus der ökonomischen Perspektive. Einen der bekanntesten Ansätze bildet hier

der Rational-Choice-Ansatz (Boudon, 1974). Dieser sowie neuere Rational-Choice-Ansätze werden nachfolgend beleuchtet.

### 5.3 Rational-Choice-Ansätze

#### 5.3.1 Primäre und sekundäre Herkunftseffekte – Boudon (1974)

Rational-Choice-Theorien zählen unter den theoretischen Erklärungsansätzen in der deutschen Bildungssoziologie und insbesondere der Erforschung der Bildungsungleichheiten zu weitverbreiteten Ansätzen (R. Becker & Solga, 2012; Spiegler, 2015a). Die (Weiter-)Entwicklung von Erklärungsmodellen auf Basis der Rational-Choice-Theorien begann bei streng ökonomischen Modellentwicklungen bis hin zu Modellentwicklungen, in deren Fokus subjektiv erwartete Erträge sowie die Annahme des Interesses am Statuserhalt aller Sozialschichten standen (R. Becker & Solga, 2012). Sie markierten den Beginn einer Bandbreite empirischer Forschungsarbeiten, die auf Grundlage dieser Modelle arbeiteten bzw. bis heute arbeiten (z. B. R. Becker, 2000; Maaz, 2006, siehe für einen Überblick Stocké, 2012). Rational-Choice-Ansätze wird demnach auch zur Erklärung ungleicher Bildungschancen genutzt. Dementsprechend lassen sich im Rahmen des Ansatzes primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft unterscheiden (Boudon, 1974). Der französische Soziologe Raymond Boudon legte den maßgeblichen Grundstein für die spätere Bildungsungleichheitsforschung auf Basis von Rational-Choice-Modellen/-Ansätzen (Spiegler, 2015a). Boudon (1974) geht zu Beginn seiner Arbeiten einer Erklärung dafür nach, weshalb in westlichen Ländern trotz immer besserer Bildungschancen keine Verbesserung der sozialen Ungleichheit eintritt. Die Ergebnisse seiner hierfür durchgeführten Studien belegen Folgendes: Je höher die soziale Schicht ist, aus der die Befragten stammen, desto höher sind ihre Bildungsbeteiligungsraten. Dessen ungeachtet ließ sich nachweisen, dass die Bildungsbeteiligung nach sozialer Herkunft variiert – auch unter Kontrolle der schulischen Leistungen bzw. kognitiven Fähigkeiten (Boudon, 1974). Dabei bemaß Boudon (1974) in Anlehnung an Keller und Zavalloni (1964) Bildungsaspirationen nicht absolut danach, wie ambitioniert Angehörige der jeweiligen Schichten sind (niedrige Schichten sind weniger ambitioniert als höhere Schichten), sondern relativ nach dem zwischen Ausgangsposition und Ziel zurückgelegten Weg (Spiegler, 2015a). Aus diesen ersten Vorstudien resultierte das endgültige Modell Boudons (1974) (Abbildung 7).

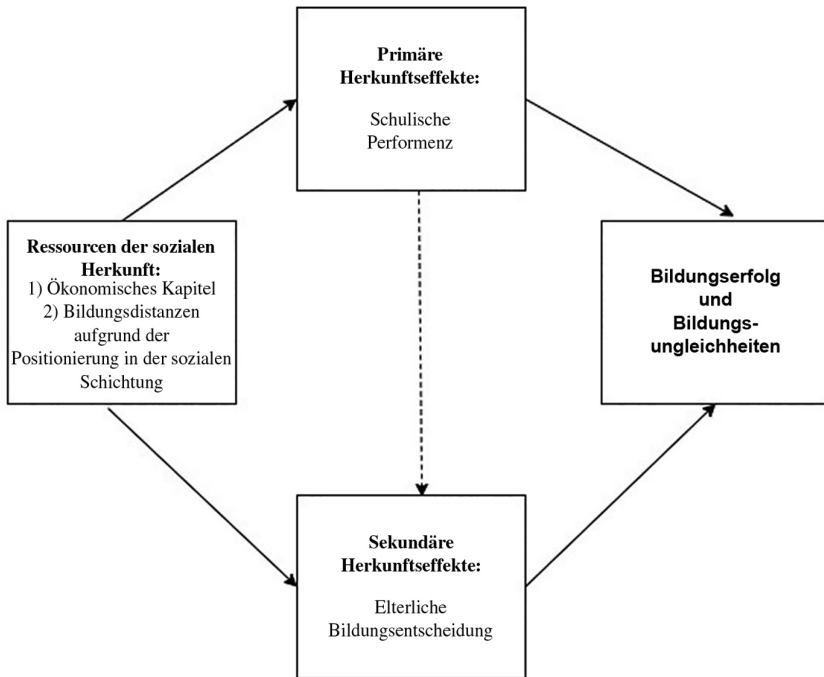


Abbildung 7. Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft auf Bildungschancen und Bildungserfolge (Lauterbach & Becker, 2007, S. 13).

Im Zentrum des Modells steht die Unterscheidung primärer und sekundärer Effekte (Boudon, 1974). Dabei resultieren primäre Herkunftseffekte aus einem niedrigen Sozialstatus und einer geringen kulturellen Ausstattung der Herkunft, die sich wiederum negativ auf die schulischen Leistungen auswirken (Boudon, 1974). Sekundäre Effekte entstehen demgegenüber dadurch, dass Angehörige unterschiedlicher Schichten unterschiedliche Bildungsentscheidungen treffen, auch wenn die Schulleistungen der jeweiligen Kinder bzw. der Eltern selbst identisch sind (Boudon, 1974). Als Erklärungsmechanismen hierfür führt Boudon (1974) mehrere Gründe an: das Interesse bzw. Streben nach Statuserhalt, die Nutzererwartungen und die Kostenerwartungen. Insgesamt geht er mithin von rational handelnden und an Nutzenmaximierung orientierten Individuen aus, weshalb er eine Kosten-Nutzen-Abwägung in seinem Modell unterstellt (Spiegler, 2015a). Dabei setzt Boudon (1974) voraus, dass ein Angehöriger oder eine Angehö-

rige einer jeweiligen Schicht stets nach Statuserhalt strebt. Dies bedeutet, dass eine einfache handwerkliche Berufsausbildung beispielsweise für einen Angehörigen oder eine Angehörige einer höheren Schicht einen sozialen Abstieg bedeuten würde, den er oder sie nicht anstreben wird. Mit Nutzenerwartung meint Boudon (1974), dass höhere soziale Schichten beispielsweise in einer längeren und/oder anspruchsvolleren Berufsausbildung, z. B. einem Studium, auch einen höheren Nutzen sehen. Zuletzt nimmt Boudon (1974) an, dass hieran auch Kosten geknüpft sind, denn eine anspruchsvolle Ausbildung erfordert auch größere monetäre sowie soziale Kosten. Soziale Kosten definiert Boudon (1974) dabei z. B. als den Aufwand bzw. die Kosten für einen Bildungsaufstieg, der die Abwendung vom Herkunftsmilieu, der Peergroup und der Herkunftsfamilie bedeutet. Zusammenfassend liegt nach Boudon (1974) die Wahrscheinlichkeit der Wahl höherer Bildung proportional zur Schichtzugehörigkeit (Spiegler, 2015a). Innerhalb seiner Arbeiten simuliert Boudon (1974) die Überlebenswahrscheinlichkeit im Bildungssystem für verschiedene Herkunftsgruppen auf der Grundlage konstruierter Modelle, die den oben aufgeführten Grundannahmen entspringen und Bildungsverläufe über mehrere Entscheidungspunkte hinweg abbilden (Spiegler, 2015a). Dabei bedingt der sekundäre Effekt im Zeitverlauf deutliche Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung, ungeachtet dessen, ob der primäre Herkunftseffekt eintritt oder nicht (Spiegler, 2015a). Damit nimmt die Ungleichheit mit der Anzahl der Entscheidungspunkte zu (Boudon, 1974). Laut Boudon (1974) spielt der sekundäre Effekt schichtspezifischer Entscheidungen die größere, wenn nicht entscheidendere Rolle hinsichtlich auslösender Faktoren von Bildungsungleichheit als der primäre Effekt (Boudon, 1974). Boudon (1974) liefert mit seinem Modell folglich detaillierte Hinweise darauf, weshalb Kosten-Nutzen-Abwägungen in den einzelnen sozialen Schichten unterschiedlich vonstattengehen (Spiegler, 2015a). Darüber hinaus steht im Zentrum seiner Überlegungen weniger häufig das Einkommen als der Ertrag der Bildungsinvestition (wie in der Humankapitaltheorie; Spiegler, 2015a). Damit schuf Boudon (1974) ein Rational-Choice-Modell, das Elemente der Theorien zu schichtspezifischen Kulturationsprozessen in seine eigenen Überlegungen zu primären und sekundären Herkunftseffekten integriert (Spiegler, 2015a).

### 5.3.2 Weitere Rational-Choice-Ansätze/-Modelle

In Anlehnung an Boudons Rational-Choice-Modell (1974) entstanden zahlreiche Weiterentwicklungen zur Erklärung von Bildungsungleichheiten (Spiegler, 2015a). Zu den bekanntesten Weiterentwicklungen zählen die Modelle von (1) Erikson und Jonsson (1996), (2) Breen und Goldthorpe

(1997) sowie (3) Esser (1999). Sie wurden in diversen Forschungsarbeiten zum Zusammenhang sozialer Herkunft und dem Bildungserfolg als Grundlagen herangezogen. All diesen Modellen sind die Grundannahmen gemein, also die Kosten-Nutzen-Abwägung sowie die zugrunde liegenden primären und sekundären Herkunftseffekte der Rational-Choice-Theorie von Boudon (1974) (Spiegler, 2015a). Die Unterschiede zwischen den weiterentwickelten Modellen und dem Rational-Choice-Modell von Boudon (1974) liegen lediglich innerhalb der Modellierungen hinsichtlich der Gewichtung einzelner Parameter oder der Frage der Auslegung der Kosten-Nutzen-Argumente (Spiegler, 2015a).

- (1) Im *weiterentwickelten Werterwartungsmodell* von Erikson und Jonsson (1996) gehen die Autoren davon aus, dass der Nutzen einer Handlungsoption aus der Differenz des subjektiv erwarteten Ertrags und der damit einhergehenden Kosten resultiert (Nutzen = Erfolgswahrscheinlichkeit x Ertrag – Kosten) (Spiegler, 2015a). Dabei fließen in die Erfolgswahrscheinlichkeit in Anlehnung an Boudon (1974) sowohl die primären als auch sekundären Effekte ein (Spiegler, 2015a). Einen weiteren großen Erkenntnisgewinn liefern Erikson und Jonsson (1996) damit, dass sie nachweisen konnten, dass hinsichtlich der Bildungsentscheidungen der elterliche Einfluss mit zunehmendem Alter abnimmt und dieser Effekt noch stärker wird, wenn bereits erfolgreiche Bildungserfahrungen gesammelt wurden (Spiegler, 2015a). Eriksons & Jonssons (1996) Arbeiten gingen aus den vergleichsweise geringen Bildungsungleichheiten in Schweden hervor und ihrem Wunsch, mit ihrem Modell internationale Differenzen hinsichtlich des Herkunftseffekts zu erklären (Spiegler, 2015a).
- (2) Ein weiteres neueres Rational-Choice-Modell in Anlehnung an Boudons Vorarbeiten (1974) bildet das *rationale Handlungsmodell* von Breen und Goldthorpe (1997). Es fußt im Kern auf der detaillierten Erklärung herkunftsbezogener Bildungsentscheidungen. Innerhalb ihres Modells nehmen Breen und Goldthorpe (1997) auf Basis von Boudons (1974) Vorüberlegungen an, dass unterschiedliche Bildungsentscheidungen aus primären und sekundären Herkunftseffekten resultieren (Thies & Falk, 2021). Dabei fokussieren sie sich in ihren Arbeiten auf Letztere (Spiegler, 2015a). Innerhalb ihres Modells benennen sie drei Mechanismen für das Entstehen der Bildungsungleichheit – ähnlich den Brückenhypothesen bei Esser (Spiegler, 2015a). Sie gehen zunächst davon aus, dass sich eine privilegierte soziale Herkunft positiv auf den Verbleib im Bildungssystem auswirkt (elterliche Bildungsentscheidung). Dahinter sehen sie drei Erklärungsmechanismen: Den ersten Grund verorten sie



in der positiveren Beurteilung des Kosten-Nutzen-Verhältnisses eines erfolgreichen Abschlusses, das zudem durch höhere Bildungsaspirationen beeinflusst ist (sozialer Statuserhalt). Weiter sehen sie die höheren Leistungen, die auch die Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeit des Bildungswegs positivieren, als einen weiteren Grund. Als letzten Grund fügen sie die höheren (ökonomischen, kulturellen, sozialen) Ressourcen an, durch die der Verbleib im Bildungssystem gesichert werden kann (Breen & Goldthorpe, 1997). Damit postuliert ihr Ansatz, dass Bildungsentscheidungen rational unter Abwägung der Kosten und Nutzen alternativer Bildungswege getroffen wird (Thies & Falk, 2021). Breens & Goldthorpes (1997) Intention für die Entwicklung ihres Modells lag darin, die trotz der Bildungsexpansion relativ stabil bleibenden Bildungsungleichheiten sowie den rapiden Rückgang der geschlechtsspezifischen Differenzen im Bildungserwerb (Spiegler, 2015a) zu erklären.

- (3) Das Werterwartungsmodell bzw. die Theorie des rationalen Handelns von Esser (1999) dient ebenfalls der Erklärung herkunftsabhängiger Schulwahlentscheidungen. Mithilfe dieses Modells können, so Esser (1999), aktuelle Entwicklungen im Bereich der Bildungsungleichheit (z. B. schichtspezifische Beteiligungsquoten an Bildungsgängen, schichtspezifisch verschiedene Reaktionen auf schlechte Schulleistungen von Kindern etc.) erklärt werden (Spiegler, 2015a). Es ähnelt dem Modell von Erikson und Jonsson (1996) bis auf einen einzigen Aspekt, nämlich dem, dass innerhalb der Modellterme die Kosten eines Statusverlusts im Fall des Scheiterns der Bildungsbemühungen einen zusätzlichen und separaten Term ausmachen (Spiegler, 2015a). Essers Modell (1999) basiert auf den sogenannten Brückenhypothesen. Diese postulieren, dass der Ertrag und die Kosten der Schulwahlentscheidung in unteren und mittleren Schichten gleich hoch sind. Außerdem nehmen sie an, dass insbesondere Angehörige mittlerer Schichten (im Vergleich zu unteren Schichten) jedoch eher eine höhere Erfolgswahrscheinlichkeit annehmen und im Fall eines Scheiterns einen Statusverlust erleiden (Esser, 1999). Esser (1999) stellt die Modellgleichung des Erwartungswertmodells um und definiert die Entscheidungssituation als maßgeblich bestimmt durch die Bildungsmotivation und das Investitionsrisiko. Demnach fällt nach der Theorie des rationalen Handelns eine Schulentscheidungswahl stets dann, wenn die Bildungsmotivation höher ausfällt als das Investitionsrisiko (Spiegler, 2015a). Insgesamt postuliert Esser (1999) als Erklärungsmuster, weshalb untere Schichten weniger häufig einen Bildungsaufstieg anvisieren, vor allem der Kontext ihrer Handlungssituation betrachtet werden muss und abgeleitet werden sollte, dass es infolge dieses Kontextes durchaus vernünftig und auch rational erschei-

nen kann, weniger häufig einen höheren Bildungsabschluss anzustreben (Spiegler, 2015a).

## 5.4 Psychologische Erklärungsmodelle

Neben den angeführten interaktionistischen sowie ökonomischen Perspektiven auf den Zusammenhang der sozialen Herkunft und dem Studienabbruch liefern auch psychologische Ansätze Erklärungen. Diese Ansätze betonen dabei individuelle Persönlichkeitsmerkmale (Big Five) im Zusammenspiel mit Lehr-Lernbedingungen an der Hochschule (akademisches Selbstwirksamkeit, akademisches Selbstkonzept, Motivation, Leistungsfähigkeit) zur Erklärung des Studienabbruchs (u. a. Bean & Eaton, 2020; Brandstätter et al., 2006; Deutscher, 2012; Heinze, 2018; Sarcletti & Müller, 2011). Innerhalb dieser Ansätze spielen insbesondere kognitive Fähigkeiten als Bestimm- und Kontrollfaktor eine relevante Rolle (Sarcletti & Müller, 2011). Bean und Eaton (2020) führen vier psychologische Theorien als die wesentlichsten zur Erklärung des Studienabbruchs generell an (Bean & Eaton, 2020): die Theorie des geplanten Verhaltens (Fishbein & Ajzen, 1975), das Konzept der Selbstwirksamkeit (Bandura, 1986), die Attributionstheorie (Weiner, 1986) und die Bewältigungstheorie. Zu den vier psychologischen Theorien führen Bean und Eaton (2020) zudem die Theorien der Berufswahl (u. a. Holland, 1959; Super, 1957) zusätzlich zur Erklärung des Studienabbruchs an. Diese Theorien und die daraus gewonnenen empirischen Erkenntnisse weisen alle auch einen engen Zusammenhang zur sozialen Herkunft Studierender auf.

- (1) Die Theorie des geplanten Verhaltens (Fishbein & Ajzen, 1975) fokussiert auf die Interaktion zwischen Einstellung und Verhalten. Die Grundannahme dieser Theorie lautet, dass aus Überzeugungen verhaltensbezogene Einstellungen entstehen, die wiederum in eine Verhaltensabsicht und schlussendlich in ein bestimmtes Verhalten münden (Fishbein & Ajzen, 1975).

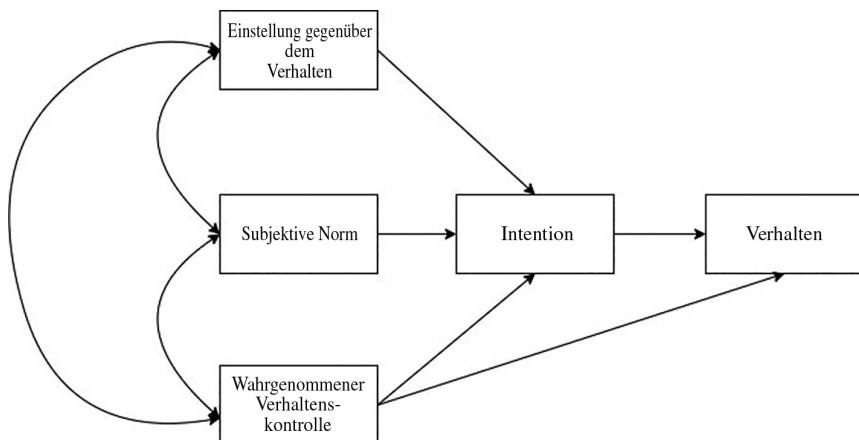


Abbildung 8. Theory of planned behaviour (Ajzen, 1991, S. 182).

Die Bewältigungstheorie konzentriert sich darauf, die Anpassung Studierenden an ihre Umwelt in der Hochschule und die Stressreduzierung zu analysieren. Dabei können die Formen der Stressbewältigung variieren von Annäherungsstrategien in Form der Suche nach hochschulinternen Kontakten und der Teilnahme an sozialen Aktivitäten hin zu Vermeidungsstrategien in Form von Zeitreduktion an/für die Hochschule und Fokussierung auf Nebenjobs oder außeruniversitäre Kontakte (Spiegler, 2015a).

- (2) Bandura (1986) legt den Fokus in seinem Konzept der Selbstwirksamkeit darauf, dass Individuen über die Fähigkeit verfügen, auf der Basis vorangegangener Erfahrungen und Beobachtungen selbst einzuschätzen, gewisse Handlungen ausführen zu können, die notwendig sind, um ein gewisses Ziel zu erreichen (Sarletti & Müller, 2011). Die Grundannahme der Theorie Banduras (1986) besteht dabei darin, dass eine hohe Selbstwirksamkeit bei Studierenden zu einer höheren Motivation und Investition von Energie und damit auch zu einer höheren Zielsetzung sowie Ausdauer führt, diese Ziele auch zu erreichen. Hieraus resultiert dann auch das geringere Studienabbruchrisiko (Sarletti & Müller, 2011).

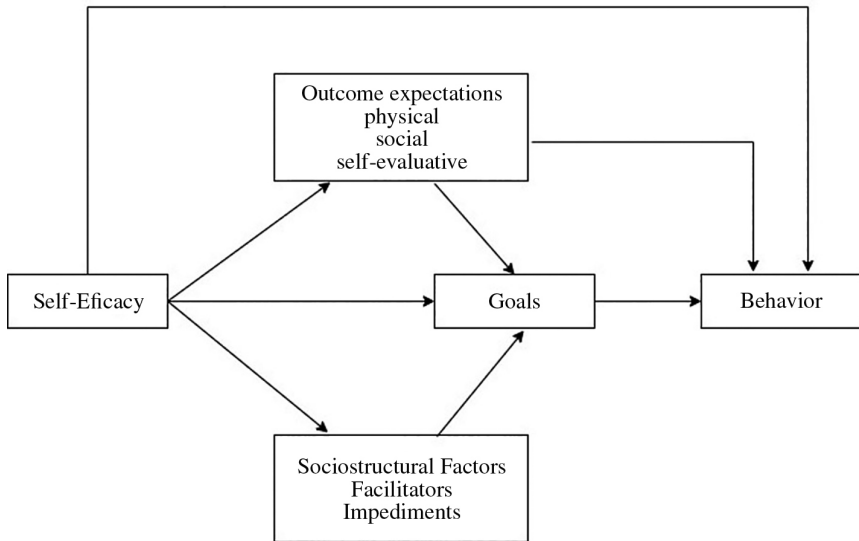


Abbildung 9. „Structural paths of influence wherein perceived self-efficacy affects health habits both directly and through its impact on goals, outcome expectations, and perception of sociostructural facilitators and impediments to health-promoting behavior.“ (Bandura, 2004, S. 146).

- (3) Ein weiterer psychologischer Ansatz zur Erklärung des Studienabbruchs bildet die Attributionstheorie (Weiner, 1986). Im Mittelpunkt dieser Theorie steht die Einschätzung des Individuums, selbst die Kontrolle zu besitzen, um ein gewisses Ziel zu erreichen oder eben nicht (Sarletti & Müller, 2011). Die Grundannahme dieser Theorie lautet, dass Studierende, die ihre Erfolge (oder Misserfolge) auf ihre eigenen Fähigkeiten, Anstrengungen und Lernbereitschaft zurückführen, insgesamt auch bessere Studienleistung erzielen als Studierende, die ihre Erfolge durch externe Faktoren beeinflusst sehen (Aufgabenstellungen, Studienbedingungen usw.) (Sarletti & Müller, 2011).

|          | Intern      | Extern                |                  | Stabil                                         | Instabil                   |
|----------|-------------|-----------------------|------------------|------------------------------------------------|----------------------------|
| Stabil   | Fähigkeit   | Aufgabenschwierigkeit | Unkontrollierbar | Begabung                                       | Ermüdung                   |
| Instabil | Anstrengung | Glück/<br>Zufall      | Kontrollierbar   | Langfristige<br>Anstrengung/<br>Bequemlichkeit | Zweiteilige<br>Anstrengung |

Abbildung 10. 10 Attributionsmuster (Weiner, 1986, S. 46 u. 49).

(4) (Bean & Eaton, 2020) verweisen neben den vier genannten psychologischen Ansätzen zur Erklärung von Studienabbruch auch auf Berufswahltheorien (u. a. Holland, 1959; Super, 1957). Die Grundannahme der Laufbahnentwicklungstheorie nach Super (1957) besteht darin, dass„die berufliche Entwicklung als kumulativer psychosozialer Entwicklungsprozess eines beruflichen Selbstkonzepts zu verstehen [ist]“ (Sarcletti & Müller, 2011, S. 238). Dabei hängt die Stabilität der Entscheidung für eine bestimmte Ausbildung von der Berufswahlreife ab (Sarcletti & Müller, 2011). Holland (1959) geht in seinem Person-Umwelt-Modell davon aus, dass die Zufriedenheit und der berufliche Erfolg maßgeblich von einer guten Passung zwischen dem persönlichen Interesse und der beruflichen Umwelt beeinflusst werden. Weiter, so Holland (1959), ist allerdings ein hohes Maß an Selbstkenntnis sowie Kenntnis von Berufsfeldern essenziell, um eine stabile Ausbildungswahl treffen zu können. Gisbert (2001) unterstreicht an dieser Stelle, dass Studienanfängerinnen und -anfänger jedoch zu Beginn des Studiums noch keine umfassende (Lebens-)Erfahrung und/oder Orientierung aufweisen, um sich in der berufsbezogenen Umwelt sicher zu orientieren. Aus diesem Grund könnten sie auch nur schwierig eine stabile Studienfachwahl treffen, da sie noch keine ‚Ich-Identität‘ entwickeln konnten. Hieraus resultiere dann letztlich die erhöhte Gefährdung für einen Studienabbruch.

### 5.5 Erklärungsansätze nach Bourdieu (1982, 1988, 1993)

Weiteres Erklärungspotenzial bieten Ansätze, die sich auf das Konzept des kulturellen Kapitals und des institutionellen Habitus beziehen (u. a. Berger, 2000; Georg, 2008; Heil et al., 2019; Longden, 2004; Pape et al., 2021; Pape, Heil & Schneider, 2022; Reay, Davies, David & Ball, 2001; L. Thomas, 2002). Sie knüpfen an die theoretischen Arbeiten Bourdieus (1982, 1988, 1993) an, die wiederum in der Studie ‚Illusion der Chancengleichheit‘ von Bourdieu und Passeron (1971) begründet liegen. Ausgangspunkt dieser Studie war die Verteilung der Studierenden an den Hochschulen Frankreichs nach ihrer Herkunft. Hier zeigte sich prägnant, dass Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger an Universitäten unterrepräsentiert waren und auch ihre Studienfachwahl, ihre Interessen und ihr Studienverlauf sich von denen ihrer Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft unterschieden. Bourdieu und Passeron (1971) folgerten daraus, dass diese Zusammenhänge nicht allein durch die ökonomische Ausstattung der Studierenden bzw. ihrer Herkunftsfamilien erklärbar sind. So zeige sich, dass auch trotz langjährigen Hochschulbesuchs diese Unterschiede im Verhalten und in den sozialen Fähigkeiten der Studierenden, variierend nach ihrer sozialen Herkunft, weiterhin bestehen bleiben und damit ein Indiz sind für das Ausmaß kultureller Unterschiede (Bourdieu & Passeron, 1971). Auf den Erkenntnissen dieser Studie fußte Bourdieu (1982) seinen Ansatz und postuliert, dass die primäre Sozialisation in der Herkunftsfamilie und das dadurch informell vermittelte kulturelle Kapital den Bildungserfolg in hohem Maße beeinflussen. Dabei geht er davon aus, dass Positionen im Sozialraum über den Habitus, also schichtspezifische Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata, reproduziert werden. Hierzu wird, so Reay et al. (2001), der schichtspezifische Habitus (Sozialisation im Herkunftsumfeld) und der institutionelle Habitus, der gemeinsame Werte und Normen beinhaltet, unterschieden. Der institutionelle Habitus kann so als Instrument sozialer Gruppen genutzt werden, um Individuen zu beeinflussen. Er legt die Werte, die Sprache und das Wissen innerhalb der Institution fest und definiert, welche als legitim angesehen werden (Sarletti & Müller, 2011). Passen der herkunftsspezifische Habitus der Studierenden und der an der Hochschule geforderte akademische Habitus nicht zusammen, entstehen sogenannte Passungsproblematiken (z. B. L. Thomas, 2002). Dementsprechend 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 resultiere folgende Grundannahme: Je höher das kulturelle Kapital sei, desto geringer gestalte sich das Abbruchrisiko. Außerdem läge

Folgendes nahe: Je besser das erworbene und das vorherrschende kulturelle Kapital miteinander in Einklang stünden, desto geringer gestalte sich das Studienabbruchrisiko (Berger, 2000). Dabei hätten insbesondere diejenigen wesentlich größere Chancen, eine hohe ‚Passung‘ an die Werte und Erfordernisse der Bildungsinstitution zu erlangen, die bereits aus einem akademischen Herkunftsmilieu stammen. Dahingegen haben, so Bourdieu (1982), Kinder aus nichtakademischen Herkunftsmilieus schlechte Chancen von Beginn an und müssen einen höheren Aufwand betreiben, um sich in einem Prozess der *Akkulturation* anzupassen bzw. sich an die ‚fremde Welt‘ anzupassen (Spiegler, 2015a). Da das kulturelle Kapital in den gesellschaftlichen Schichten ungleich verteilt ist, so Bourdieus (1982) Annahme, ergibt sich durch die intergenerationale Transmission dieses Kapitals in der Familie der Fortbestand der Ungleichheitsstrukturen über Generationen hinweg.

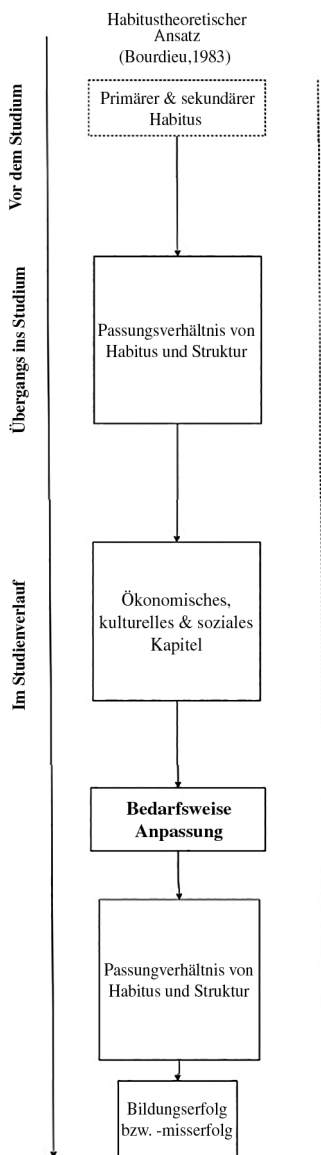


Abbildung 11. Habitus-theoretischer Ansatz nach Bourdieu (Darstellung in Anlehnung an Bourdieu, 1982, 1983, 1988, 1993).



## 5.6 Zusammenfassung

Anhand der vorangegangenen Darstellungen theoretischer Modellkonzeptionen bzw. Erklärungsansätze zum vorzeitigen Studienabbruch (vor dem Hintergrund bildungsherkunfts- sowie migrationspezifischer Differenzen) wird deutlich, dass der Studienabbruch innerhalb der aktuellen nationalen Studienabbruchforschung als komplexer, multikausaler Prozess verstanden wird. Dieser resultiert, so die führenden Forscherinnen und Forscher, auf diesem Gebiet aus einem komplexen Zusammenspiel aus misslungener Passung zwischen individuellen Studienvoraussetzungen und dem darauf aufbauenden individuellen Studienverhalten sowie den institutionellen Anforderungen und Bedingungen. Ferner liegen bislang nur wenige Analysen vor, die ein Gesamtmodell empirisch und im Längsschnitt modellieren, um die vorausgesetzten Zusammenhänge zu prüfen und die relative Erklärungskraft der einzelnen Faktoren genauer einschätzen zu können (Isleib, 2019; Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019).

Insgesamt lässt sich überdies konstatieren, dass sich viele der diskutierten Einflussfaktoren überschneiden, obwohl sich die theoretischen Perspektiven unterschiedlich darstellen (Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019). Eine rein theoriegeleitete Darstellung der empirischen Befunde würde, so Neugebauer, Heublein und Daniel (2019), also vor allem hinsichtlich Aspekten der sozialen Herkunft zu Redundanzen führen. Sie empfehlen daher eine Darstellung der Einflussfaktoren für einen Studienabbruch aus empirischer Sicht, die zwischen Merkmalen unterscheidet, die Studienanfängerinnen und Studienanfänger aus der Studienvorphase mitbringen, und internen sowie externen Faktoren, die im Studienverlauf relevant werden (Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019).

Im Anschluss folgt deshalb ein Überblick über den Forschungsstand zu den Einflussfaktoren vorzeitiger Studienabbrüche aus empirischer Sicht. Hierzu werden zunächst die national am häufigsten diskutierten Risikofaktoren für vorzeitige Studienabbrüche bezogen auf die Gesamtgruppe Studierender beleuchtet. Abschließend werden insbesondere empirische Befunde zu Studienabbruchursachen in den Gruppen der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund veranschaulicht.



## 6. Einflussfaktoren für den vorzeitigen Studienabbruch aus empirischer Sicht

Blickt man im Anschluss an die vorgestellten unterschiedlichen theoretischen Zugänge auf die aus ihnen national wie international hervorgegangenen und am häufigsten diskutierten empirischen Befunde zu den Ursachen eines vorzeitigen Studienabbruchs, werden die Komplexität und Multidimensionalität des Studienabbruchprozesses sowohl in der Gesamtgruppe der Studierenden als auch in den spezifischen Studierendengruppen der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund einmal mehr deutlich.

Mit Blick auf die Gesamtgruppe der Studierenden und möglichen Einflussfaktoren für einen vorzeitigen Studienabbruch aus empirischer Sicht lässt sich ungeachtet der theoretischen Fundierung zunächst festhalten, dass Studierende, die bestimmte Merkmale unmittelbar zu Beginn des Studiums mitbringen, eine höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen, ihr Studium vorzeitig abzubrechen (Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019). Unter diese Merkmale fallen, wie in Unterkapitel 4.3 und 5 bereits beschrieben, zunächst soziodemografische Merkmale. Damit stellt die Zugehörigkeit zu einer niedrigen Bildungsschicht, häufig kombiniert mit einem männlichen Geschlecht, ein erhöhtes Risiko für einen vorzeitigen Studienabbruch dar (Heublein et al., 2017; Isphording & Wozny, 2018; S. Müller & Schneider, 2013). Das heißt, Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger bergen eine höhere Studienabbruchwahrscheinlichkeit als Studierende akademischer Herkunft. Unter den männlichen Bildungsaufsteigern zeigt sich ferner eine leicht höhere Wahrscheinlichkeit als bei den weiblichen Bildungsaufsteigerinnen, wobei die Differenzen nur gering sind und nicht immer zufallssicher abgesichert werden können. Daneben bildet das Vorliegen eines Migrationshintergrunds einen weiteren Risikofaktor für das vorzeitige Beenden eines Studiums (J. Ebert & Heublein, 2017; Isphording & Wozny, 2018).

Weitere prädiktive Merkmale hinsichtlich eines Studienabbruchs, die Studierende unmittelbar zu Beginn des Studiums besitzen, bilden vorhochschulische Bildungswege und -erfolge. Demnach weisen junge Menschen, die eine Hochschulzugangsberechtigung über alternative Bildungswege erworben oder vor der Aufnahme des Studiums eine Ausbildung absolviert haben, ein höheres Studienabbruchrisiko auf (Heublein et al., 2017; S. Müller & Schneider, 2013). Daneben verkörpert insbesondere die Gesamtnote der Hochschulzugangsberechtigung einen weiteren Prädiktor für den

Studienabbruch (Heublein et al., 2017; Isphording & Wozny, 2018; Trapmann, Hell, Weigand & Schuler, 2007).

Darüber hinaus spielen neben vorhochschulischen Bildungswegen und -erfolgen auch motivationale Eingangsmerkmale eine wesentliche Rolle hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit für einen vorzeitigen Studienabbruch. So zeigt sich, dass ein geringes fachliches Interesse bei der Entscheidung für ein Studienfach die Studienabbruchwahrscheinlichkeit erhöht (J. Ebert & Heublein, 2017; Isphording & Wozny, 2018). Demnach erhöht auch eine extrinsische Studienwahlmotivation, die allenfalls durch die Arbeitsmarktlage und potenzielle Verdienstaussichten motiviert ist, ebenfalls die Studienabbruchwahrscheinlichkeit. Ferner lassen sich – allerdings schwächere – Auswirkungen nichtvariabler Persönlichkeitseigenschaften (Big Five) auf die Studienabbruchwahrscheinlichkeit ausmachen. Unter den *Big Five* scheint dabei vor allem eine hohe Offenheit höhere Auswirkungen auf die Studienabbruchwahrscheinlichkeit zu nehmen. Demgegenüber führt eine hohe Gewissenhaftigkeit häufiger zu einer geringeren Studienabbruchwahrscheinlichkeit (Isphording & Wozny, 2018).

Mit Blick auf Einflussfaktoren, die sich während des Studienverlaufs negativ auf die Studienabbruchwahrscheinlichkeit auswirken, stehen in erster Linie Studienleistungen als individueller Grund für einen Studienabbruch im Mittelpunkt (Heublein et al., 2017). Dessen ungeachtet veranschaulichen Daten aus Absolventinnen- und Absolventen- sowie Studienabbruchstudien, dass das Verhältnis zu Lehrenden und Mitstudierenden von Bedeutung ist. Insbesondere Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher berichten häufiger von Schwierigkeiten hinsichtlich des Verhältnisses zu Dozierenden und Mitstudierenden (Heublein et al., 2017). Einen weiteren Einflussfaktor, der die Studienabbruchwahrscheinlichkeit negativ beeinflussen kann, stellen Studienbedingungen dar, etwa die Qualität der Lehre und die Informationen zum Studium, z. B. im Rahmen von Orientierungswochen. Werden diese Aspekte seitens der Studierenden eher negativ bewertet, steigt auch ihr Studienabbruchrisiko (Aymans & Kauffeld, 2015; Heublein et al., 2017). Ferner spielen innerhalb der Studiensituation auch einige psychologische Konstrukte eine wesentliche Rolle. Gleichwohl lassen sich für diese bislang vornehmlich Einflüsse für den Studienerfolg empirisch belegen (Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019). So tritt zutage, dass z. B. die akademische Selbstwirksamkeit und/oder Lernstrategien positiv mit Studienerfolgsindikatoren wie Studiennoten zusammenhängen (u. a. Heinze, 2018). Lediglich für wesentlich ältere Kohorten ließen sich diese Zusammenhänge auch in negativer Weise hinsichtlich des Studienabbruchs belegen (u. a. Gold, 1988).

Abschließend offenbaren sich aus empirischer Sicht auch Faktoren externer Lebensbedingungen als einflussreiche Faktoren in Bezug auf die Studienabbruchwahrscheinlichkeit (Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019).

Hier steht vor allem die studentische Erwerbstätigkeit im Fokus der Studienabbruchforschung. Dabei stellt sie nicht per se ein Risiko für einen vorzeitigen Studienabbruch dar, solange sie einen bestimmten zeitlichen Umfang nicht überschreitet bzw. ein inhaltlicher Bezug zum Studium gegeben ist (J. Ebert & Heublein, 2017). Daneben spielen auch finanzielle Gründe generell eine Rolle. So zeigt sich insgesamt, dass Studierende, die mit ihren finanziellen Mitteln schlechter auskommen, im Schnitt auch eine höhere Studienabbruchwahrscheinlichkeit aufweisen (Isphording & Wozny, 2018). Überdies scheinen auch familiäre und gesundheitliche Gründe eine wesentliche Rolle hinsichtlich der Entscheidung zu spielen, ein Studium vorzeitig abzubrechen (J. Ebert & Heublein, 2017).

## **6.1 Einflussfaktoren aus empirischer Sicht für bildungsherkunfts- und migrationsspezifische Differenzen bezüglich des Studienabbruchs**

Wird nun im Anschluss auf die Einflussfaktoren für Studienabbrüche geblickt, insbesondere in den spezifischen Gruppen der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund, sind diese abermals vielfältig. Hinsichtlich dieser Studierendengruppe(n) kombinieren sich ihre als ungünstig geltenden soziodemografischen Eingangsmerkmale mit abermals als risikobehaftet geltenden Voraussetzungen in Bezug auf vorhochschulische Bildungswege und -erfolge sowie motivationale Eingangsmerkmale mit internen und externen Einflussfaktoren, die im Studienverlauf relevant werden. Der folgende Abschnitt befasst sich daher mit empirisch belegten und meistdiskutierten Faktoren vorhochschulischer Bildungswege und -erfolge sowie motivationaler Eingangsmerkmale und der Studienabbruchwahrscheinlichkeit dieser Studierendengruppe(n). Abschließend werden interne und externe Einflussfaktoren auf den Studienabbruch vor dem Hintergrund bildungsherkunfts- sowie migrationsspezifischer Differenzen dargestellt.

### **6.1.1 Einflussfaktoren vorhochschulischer Bildungswege und -erfolge sowie motivationale Merkmale**

Zu Faktoren vorhochschulischer Bildungswege und -erfolge sowie motivationaler Eingangsmerkmale in Bezug auf die Studienabbruchwahrschein-

lichkeit von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund liefern, wie in Unterkapitel 5.3 bereits veranschaulicht, vor allem Rationale-Choice-Ansätze empirische Befunde. Dabei belegen die Erkenntnisse einiger nationaler Studien auf Basis dieser Ansätze, dass die Abbruchwahrscheinlichkeit neben soziodemografischen Merkmalen auch und zunächst mit vorhochschulischen Bildungswegen und -erfolgen korreliert (Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019). Im Rahmen der Entscheidungsprozesse entlang der Bildungslaufbahn werden hier, wie auch schon in Abschnitt 5.3.1, primäre Effekte und sekundäre Effekte unterschieden (Boudon, 1974).

Kurz rückblickend zusammengefasst, beziehen sich primäre Effekte dabei auf Leistungsunterschiede, die in Abhängigkeit vom Herkunftsstatus des Elternhauses bestehen und auf deren Basis Bildungsentscheidungen getroffen werden. Unter sekundären Effekten sind Bildungsentscheidungen gemeint, die – bei gleichem Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler – durch den Herkunftsstatus des Elternhauses und damit verbundene Überlegungen bestimmt sind (Boudon, 1974; Heublein et al., 2017). Diese Erkenntnisse stammen vor allem aus Analysen zu schulischen Bildungswegen und weniger zu hochschulischen Bildungswegen (Heublein et al., 2017). Gleichwohl sind sie beide Mechanismen, die neben den Auswirkungen auf die Studienentscheidung auch für den Prozess des Studienabbruchs von hoher Relevanz sind (Heublein et al., 2017). Zum einen ergibt sich aus dem Bildungshintergrund im Elternhaus ein bestimmtes Unterstützungspotenzial, das wiederum das Leistungsvermögen und die Studienmotivation der Kinder beeinflusst und damit auch unmittelbar ihre Bildungschancen (Heublein et al., 2017). Zum anderen führen herkunftsbedingte Bildungsentscheidungen, die vor dem Studium getroffen werden, zu unterschiedlichen Zugangswegen zum Hochschulstudium (Heublein et al., 2017). Dabei bringen diese verschiedenen Wege an die Hochschule spezifische Formen und Qualitäten der Wissens- und Fähigkeitsvermittlung mit, die sich abermals auf das individuelle Leistungsniveau sowie die subjektive Studienvorbereitung vor allem in der Oberstufe auswirken (Heublein et al., 2017). Insgesamt stellen damit die aufgeführten Merkmale, Bildungsherkunft – vorhochschulische Bildungswege, Leistungsniveau und Studienvorbereitung – mögliche Bedingungsfaktoren für das vorzeitige Beenden eines Studiums dar. So konnten Studienergebnisse belegen, dass der Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung über alternative Bildungswege oder aber eine vor dem Studium absolvierte Ausbildung ein höheres Studienabbruchrisiko birgt als eine über das Gymnasium erworbene Hochschulzugangsberechtigung (Heublein et al., 2017; S. Müller & Schneider, 2013). Besonders gut können leistungsbezogene Merkmale wie die Gesamtnote der Hochschulzugangsbe-

rechti gung den Studienabbruch vorhersagen (Heublein et al., 2017; Isphor ding & Wozny, 2018). Betrachtet man die deutschsprachigen Forschungser gebnisse zu den Auswirkungen sozialer Herkunft auf die Studienabbruch intention, fällt auf, dass zur Erklärung des Herkunftseffekts insbesondere die Hochschulzugangsberechtigung eine große Rolle zu spielen scheint (Thies & Falk, 2021). So können einige der oben exemplarisch genannten Studien zeigen, dass die Note der Hochschulzugangsberechtigung die Wahr scheinlichkeit des Studienabbruchs vermindern kann (z. B. Heublein et al., 2017; Isleib, 2019; S. Müller & Schneider, 2013). Dies lässt sich wie folgt erklären: In Deutschland bilden Schulnoten sehr gute Leistungsprädikto ren, insbesondere in Hinblick auf weitere/andere Noten wie Studiennoten (Trapmann et al., 2007). Eine bessere Note der Hochschulzugangsberec tigung, eine hohe subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit sowie eine hohe Bil dungsaspiration der Eltern verringern die Studienabbruchintentionen für Bachelor- und Masterstudierende (Thies & Falk, 2021). Junge Menschen nichtakademischer Bildungsherkunft erwerben ihre Hochschulzugangsbe rechtigung vergleichsweise häufig über berufliche Schulen bzw. parallel zur Berufsausbildung. Sie beschreiten seltener den direkten (gymnasialen) Weg von der allgemeinbildenden Schule in das Studium (Lörz & Schindler, 2009). Außerdem fällt die Passung zwischen Kenntnissen und Fähigkeiten, die auf einem solchen Bildungsweg vermittelt werden, und den Anforderun gen eines Hochschulstudiums geringer aus als im Fall direkter Übergänge ins Studium. Daraus resultieren frühzeitige Leistungsschwierigkeiten bei Studierenden nichtakademischer Bildungsherkunft. Die Wahrscheinlichkeit des Vorliegens studienenerfolgsrelevanter Faktoren, etwa eine fundierte Stu dienentscheidung und -fachwahl, eine adäquate Studienvorbereitung sowie eine rasche Integration in das hochschulische Umfeld, ist besonders hoch, wenn junge Menschen aus einem akademischen Haushalt stammen und die Eltern ihr akademisch relevantes Wissen weitergeben können (Heublein et al., 2017). Richtet man hier den Blick von der bundesweiten auf die Situation im Ruhrgebiet, belegen die Ergebnisse des Bildungsberichts Ruhr (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020), dass die Quote der Hochschul zugangsberechtigung in der Metropole Ruhr im Regionenvergleich unter dem Durchschnitt liegt (60 %) (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020). Hierbei zeigt sich zudem, dass in der Metropole Ruhr der Weg zur Univer sität (12,1 %) oder zur Fachhochschule (10,2 %) für junge Menschen mehr heitlich über die Hochschulzugangsberechtigung, die an einer Gesamtschu le erlangt wurde, beschritten wird als über den gymnasialen Weg (RuhrFu tur & Regionalverband Ruhr, 2020). Hinzu kommt, dass junge Menschen aus der Metropole Ruhr ihre Hochschulzugangsberechtigung häufiger über ein Berufskolleg erlangen – sowohl beim Zugang zur Universität als auch

zur Fachhochschule (je etwa 12,1 %) (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020). Auch an der UDE ist den Daten aus der Studieneingangsbefragung 2019/2020 zu entnehmen, dass Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft im Durchschnitt öfter eine schlechtere Note der Hochschulzugangsberechtigung aufweisen und diese auch häufiger im Ruhrgebiet als in NRW, deutschlandweit oder im Ausland erlangt haben als ihre Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft (A. Ebert & Stammen, 2021). Auch für junge Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland lässt sich festhalten, dass sie seltener ein Gymnasium besuchen als Kinder aus Familien ohne Migrationshintergrund (u. a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, 2020). Damit erwerben sie auch seltener eine Hochschulzugangsberechtigung und weisen deutlich schwächere Abschlussnoten auf (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020).

### 6.1.2 Externe Einflussfaktoren der Studiensituation

Neben Faktoren vorhochschulischer Bildungswege und -erfolge sowie motivationaler Eingangsmerkmale, die zur Erklärung des Zusammenhangs sozialer sowie ethnischer Herkunft und einem möglichen Studienabbruch dienen, sind auch die externen Faktoren der Studiensituation wie die externen Lebensbedingungen zu berücksichtigen. Hier zeigt sich generell, dass diese eine relevante Rolle hinsichtlich der Studienabbruchwahrscheinlichkeit spielen (Heublein et al., 2017; Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019). Hierunter fallen Faktoren wie studentische Erwerbstätigkeit (Heublein et al., 2017), die generelle finanzielle Lage (Heublein et al., 2017; Isleib, 2019; Isphording & Wozny, 2018) sowie familiäre und gesundheitliche Gründe (Heublein et al., 2017). Weiter belegen Forschungsarbeiten, dass der Studienabbruch von zusätzlichen Ressourcen der Familie wie dem elterlichen Einkommen und/oder der generellen finanziellen Situation in der Familie sowie den damit verbundenen finanziellen Sicherheiten beeinflusst ist (Thies & Falk, 2021). Auch hier konnten Forschungsarbeiten, beispielsweise die von Isleib (2019) sowie von Heublein et al. (2017), Befunde dafür liefern, dass Finanzierungssicherheit die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs verringert und eine sichere finanzielle Lage sowie das Auskommen mit den zur Verfügung stehenden Mitteln die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Abschlusses des Studiums steigert. Gegenteiliges offenbarte sich indes bei Georg (2009): Hier konnten keine Belege für Zusammenhänge zwischen der finanziellen Belastung und der Studienabbruchintention gefunden werden. Eine finanzielle Unterstützung durch die Eltern zeigte hier keine Auswirkungen auf die Studienabbruchintention. Insgesamt jedoch belegen die nationalen Studiendaten, dass insbesondere Studierende nichtaka-



demischer Bildungsherkunft und Studierende mit Migrationshintergrund häufiger ihre finanzielle Situation als Abbruchgrund benennen als ihre Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft. Dabei brechen drei Viertel der Studienabbrecherinnen und -abbrecher nichtakademischer Bildungsherkunft ihr Studium aufgrund finanzieller Probleme ab. Gründe hierfür können darin gesehen werden, dass die Bildungsherkunft und der soziale Status des Elternhauses in einem engen Zusammenhang zueinanderstehen. Dies bedeutet, dass bei vergleichsweise geringem Bildungsniveau im Elternhaus auch Möglichkeiten der Studienfinanzierung beschränkter sind, sodass Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger häufig auf BAföG-Förderung angewiesen, da sie in den meisten Fällen keine (ausreichende) finanzielle Unterstützung durch ihre Eltern erhalten (Borgwardt, 2020). Hinzu kommt, dass häufig auch die BAföG-Höchstzahlungen nicht ausreichen, um den vollständigen Lebensunterhalt zu finanzieren, sodass zusätzlich zum Studium einer Erwerbstätigkeit nachgegangen werden muss. Diese beeinträchtigt das Studium häufig stark, sodass die Doppelbelastung aus Studium und Erwerbstätigkeit zu zeitlichen Verzögerungen im Studienverlauf oder sogar zu einem Studienabbruch führt (Borgwardt, 2020; J. Ebert & Heublein, 2017). Daneben zeigt sich auch für Studierende mit Migrationshintergrund eine erhöhte Studienabbruchwahrscheinlichkeit aufgrund externer Faktoren der Studiensituation wie der finanziellen Lage. Dies überrascht nicht, da sie, wie eingangs beschrieben, zu einem großen Teil ebenfalls eine nichtakademische Bildungsherkunft aufweisen (J. Ebert & Heublein, 2017).

Die Analysen der ‚21. Sozialerhebung des Deutschen Studierendenwerks‘ (Middendorff et al., 2017) belegen, dass sich Studierende mit Migrationshintergrund 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 52 % ihrer Mitstudierenden deutscher Herkunft (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 zeigen sich die hohen Anteile Studierender der Bildungsherkunftsgruppe ‚niedrig‘ unter den eingebürgerten Studierenden (Middendorff et al., 2017). Bei ihnen ist der Anteil von BAföG-Leistungen am monatlichen Budget größer als im Vergleich zu anderen Gruppen Studierender mit und ohne Migrationshintergrund (Middendorff et al., 2017).

Mit Blick von der bundesweiten Situation von Studierenden mit Migrationshintergrund auf die regionale Situation ergibt sich ein ähnliches Bild. In der Metropole Ruhr müssen im Regionenvergleich überdurchschnittlich

viele Studierende mit Migrationshintergrund (32,2 %) ihre Zeit für eine Erwerbstätigkeit aufwenden. Auch die Studie von RuhrFutur und dem Regionalverband Ruhr zum Studienverlauf von Studierenden in der Metropole Ruhr (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2018) hat einige Jahre zuvor nachweisen können, dass hinsichtlich Studierender aus dieser Region mit einem Migrationshintergrund der deutlich höhere zeitliche Aufwand für eine Erwerbstätigkeit neben dem Studium bzw. während der Vorlesungszeit Auswirkungen auf ihren Studienverlauf hat (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2018). Sie sind häufiger in zeitlichem Verzug innerhalb ihres Studiums als ihre Mitstudierenden aus dieser Region ohne Migrationshintergrund, auch unter Kontrolle der Bildungsherkunft (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2018). Bezogen auf Studierende der UDE veranschaulichen die Befunde, dass sich Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft hier deutlich weniger über Dritte (Eltern), sondern eher über eigene Erwerbstätigkeit oder Anleihe von Geld finanzieren als ihre Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft.

### 6.1.3 Interne Einflussfaktoren der Studiensituation

*Soziale Integration.* Neben Faktoren vorhochschulischer Bildungswege und -erfolge sowie motivationaler Eingangsmerkmale und externen Faktoren der Studiensituation wie externen Lebensbedingungen (Erwerbstätigkeit, finanzielle Lage, familiäre und gesundheitliche Faktoren) spielen auch interne Faktoren mitunter eine entscheidende Rolle hinsichtlich der Erklärung des Zusammenhangs zwischen der sozialen sowie ethnischen Herkunft und einem Studienabbruch. Wie bereits in Unterkapitel 5.1 erläutert, belegen empirische Befunde zum Zusammenhang sozialer und ethnischer Herkunft und der Studienabbruchwahrscheinlichkeit auf Basis des Integrationsmodells von Tinto (1975), aber auch weiterer interaktionistischer Theorien, dass die studentische Integration einen wesentlichen Faktor bei der Vermittlung dieser Zusammenhänge repräsentiert. Dabei zeigen sich auch einzelne Teilaspekte der Integration als relevant, z. B. soziale und/oder organisationale Unterstützung(-leistungen), soziale Wertschätzung und ein gemeinsames Zugehörigkeitsgefühl/(Fach-)Identität, aber auch Aspekte studentischer Beratung wie Ermutigung in der Studieneingangsphase sowie gute Kontakte zu Dozierenden und Mitstudierenden (z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; Lange-Vester, 2014; Remdisch, 2012; Rheinländer, 2015; Tinto, 1975).

So belegen empirische Befunde von Hasenjürgen und Havergoh (2008), dass soziale Integration in Form des Kontakts zu Mitstudierenden und die Eingebundenheit in Studierendengruppen für Bildungsaufsteigerinnen und

Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund relevante Faktoren darstellen, um ihr Studium erfolgreich zu bewältigen. Insbesondere informelle und selbstbestimmt gebildete Lerngruppen können hier einen wesentlichen Beitrag zum Studienerfolg dieser spezifischen Studierendengruppen leisten (Reinhardt, 2022). Daneben haben für sie aber auch Aspekte wie die professorale Wertschätzung eine erhebliche Bedeutung für ihren Studienerfolg (Hasenjürgen & Havergoh, 2008). Dabei reduziert sich die Studienabbruchwahrscheinlichkeit in Abhängigkeit des Zugehörigkeitsgefühls der Studierenden zu einer Gemeinschaft und der Unterstützung durch diese sowohl persönlich als auch im Lernprozess sowie durch Informationsaustausch (Rump, Buß, Kaiser, Schiedhelm & Schorat-Waly, 2017a). Auf diesen Prozess zusätzlich verstärkend auswirken können sich dabei durch Lehrende initiierte Lern- und Arbeitsanlässe in Studierendengruppen (Rump et al., 2017a).

Neben der Integration spielen auch individuelle und insbesondere institutionelle Aspekte wie die Beratungs- und Lehrqualität (Heublein et al., 2010), aber auch Aspekte wie Zuwendung zu sozialen und akademischen Netzwerken seitens der Studierenden, das Aufbauen einer Fachidentität, die Kenntnis über Unterstützungs- und Beratungsangebote sowie das Arbeiten in Lerngruppen (Majer, 2017a, 2017b, 2017c; Schmid, Henke & Pasternack, 2013) eine bedeutende Rolle für den Verbleib im Studium. Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger sind dabei häufig wesentlich schlechter sozial und akademisch in den Hochschulalltag integriert (Rump et al., 2017a). Wielepp (2013) unterstreicht in Bezug auf Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger sowie ausländische Studierende, dass studentische Netzwerke für die Integration dieser Gruppen ausschlaggebend sind. Für diese Gruppen ist die soziale Integration an der Hochschule entscheidend für ihre Studienzufriedenheit sowie ihren Studienerfolg. Diese Studierendengruppen haben häufig dadurch wenig oder keinen Zugang zu (informellen) studentischen Netzwerken, sodass sie tendenziell häufiger unter sich bleiben (Wielepp, 2013). Daneben wird insbesondere soziale Unterstützung maßgeblich von einer gemeinsamen sozialen Identität beeinflusst. Die Wahrnehmung einer geteilten Gruppenzugehörigkeit spielt eine essenzielle Rolle im Kontext sozialer Unterstützung. Sie erhöht sowohl die Wahrscheinlichkeit, eine andere Person zu unterstützen, als auch die Wahrscheinlichkeit, dieser ebenfalls Unterstützung anzubieten sowie das unterstützende Verhalten als solches wahrzunehmen (M. Levine, Prosser, Evans & Reicher, 2005).

*Psychologische Merkmale.* Neben intrainstitutionellen Einflüssen und Interaktionen an der Hochschule liefern auch Studien auf Basis psychologischer Ansätze empirische Befunde zur Erklärung des Zusammenhangs so-

zialisierter sowie ethnischer Herkunft und eines möglichen Studienabbruchs. Hier lässt sich resümieren, dass sich hinsichtlich psychologischer Konstrukte, die in Form individueller Persönlichkeitsmerkmale innerhalb der Studiensituation theoretisch eine Rolle für den Studienabbruch spielen könnten (z. B. akademische Selbstwirksamkeit, Lernstrategien, akademisches Selbstkonzept, Motivation oder Leistungsfähigkeit), bisher zwar empirische Zusammenhänge mit verschiedenen Indikatoren für den Studienerfolg, z. B. Studiennoten (Heinze, 2018), belegt wurden. In Bezug auf den tatsächlichen Abbruch und auf aktuellere Kohorten liegen bislang jedoch nur vereinzelt nationale Forschungserkenntnisse vor (Heublein et al., 2017). Aus diesen geht hervor, dass die akademische Selbstwirksamkeit neben der sozialen Integration die Studienabbruchwahrscheinlichkeit verringert (Thies & Falk, 2021). Auch aktuelle Befunde aus den studentischen Befragungen der RuhrFutur und des Regionalverbands Ruhr (2020) weisen darauf hin, dass der Faktor Selbstwirksamkeit die Studienabbruchgedanken mit hohen Effektstärken reduziert – sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen (14,0 Prozentpunkte bei Universitäten und 6,9 Prozentpunkte bei Fachhochschulen). Insbesondere für Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger zeigen die Befunde der Studien der RuhrFutur und des Regionalverbands Ruhr (2020) sowie ältere Befunde aus den Befragungen der RuhrFutur-Studie (2018), dass sie eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung aufweisen als ihre Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2018, 2020).

*Passungsproblematiken.* Weiter offenbart sich in der nationalen Forschungslandschaft zum Zusammenhang bildungsherkunfts- und migrationspezifischer Differenzen und dem vorzeitigen Studienabbruch neben den bereits aufgeführten empirischen Befunden eine breite Forschungslandschaft zu den Einflüssen sogenannter Passungsproblematiken zwischen milieuspezifischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund sowie den spezifischen Anforderungen der Institution Universität (Lange-Vester, 2014; Rheinländer, 2015). In Bezug auf nationale empirische Befunde aus Forschungsarbeiten zu Passungsproblematiken tritt zunächst zutage, dass sie neben den unmittelbaren Auswirkungen auf einen potenziellen Studienabbruch insgesamt einen großen Einfluss auf den Studienverlauf von Studierenden nichtakademischer Bildungs- und/oder nichtdeutscher Herkunft zu haben scheinen. Das nationale Forschungsfeld zu Passungsproblematiken besteht dabei zumeist aus qualitativen Studien mit kleinen Fallzahlen (Spiegler, 2015b). Diese Studien zeichnen sich durch den zugrunde liegenden methodischen Ansatz durch eine Kontinuität aus (Spiegler, 2015b). Sie sind geprägt durch begrenzte Fallzahlen und nehmen

deshalb insbesondere detaillierte Prozesse individuellen Erlebens und Bewältigens in den Blick. Gemeinsam sind all diesen Studien zudem der Analyse- bzw. Beschreibungsfokus, die fehlende Passung zwischen dem individuellen Habitus der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger und den Strukturen des akademischen Feldes (Spiegler, 2015b). Die Erkenntnisse aus diesen Studien liefern Belege dafür, dass Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft an deutschen Hochschulen eher Passungsprobleme zur universitären Kultur aufweisen als ihre Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft. Dabei können der *soziale Aufstieg* und die damit verbundene Grenzüberschreitung nicht nur besondere Anpassungsleistungen an die Regeln des neuen Milieus mit sich bringen, sondern ebenfalls Konsequenzen für das Herkunftsmilieu haben (Lang, Pott & Schneider, 2018). Zu diesen Konsequenzen zählen zum einen die Nichtanerkennung der persönlichen Leistungen des sozialen Aufstiegs durch das Herkunftsmilieu und zum anderen die damit verbundenen Kränkungen, aber auch das damit verbundene schlechte Gewissen (z. B. Sennett & Cobb, 1972).

Weitere Studien zu Passungsproblematiken im Kontext Studium befassen sich mit der Kombination bildungsherkunftsspezifischer und migrationspezifischer Differenzen. Sie belegen, dass – vor allem für Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft mit einem hinzukommenden Migrationshintergrund – der *Bildungsaufstieg* besonders erschwert ist im Vergleich zu ihren Mitstudierenden nichtakademischer Bildungsherkunft ohne Migrationshintergrund sowie Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft mit und ohne Migrationshintergrund. Mafaalani (2012) erklärt diesen Zusammenhang vor dem Hintergrund der Annahme, dass es für Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger ohne Migrationshintergrund nur eine *Unten-Oben-Differenz* zu überwinden gilt, während diese bei Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern ohne Migrationshintergrund durch eine zusätzliche *Innen-Außen-Differenz* zwischen einer bestimmten ethnischen sozialen Umwelt und der deutschen Mehrheitsgesellschaft überlagert wird (Mafaalani, 2012).

Auch Lang et al. (2018) sehen für Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit Migrationshintergrund eine besondere Herausforderung. Sie argumentieren ebenfalls, dass in Bezug auf diese Studierendengruppe Grenzziehungen zwischen sozialen Milieus mit ethnischen Grenzziehungen interagieren. Dies sei darauf zurückzuführen, dass in westeuropäischen Gesellschaften die Herkunft aus einer nichtdeutschen Familie (insbesondere einer türkischen und/oder arabischen) sehr häufig auch mit einem niedrigeren formalen Bildungsniveau bzw. beruflichem Status einhergeht, als dies bei der Herkunft aus einer deutschen Familie der Fall ist. Hier werde deutlich, dass der Zugang zu mittelschichtgeprägten Bildungsmilieus

und Arbeitsfeldern für junge Menschen mit Migrationshintergrund noch eine zweite Herausforderung mit sich bringt. Sie als Individuen mit äußeren Unterscheidungsmerkmalen, z. B. einer dunkleren Hautfarbe und/oder mit einer Zuwanderungsgeschichte, bringen bei Eintritt in die neue Welt eine auffallende Abweichung von der vorherrschenden bis exklusiv weißen nichtmigrantischen Mehrheitsgesellschaft mit. Studien aus dem nationalen wie internationalen Kontext veranschaulichen dabei, dass Studierende aus nichtakademischen und/oder nicht der ethnischen Mehrheitsgesellschaft entsprechenden Herkunftsfamilien einen radikalen Wandel in ihrem Verhalten, ihren Vorlieben und ihrer Sprache durchleben (müssen), was zu einer Kontaktverminderung oder sogar einem vollständigen Kontaktabbruch zum Herkunftsmilieu führt (Lang et al., 2018). Je nach Forschungsrichtung und nationalem oder internationalem Kontext ist hinsichtlich eines unvereinbaren Herkunftshabitus mit dem neuen Habitus die Rede von *Habitus-Spaltung* (*habitus cleavage*) (z. B. Lee & Kramer, 2013), *Habitustransformation* (z. B. Mafaalani, 2012; McNamara Horvat & Earl Davis, 2011) oder *Habitus-Struktur-Konflikt* (z. B. Schmitt, 2010).

Andere Studien fokussieren im Kontext von Passungsproblematiken auf die geringe Vertrautheit von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund mit der im Hochschulkontext herrschenden Sprachkultur, den sogenannten *Sprachcodes* sowie den Strukturen und Werten – *Spielregeln* – des Hochschulsystems (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2006). Ihnen gegenüber weisen Studierende akademischer Bildungsherkunft eine stärkere habituelle Sicherheit auf, so die Forschungserkenntnisse (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2006).

Miethe (2017) merkt indes kritisch an, dass die *Fremdheits-These* der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger zu dominant und zu wenig theoretisch wie empirisch begründet sei. Als Gründe hierfür führt sie Defizitorientierung, methodische Argumentationsstränge sowie historische Gründe an. In Bezug auf empirisch relevante Gründe erläutert sie, dass qualitative Studien, die den Fokus auf Gesamtbiografien setzen, dazu neigen würden, einen relativierenden Befund hinsichtlich der Wahrnehmung von Fremdheit und das Erleben von Passungsproblemen zu generieren. Dagegen würden qualitative Studienkonstruktionen, die explizit die Studiensituation von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern fokussieren, dazu neigen, vor allem das Erleben von Passungsproblemen in den Blick zu nehmen und somit eine Tendenz hinsichtlich einer Überbetonung des Erlebens von Fremdheit und Passungsproblemen zu provozieren (Miethe, 2017). Dies berge die Gefahr, dass den Erfahrungen von Fremdheit eine zu große, nicht der Realität entsprechende Rolle zugeschrieben wird. Dies bekräftigt vorangegangene wie nachfolgende Befunde, die zeigen, dass in beiden Gruppen

konflikthafte und relativ konfliktfreie Studienverläufe aufgrund komplexer und individueller biografischer Verläufe möglich sind, die mit individuellen Problemlagen- und Bewältigungsstrategien verbunden sein können oder eben nicht (z. B. Grunau, 2017; Lehmann, 2012). Dies belegen abermals die Befunde von (Käpplinger, Miethe & Kleber, 2019). Auch sie können innerhalb ihrer Studie nachweisen, dass Fremdheitserleben keinesfalls allein typisch für Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger sein muss, sondern auch andere Aspekte – neben der sozialen Herkunft – eine wesentliche Rolle hinsichtlich des Fremdheitserlebens spielen können. Insgesamt reicht die gesamte Bandbreite der Studien über Fremdheitserfahrungen, Schwierigkeiten bezogen auf die akademische Sprache, die Hochschulkultur bis hin zur Notwendigkeit der Verbindung zweier Welten (Lotze, 2017; Miethe et al., 2014).

An dieser Stelle sei ebenfalls erwähnt, dass vor allem die Herausforderungen, denen sich Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund im Laufe ihres Aufstiegsprozesses stellen müssen, breitgefächert und umfangreich beforscht sind bzw. werden. Demnach befasst sich der größte Teil der Studien zu diesen spezifischen Studierendengruppe(n) in empirisch-qualitativer Form mit den – häufig in einer sehr problematisch bzw. schwierig dargestellten Weise – Erlebens-, Deutungs- und Verarbeitungsformen von Bildungsaufstiegen und ihren Begleitprozessen (Spiegler, 2015a, 2015b). Daraus lässt sich folgern, dass die nationale, aber auch die internationale Bildungsaufstiegsforschung eine sehr defizitorientierte Sicht auf diese Studierendengruppe(n) hat. Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund werden hier in erster Linie als Risikogruppe(n) dargestellt, die mit enormen Herausforderungen zu kämpfen haben und weniger gute Bildungschancen nur mit enormer Anstrengung und/oder viel Unterstützung von außen ausgleichen können.

Einige wenige und vornehmlich qualitative und habitustheoretisch geprägte Arbeiten befassen sich in positiverem Maße auch mit den Ressourcen zur Bewältigung von Bildungsaufstiegen bzw. mit Kompetenzen, die erfolgreiche Bildungsaufstiege ermöglichen. Zu einigen der bekanntesten Arbeiten zählen hier Spieglers (2015a) Studie zu ‚erfolgreichen Bildungsaufstiegen‘, aber auch die Arbeit von Aladin El-Mafaalani (2012) zu ‚BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus‘, die sich den Ressourcen/Kompetenzen von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund widmen, die sie während des Bildungsaufstiegs einsetzen, und vor allem solchen, die den Bildungsaufstieg begünstigen. So postuliert Spiegler (2015a, 2015b, 2018) auf Basis seiner qualitativen Studiendaten, dass hinsichtlich erfolgreicher Bildungsaufstiege alle der von



ihm generierten Aufstiegsbedingungen erfüllt sein müssen. Unter diese Aufstiegsbedingungen zählt er (1) das *Können*, das die Leistungen und Fähigkeiten einer Person umfasst, die im Bildungssystem erkannt und anerkannt werden, sowie (2) das *Wollen*, das der Lern- und Leistungsmotivation, die schulische Anforderungen ermöglicht, die höchste Priorität einräumt und die notwendigen (Bildungs-)Aspirationen beinhaltet. Zuletzt beschreibt er die Aufstiegsbedingung (3) *Dürfen*, die sich auf die Strukturen, den Möglichkeitsraum, die das *Wollen* und *Können* besitzen, bezieht (Spiegler, 2015a, 2015b, 2018).

Demgegenüber veranschaulicht Mafaalani (2012, 2014) ebenfalls eine Reihe relevanter Faktoren, die der Überwindung der psychosozialen Herausforderungen des Bildungsaufstiegs dienen. Hierunter fallen, (1) kein *klassisches* Aufstiegsmotiv zu verfolgen, sondern eher ein Veränderungsbedürfnis bzw. einen Veränderungsdrang zu verspüren und in diesem Sinne eine hohe Flexibilität aufzuweisen. Weiter gelingen Bildungsaufstiege auf Basis seiner Studiendaten vor allem, wenn (2) kein genauer Aufstiegsplan vorliegt und der Aufstiegsprozess stattdessen in einer Schritt-für-Schritt-Entwicklung abläuft, bei der sich ergebende Möglichkeiten *spontan* genutzt werden. Hier spielen folglich insbesondere ein gewisser Hang zur Präferenzlosigkeit und eine Fähigkeit zur Synthetisierung divergenter sozialer Erfahrungen und Logiken eine entscheidende Rolle. Darüber hinaus setzen laut El-Mafaalani gelingende Bildungsaufstiege (3) eine umfassende Anerkennung der gesellschaftlichen *Spielregeln* auch bei Rückschlägen voraus. Dahinter verbergen sich Kompetenzen wie Anpassungsfähigkeit und Frustrationstoleranz. Weiter spielten auch ein (4) dauerhaft prekäres Verhältnis zur Herkunft und der Verlust sozialen Kapitals eine entscheidende Rolle hinsichtlich eines gelingenden Bildungsaufstiegs. Alles, was in der Kindheit und Jugend von Bedeutung war, inklusive der damit in Verbindung stehenden Personen, erfährt demnach eine Entwertung. Dies setzt vor allem eine hohe Trennungskompetenz voraus. Ferner strukturiere vor allem (5) eine hohe Krisenbewältigungskompetenz den Aufstiegsprozess statt reiner Rationalität (Mafaalani, 2012, 2014). Abschließend belegt er, dass Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger in den meisten Fällen nicht durch Lehrkräfte, Institutionen oder ihre Familien gefördert werden bzw. von diesen die nötige Unterstützung und Anerkennung erfahren, sondern von diesen gelegentlich sogar behindert werden. Viel entscheidender für erfolgreiche Bildungsaufstiege scheinen (6) *soziale Paten* zu sein, die den Bildungsaufstiegsprozess unterstützen. Diese Befunde verdeutlichen exemplarisch den durchaus weniger defizitorientierten Blick der nationalen Bildungsaufstiegsforschung.

*Passungsproblematiken aus psychologischer Perspektive.* Wie deutlich wurde, bezieht sich die nationale Forschung zur Erklärung sozialer sowie



ethnischer Herkunftseffekte auf die Studienabbruchwahrscheinlichkeit auf Basis des Konzepts des kulturellen Kapitals und des institutionellen Habitus (Bourdieu, 1982, 1988, 1993) auf vornehmlich in qualitativen Studien untersuchte Passungsproblematiken zwischen milieuspezifischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie die spezifischen Anforderungen der Institution Universität (z. B. Grunau & Lotze, 2017; Heil et al., 2019; Käßlinger et al., 2019; Lange-Vester & Sander, 2016; Mafaalani, 2012, 2014; Miethe et al., 2014; Pape et al., 2021; Pape et al., 2022; Schmitt, 2010; Spiegler, 2015a).

An dieser Stelle sei indes erwähnt, dass studentische Fremdheitserfahrungen bzw. Erfahrungen der Nichtpassung an der Hochschule neben der Perspektive des kulturellen Kapitals sowie des institutionalisierten Habitus insbesondere in den 1970er-/1980er-Jahren im nationalen Raum verstärkt auch aus (sozial-)psychologischer Sicht diskutiert wurden (z. B. Eßbach-Kreuzer, 1980; Haerberlin & Niklaus, 1978; Ortmann, 1974; Theling, 1986). Zu den populärsten Forschungsarbeiten gehören hier die Studien von Haerberlin und Niklaus (1978) zu *Identitätskrisen*. Sie fokussierten innerhalb ihrer Arbeit auf die Identitätsprobleme einer speziellen sozialstrukturellen Gruppe in einer speziellen Konstellation – die Arbeiterkinder an der Universität. Aktuellere Befunde zu studentischen Fremdheitserfahrungen bzw. Erfahrungen der Nichtpassung aus psychologischer Perspektive stammen vor allem aus dem internationalen, vornehmlich US-amerikanischen und/oder britischen Raum. Ähnlich wie Arbeiten auf Grundlage des kapitaltheoretischen Ansatzes bzw. des institutionalisierten Habitus nach Bourdieu (1982, 1988, 1993) belegen sie, dass trotz der steigenden Zahlen von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern an Hochschulen und der daraus ablesbaren Abnahme institutionalisierter Diskriminierung (z. B. Gwosc, Hauschildt, Netz & Mishra, 2015) subjektive Gefühle wie Ablehnung bzw. Nichtpassung im Kontext Hochschule und eine insgesamt Unterrepräsentation dieser Studierendengruppe immer noch existent sind (z. B. Walton & Cohen, 2007, 2011). Zu einigen der bekanntesten Arbeiten aus dem internationalen Bereich gehören die Studien von Stephens und Townsend et al.; Stephens und Fryberg et al. (2012; 2012). Sie basieren auf der theoretischen Annahme zu independenten und interdependenten Wertesystemen nach Markus und Kitayama (2003). Stephens und Townsend et al.; Stephens und Fryberg et al. (2012; 2012) gehen dabei hinsichtlich der Erklärung für Passungsproblematiken davon aus, dass diese auf die wahrgenommene Diskrepanz zwischen den persönlichen Werten von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie 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 Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger eher kommunale Normen internalisiert haben und sich auf gemeinschaftliche Werte und Motive (z. B. Unterstützung der Herkunftsgemeinschaft) 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, das Zugehörigkeitsgefühl zur Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker.

Eine der wenigen jüngeren nationalen Forschungsarbeiten aus psychologischer Perspektive zu subjektiven Gefühlen wie Ablehnung bzw. Nichtpassung im Kontext Hochschule liefern Janke et al. (2017). Sie nutzen innerhalb ihrer Forschungsarbeit einen weiteren sozialpsychologischen Ansatz zur Erklärung bzw. Herleitung von Gefühlen wie Ablehnung bzw. Nichtpassung im Kontext Hochschule. Janke et al. (2017) leiten dabei in ihrer Forschungsarbeit Passungsproblematiken erstmals auf Basis der Selbstkategorisierungstheorie ab (Turner, 1982, 1985; Eine Mikrotheorie der Theorie der Sozialen Identität, Tajfel & Turner, 1979; Tajfel, 1982). Dabei wurden Passungsproblematiken als fehlende Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker gedeutet (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 Theorie der sozialen Identität 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, deuten Janke et al. (2017) als wahrgenommene *soziale Identitätsbedrohung* (*social identity threat*) für Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger. Bezug nehmend auf die theoretischen Prinzipien der *Selbstkategorisierungstheorie*, folgern Janke et al. (2017) weiter, dass Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger die Kategorie des Akademikerinnen- oder Akademiker-Seins unter Umständen nicht in ihr *soziales Selbst* integrieren können. Diese Tatsache wiederum kann dann letztlich zu Unsicherheiten bezüglich der eigenen Fähigkeit führen, akademische Herausforderungen zu bewältigen (Janke et al., 2017). Janke et al. (2017) stützen ihre Annahme zusätzlich damit, dass der persönliche Bildungshintergrund (der elterliche Bildungsgrad, Bildungsabschluss) eine relevante Komponente des sozialen Selbst verkörpert (Ethier & Deaux, 1994; V. Thomas & Azmitia, 2014), womit die elterliche Bildung für die soziale Identität von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern entscheidend ist. Weiter argumentieren sie, dass der Bildungshintergrund enger mit dem Lebensstil

und dem Verhalten von Individuen zusammenhängt als das (elterliche) Einkommen (Snibbe & Markus, 2005; Stephens, Markus & Townsend, 2007; Stephens, Townsend et al., 2012; Stephens, Fryberg et al., 2012). Hieraus schlussfolgern sie, dass der studentische Bildungshintergrund als besseres Maß der Passung oder Nichtpassung zur Gruppe der Akademikerinnen oder Akademiker herangezogen werden kann als das elterliche Einkommen, das eher als Maß der Passung oder Nichtpassung zur Gruppe der durch Geld klassifizierten Elite gilt.

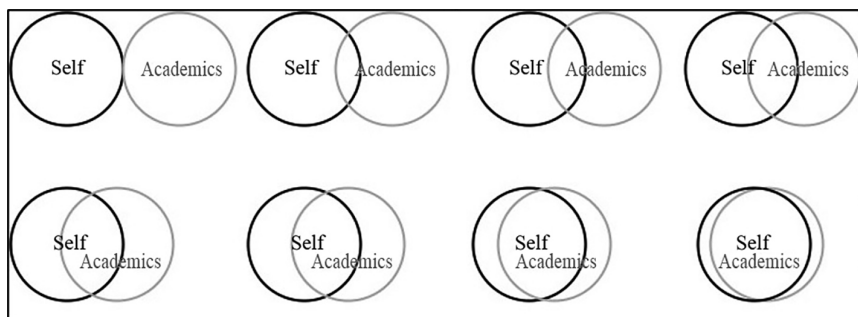


Abbildung 12. „Visualization of the used measure for social identity. The participants were asked to choose the pair of circles that best reflects their sense of belonging to the group of ‚academics““ (Janke et al., 2017, S. 4).

Die Befunde ihrer Forschungsarbeit belegten den Großteil dieser Annahmen. Es zeigte sich, dass sich Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger stärker als Akademikerinnen und Akademiker identifizieren als ihre Mitstudierenden akademisch geprägter Bildungsherkunft. Dessen ungeachtet konnten sie durch das Längsschnittdesign ihrer Studie belegen, dass bereits zu einem frühen Zeitpunkt Unterschiede in der Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker existieren zwischen Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie ihren Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft und dass diese über den Studienverlauf hinweg stabil bleiben (Janke et al., 2017). Darüber hinaus 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).

Eine Ergänzung kapitaltheoretischer Ansätze bzw. solcher auf Basis des institutionalisierten Habitus sowie identitätspsychologischer Ansätze zur

Deutung subjektiver Gefühle wie Fremdheit und Nichtpassung im Kontext Hochschule und ihren Auswirkungen auf den Studien(miss-)erfolg von insbesondere Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund schlagen Lang und Kollegen (2018) vor. Sie sehen in der Ergänzung kapitaltheoretischer Ansätze bzw. solcher auf Grundlage des institutionalisierten Habitus durch Identitätstheorien den Vorteil, dass fehlende Passung aus der Perspektive der Identitätstheorien heraus nicht unbedingt in Probleme oder besondere Nachteiligkeit (z. B. Habitus-Spaltung, *habitus cleavage*) (z. B. Lee & Kramer, 2013), Habitustransformation (z. B. Mafaalani, 2012; McNamara Horvat & Earl Davis, 2011) oder eine Habitus-Struktur-Konflikt (z. B. Schmitt, 2010) münden muss, sondern die Welten (soziale wie ethnische), die hier aufeinanderprallen, auch nebeneinander und konfliktfrei bestehen können. Sie argumentieren, dass die wissenschaftliche Literatur zu Identitäten und Identitätsbildung einen gegensätzlichen Entwurf, insbesondere zur Entfremdung vom Herkunftsmilieu, bieten kann. Ihre Argumentation fußen sie darauf, dass innerhalb verschiedener Identitätstheorien Identitäten, Selbstzuordnungen und Repräsentationen von Zugehörigkeit fluide, unscharf, hybrid und multipel sind (z. B. Caglar, 1997; Lang et al., 2018; J. Schneider, 2001; J. Schneider & Crul, 2010; Wimmer, 2013). Dabei unterstreichen sie, dass sich die Perspektive der Identitätstheorien stark vom gängigen, eher statischen Verständnis des Habitus unterscheidet. Aus identitätstheoretischer Sicht schlussfolgern sie, dass Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft die Möglichkeit haben, hybride soziale Identitäten zu entwickeln. Dies wiederum bedeutet, dass sie ihre Zugehörigkeiten zu unterschiedlichen sozialen Milieus miteinander kombinieren/verknüpfen und damit situationsbezogen einsetzen können und sich so nicht gänzlich für eine Welt entscheiden bzw. nicht zwangsläufig einen inneren Konflikt (zwischen Herkunftshabitus und akademischem Habitus) erleben müssen (Lang et al., 2018).

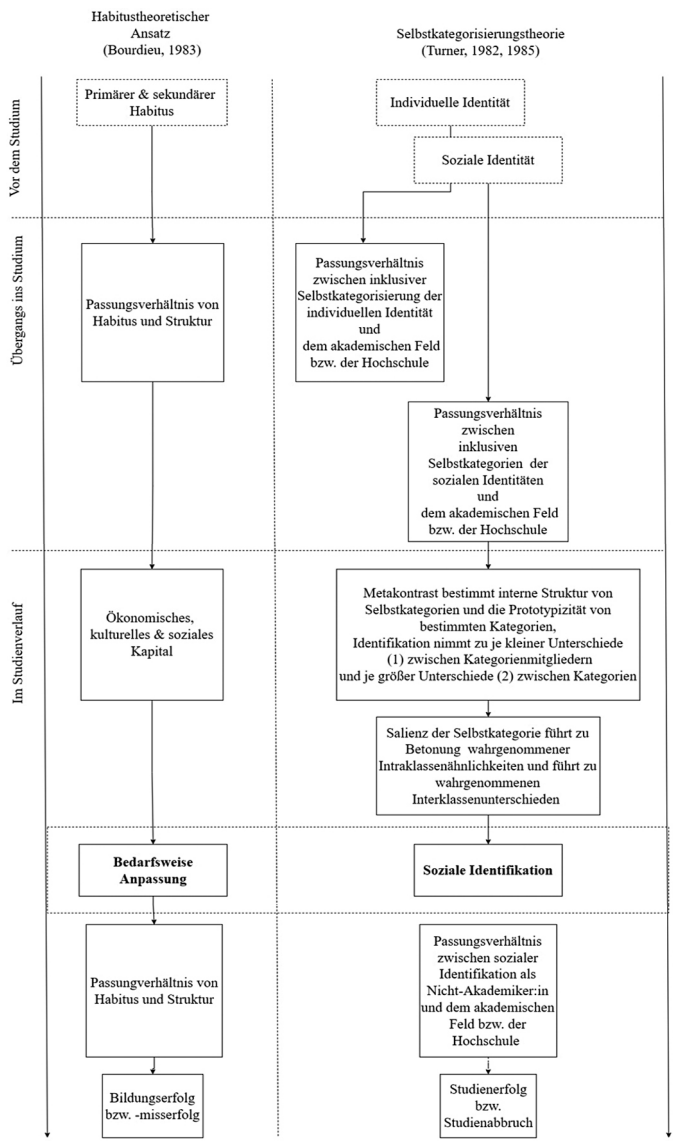


Abbildung 13. Vergleich habitustheoretischer Ansatz und Selbstkategorisierungstheorie.(Darstellung in Anlehnung an Bourdieu, 1983; Turner, 1982, 1985).

## 6.2 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich vor dem Hintergrund der hier präsentierten Modelle konstatieren, dass das Zusammendenken einzelner Erkenntnisse aus verschiedenen Fachdisziplinen wie der Psychologie, der Soziologie, der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktiken zwar sinnvoll und notwendig erscheint, um das Zusammenwirken kontextueller und individueller Einflussfaktoren von Studienerfolg und Studienabbruch umfassend und bestmöglich erfassen und erklären zu können. Gleichwohl existiert aber bisher, insbesondere für den nationalen Kontext, kein allgemeingültiges Erklärungsmodell des Studienabbruchs, das all diese Erkenntnisse aus den verschiedenen Fachdisziplinen vereint. Es zeigen sich indes erste Ideen und Umsetzungsversuche, um die verschiedenen theoretischen Modellkonzeptionen in ein Gesamtmodell zu integrieren/zu überführen. Beispiele aus den vergangenen Jahren für diese Versuche bilden u. a. die Arbeiten von Kuh et al. (2006), Blüthmann et al. (2008) sowie Heublein et al. (2017). Insbesondere das Modell von Heublein et al. (2017) hat national einen großen Bekanntheitsgrad erreichen können und fand in den Jahren nach 2017 in einigen umfangreichen empirischen Studien des Forschungsfelds Anwendung. Heublein et al. (2017) formulierten auf der Grundlage eines großen Teils bekannter und gängiger Studienabbruchmodelle der nationalen sowie internationalen Hochschulforschung ein theoretisches Studienabbruchmodell<sup>18</sup>, das viele theoretische und konzeptionelle Elemente einiger

---

18 Studienabbrüche werden damit als multikausal bedingt und als langfristige und vielschichtige Prozesse verstanden (Heublein, Ebert, Hutzsch und Isleib (2017)). Innerhalb dieses Prozesses verläuft der Studienabbruch in unterschiedlichen Phasen, die teilweise bereits vor dem Studieneintritt liegen können. Zu jeder der einzelnen Phasen wiederum können unterschiedliche Faktoren Einfluss auf eine mögliche Studienabbruchentscheidung nehmen (Heublein et al. (2017)). In die erste Phase, die vor dem Studieneintritt liegt, fallen als mögliche Einflussfaktoren für den späteren Studienabbruch bzw. Misserfolg Faktoren wie die soziale Herkunft, Persönlichkeitseigenschaften („Big Five“), Bildungssozialisation und die Studienentscheidung (Heublein et al. (2017)). Innerhalb der zweiten Phase steht die aktuelle Studiensituation im Mittelpunkt. Diese beinhaltet zum einen interne Einflussfaktoren für einen möglichen perspektivischen Studienabbruch bzw. Misserfolg, z. B. Studienverhalten, -motivation und Leistungsfähigkeit (Heublein et al. (2017)). Zum anderen umfasst sie auch externe Faktoren. Diese externen Faktoren können in zwei Bereiche eingeteilt werden: Feldbedingungen, die durch die Hochschule festgesetzt sind, und Lebensbedingungen während des Studiums. Unter Feldbedingungen, die durch die Hochschule festgesetzt sind, zählen z. B. Lehrqualität, Betreuung und Leistungsanforderungen. Zu den Lebensbedingungen im Studium zählen Aspekte wie etwa das soziale Umfeld und/oder Wohn- und Finanzierungsmöglichkeiten (Heublein et al. (2017)).

der bekanntesten Studienabbruchmodelle vereint. Es versteht dabei die Studienabbruchentscheidung als prozesshaft und beeinflusst durch ein Zusammenspiel unterschiedlicher interner wie externer Faktoren (Heublein et al., 2017). Hieraus resultiere, dass der Studienabbruch nicht spontan und plötzlich geschieht. In den meisten Fällen vergehen mehrere Semester bis zu einem tatsächlichen Studienabbruch, so die Erkenntnisse von Heublein et al. (2017). Dabei sind insbesondere die ersten drei Semester entscheidend (49 % der Studienabbrüche in den ersten drei Semestern, die meisten, 32 %, im zweiten Semester; im vierten Semester 20 %, nach dem sechsten Semester 27 %) (Heublein et al., 2017). Auch die Studienabbruchgründe variieren je nach Zeitpunkt des Studienabbruchs (untere Semester: Motivations- und Leistungsprobleme oder andere praktische bzw. berufliche Tätigkeiten; höhere Semester: persönliche, familiäre oder finanzielle Situation) (Heublein et al., 2017). Das Wissen zu den Einflussfaktoren für einen vorzeitigen Studienabbruch bleibt indes insgesamt innerhalb der nationalen Forschung sehr lückenhaft (Isleib, Woisch & Heublein, 2019).

Die skizzierten theoretischen Ansätze und die aus ihnen hervorgegangenen empirischen Befunde, insbesondere in Hinblick auf die Erklärungsfähigkeit der Zusammenhänge sozialer sowie ethnischer Herkunftseffekte auf Studienabbrüche, bilden einen relevanten Rahmen für die vorliegende Forschungsarbeit. Dabei wurde mit der Vorstellung der einzelnen theoretischen Erklärungsansätze zu den Ursachen des Studienabbruchs sowie vor dem Hintergrund bildungsherkunfts- und migrationsspezifischer Differenzen nicht das Ziel verfolgt, vermeintliche Vor- und Nachteile der einzelnen theoretischen Ansätze abzuwägen oder eine abschließende Wertung zugunsten einer der jeweiligen Theoriestränge zu fällen. Stattdessen sollte das grundsätzlich komplexe und multikausale Verständnis des Studienabbruchprozesses verdeutlicht werden, auf dem auch die vorliegende Arbeit grundsätzlich beruht. Gleichwohl konnten die Komplexität sowie die Multikausalität des Studienabbruchprozesses im Rahmen der vorliegenden Dissertationsstudie aus studienökonomischen Gründen nicht vollumfänglich berücksichtigt werden. Der Einbezug weiterer bzw. aller bereits bekannter studienabbruchrelevanter Variablen hätte deutlich mehr zeitliche und personelle Ressourcen und komplexere bzw. aufwendigere Analyseverfahren und damit auch eine deutlich umfangreichere und komplexere Stichprobe erfordert, die auch unterschiedliche Befragungszeitpunkte (insbesondere nach Studienabbruch), unterschiedliche Studienfächer, Standorte, Studierendengruppen etc. umfasst. Der Rückgriff auf die Studienabbruchintention als Indikator für einen tatsächlichen Studienabbruch zur Erforschung studienabbruchrelevanter Faktoren ist ebenfalls der Studienökonomie geschuldet. Wie bereits erläutert, wird zur Erforschung der Einflussfaktoren des Studi-



enabbruchs sehr häufig statt direkt auf die Erfassung des Studienabbruchs auf die Erfassung der Studienabbruchintention zurückgegriffen, da diese leichter zu erfassen ist (Bean, 1982; Dewberry & Jackson, 2018; Fleischer et al., 2019; Mashburn, 2000). Mashburn (2000) konnte beispielsweise belegen, dass unterschiedliche Studienabbruchintentionen (Gedanken an einen Rückzug aus dem Studium, Gedanken über den Wechsel des Studiums etc.) den tatsächlichen Studienabbruch vorhersagen können.

Zusammenfassend verdeutlichen die skizzierten theoretischen Ansätze in Hinblick auf den Fokus dieser Arbeit, dass vorzeitige Studienabbrüche von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund über unterschiedliche (fach-)theoretische Zugänge bzw. Erklärungsmodelle/theoretische Modellkonzeptionen erklärt werden können. So konnten in der abschließenden Zusammenschau empirischer Befunde zu Zusammenhängen sozialer sowie ethnischer Herkunft und dem Studienabbruch spezifische Faktoren ermittelt werden, die insbesondere für die Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund von höherer Bedeutung zu sein scheinen. Hierunter fallen Faktoren wie unklare akademische Erwartungen, psychosoziale Merkmale, etwa fehlende soziale Eingebundenheit und Integration (Tinto, 1975), sowie ein undurchsichtiger Zugang zu Unterstützung oder fehlende Unterstützung, Isolation, Verunsicherung und Fremdheitsgefühle (Lange-Vester, 2014; Rheinländer, 2015), vorrangig aber Passungsproblematiken zwischen milieuspezifischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie die spezifischen Anforderungen der Institution Universität in Anlehnung an die theoretischen Arbeiten Bourdieus (B. Grunau & Lotze, 2017; Heil et al., 2019; Käpplinger et al., 2019; Lange-Vester & Sander, 2016; Mafaalani, 2012, 2014; Miethe et al., 2014; Pape et al., 2021; Pape et al., 2022; Schmitt, 2010; Spiegler, 2015a). Diese stehen damit im Zentrum der nationalen Ursachenforschung zum Studienabbruch von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund. Passungsproblematiken und ihre Auswirkungen auf einen vorzeitigen Studienabbruch konnten dabei bisher vor allem in empirisch-qualitativen Studien nachgewiesen werden (z. B. Heil et al., 2019; Pape et al., 2021; Pape et al., 2022). Diese Studien sind geprägt durch begrenzte Fallzahlen und nehmen insbesondere detaillierte Prozesse individuellen Erlebens und Bewältigens bezüglich des Studienabbruchs in den Blick. Gemeinsam sind all diesen Studien zudem der Analyse- bzw. Beschreibungsfokus, die fehlende Passung zwischen dem individuellen Habitus der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger und den Strukturen des akademischen Feldes (Spiegler, 2015 in Rheinländer). Allerdings kann, so zeigten die Befunde dieser Studien teilweise auch,



die erlebte Nichtpassung auch Lernprozesse und Reflexionen anregen. Damit müssen Passungsproblematiken, aufbauend auf der Theorie Bourdieus (1982, 1988, 1993), nicht zwangsläufig deterministisch zu Studienabbrüchen führen. Dennoch ist zu unterstreichen, dass Bourdieu den Habitus als insgesamt träge beschreibt (Bourdieu, 1993). Forschungsarbeiten, in denen Passungsproblematiken und ihr Zusammenhang mit der Studienabbruchintention bzw. dem Studienabbruch vor dem Hintergrund herkunfts- und migrationsspezifischer Differenzen, aber auch fehlender sozialer Eingebundenheit und Integration (Tinto, 1975) quantitativ erforscht werden, existieren nach Stand der Recherche bis zum aktuellen Zeitpunkt noch nicht. Gleichwohl lieferten Janke et al. (2017) in ihrer Forschungsarbeit jüngst einen ersten Ansatz zur quantitativen Operationalisierung von Passungsproblematiken und damit zur Untersuchung ihres Zusammenhangs zu Bildungshintergrund, Prüfungsangst sowie Studienzufriedenheit Studierender, wie in Abschnitt 6.1.3 bereits ausführlich beschrieben.

Der Ansatz von Janke et al. (2017) zur Deutung von Passungsproblematiken als fehlende Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker, ist essenziell für die hier vorliegende Forschungsarbeit und den Fokus der Erforschung von Passungsproblematiken in Bezug auf die Studienabbruchintention und vor dem Hintergrund bildungsherkunftsspezifischer und migrationsspezifischer Differenzen sowie sozialer Integration innerhalb eines empirisch-quantitativen Studiendesign. Aus diesem Grund werden im Folgenden die Theorie der sozialen Identität (Tajfel, 1978a; Tajfel & Turner, 1979; Tajfel, 1982) sowie die als Mikrotheorie aus ihr hervorgegangene Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985) erläutert. Hierzu werden ihre Entstehung und Entwicklung, die ihr zugrunde liegenden Prozesse, ihrer Anwendungsfelder und -gebiete sowie ihre Stärken und Schwächen beleuchtet.



## 7. Theorie der sozialen Identität

Das folgende Kapitel befasst sich vertiefend mit der Theorie der sozialen Identität (*social identity theory*) (Tajfel, 1978a; Tajfel & Turner, 1979; Tajfel, 1982). Zunächst werden die Ursprünge der Theorie und die Entwicklungen im geschichtlichen Verlauf dargestellt. Daran schließt eine Beschreibung der ihr zugrunde liegenden Prozesse sowie der schwerpunktmäßig aus ihr hervorgegangenen Mikrotheorie – der Selbstkategorisierungstheorie (*self-categorization theory*) (Turner, 1982, 1985), an. Weiter werden ihre größten Kontroversen, ihre Stärken und Schwächen sowie ihre relevantesten Anwendungsfelder und Einflüsse und die auf ihrer Basis generierten Erkenntnisse erläutert. Abschließend wird ein Bezug zu den Inhalten dieser Forschungsarbeit hergestellt, indem der Ansatz der Selbstkategorisierungstheorie zur Beschreibung von Passungsproblematiken aus (sozial-)psychologischer Perspektive und Erforschung ihrer Auswirkungen auf die Studienabbruchintention Studierender unter besonderer Berücksichtigung bildungsherkunfts- sowie migrationsspezifischer Differenzen herangezogen wird.

### 7.1 Soziale Identität

Die Betrachtung des Konstrukts der sozialen Identität – bezogen auf Gruppen – ist Inhalt des sozialpsychologischen Konzepts der Sozialpsychologen Henri Tajfel und John Turner, mithin der Theorie der sozialen Identität (Tajfel, 1978a; Tajfel & Turner, 1979; Tajfel, 1982). Sie beschreibt Prozesse in Gruppen sowie die Vorgänge von Gruppenanziehung und -abgrenzung aus der individuellen Perspektive als Gruppenmitglied (Schaupp, 2012). Nach Tajfel (1978a) ist soziale Identität dabei definiert als „Teil des Selbstkonzeptes eines Individuums, der aus dessen Wissen über seine Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe(n) entspringt, verbunden mit dem Wert und der emotionalen Bedeutung, die dieser Gruppenmitgliedschaft beigemessen wird“ (deutsche Übersetzung von Tajfel, 1978a, S. 63). Dabei beinhaltet „[s]oziale Identität [...] stets Dimensionen eines individuellen Selbstkonzepts, die sich aus der Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Kategorien ergeben. Addiert man die sozialen Identifikationen des individuellen Selbstkonzepts, ist das Ergebnis die soziale Identität“ (deutsche Übersetzung von Tajfel, 1981, S. 255). Hier wird von dem einzelnen Individuum ausgegangen und dessen Handlungs- und Gestaltungsmotivation beschrieben; dabei wird zeitgleich

aber auch die Beziehung dieses Individuums zu seiner Eigengruppe bzw. zu einer oder mehrerer Fremdgruppen erklärt.

Der Kern der Theorie besteht darin, zu verstehen und zu erklären, wie es dazu kommt, dass Individuen soziale (und nicht persönliche) Identitäten annehmen und sich diesen entsprechend verhalten (Ellemers & Haslam, 2012). Dabei liegt der Fokus auf den Auswirkungen, die die soziale Identität auf die Wahrnehmung und Verhaltensweisen von Individuen hat und wie sich dies wiederum auf die sozialen Beziehungen zwischen Individuen und/oder Gruppen auswirkt (Ellemers & Haslam, 2012). Innerhalb ihres Ansatzes gehen Tajfel und Turner (Tajfel, 1978a; Tajfel & Turner, 1979; Tajfel, 1982) davon aus, dass Individuen als Angehörige bestimmter sozialer Gruppen in einem bestimmten sozialen Kontext leben und umgebungsspezifische, intergruppale Beziehungen ihr Verhalten als Gruppenmitglied sowie als Individuum beeinflussen. Zudem wird angenommen, dass Individuen selbst in Wechselwirkung diese speziellen Gruppenbeziehungen beeinflussen. Das Konzept der sozialen Identität versucht, Individuen mit ihrem sozialen Kontext und den für das individuelle Verhalten signifikanten Faktoren in Beziehung zu setzen. So können Hypothesen über den funktionalen Zusammenhang individueller und kontextueller Einflussfaktoren gestellt werden (Tajfel, 1978a; Tajfel & Turner, 1979; Tajfel, 1982).

Die Grundprinzipien der Theorie der sozialen Identität lassen sich dabei in drei Hauptfelder einteilen: Erstens werden die psychologischen Prozesse beschrieben, die erklären, wie sich *soziale Identitäten* von Individuen von ihren eigenen *persönlichen Identitäten* unterscheiden. Zweitens wird zwischen verschiedenen Strategien differenziert, die Individuen anwenden, um eine positive soziale Identität zu erlangen. Drittens werden die entscheidenden Charakteristika der sozialen Struktur festgelegt, die bestimmen, welche dieser Strategien in einem spezifischen Fall am wahrscheinlichsten zum Einsatz kommen (Ellemers & Haslam, 2012).

## 7.2 Entstehung und Entwicklung der Theorie der sozialen Identität

Der Ursprung der Theorie der sozialen Identität (Tajfel, 1978a; Tajfel & Turner, 1979; Tajfel, 1982) fußt auf den Experimenten von (Sherif, 1966) zum realistischen Gruppenkonflikt, die die Frage nach den notwendigen Bedingungen für Intergruppenverhalten aufwarfen. Aus diesem Grund lässt sie sich in den Bereich der soziologisch orientierten Sozialpsychologie einordnen. Tajfel (1972) unterstreicht in seinen Ausführungen immer wieder, dass nur wenige psychologisch und soziologisch orientierte Theorien existieren, weshalb das Ziel seiner Theorieentwicklung darin bestand, eine

interaktionistische Identitätstheorie zu entwickeln, die es ermöglicht, intergruppalen Prozesse zu analysieren. Diese sollte die soziale und subjektive Welt gleichermaßen theoretisch berücksichtigen und in ihrer Wechselwirkung untersuchen, sich also zum einen dem Individuum und zeitgleich intergruppalen Prozessen aus der individuellen Perspektive widmen und ihre Wechselwirkung ergründen (Schaupp, 2012). Innerhalb seiner Theorie unterscheidet Tajfel (1972) damit zwischen interpersonalem und intergruppalen Verhalten. Tajfel (1972) hielt es für notwendig, spezielle Experimente zu konstruieren, die explizite Hypothesen über die Eigenschaften des sozialen Kontextes untersuchen, der wiederum die Art der psychologischen Prozesse bestimmt und von ihnen beeinflusst wird. Seine Definition von Gruppe und Gruppenmitgliedschaft baut auf den Vorarbeiten von Sherif (1966) auf. Sie legt dabei fest, dass immer dann von gruppenübergreifendem Verhalten gesprochen werden kann, wenn Individuen, die sich einer Gruppe zugehörig fühlen, kollektiv oder individuell mit einer anderen Gruppe oder deren Mitgliedern in Bezug auf ihre Gruppenidentifikation interagieren (Sherif, 1966). Sherif (1966) bezieht sich hier insbesondere auf das Verhalten zwischen sozialen Gruppen. Tajfel (1972) erweitert diese Definition. Er sieht dabei Rollen- oder Statusbeziehungen, Wert- und Normvorstellungen, gemeinsame Einstellungen und Ziele der Gruppenmitglieder nicht als Definitionskriterien, so Mummendey (1985). Anders als Sherif (1966) in seinen Ausführungen zum *realistischen Gruppenkonflikt*, erachtet Tajfel (1972) die individuelle kognitive *Selbstkategorisierung* bzw. die Identifikation mit der *in-group* (Eigengruppe) als die entscheidende Bedingung für intergruppalen Konflikte und nicht die Rivalität hinsichtlich der Gruppenidentifikation. Dies zeigen seine *Minimalgruppenexperimente* (auch *Maximalgruppenparadigma*), in denen Intergruppenprozesse beobachtet werden, die unter sogenannten minimalen Bedingungen entstehen und deren Effekte so analysierbar werden (Zick, 2005). Innerhalb des Maximalgruppenparadigmas (Tajfel, 1972) besaßen die Versuchspersonen lediglich Kenntnis darüber, dass sie einer *in-group* angehörten. Außerdem wurden willkürliche *soziale Kategorien* gewählt, um die Versuchsteilnehmerinnen und -teilnehmer einzuteilen. Diese wurden erst innerhalb des Experiments entwickelt, sodass keine der Personen vorher bereits Kenntnisse über diese hatte. Weiter war die Mitgliedschaft in beiden Gruppen (Eigen- und Fremdgruppe: *in-group* und *out-group*) anonym; auch existierte keine Interaktion mit *in-group*- und *out-group*-Mitgliedern. Zudem hatte das Verhalten der Versuchspersonen zwar eine gewisse Bedeutsamkeit (Verteilung werthaltiger Dinge), aber ihr Verhalten konnte keinen persönlichen Nutzen stiften (Tajfel, Billig, Bundy & Flament, 1971). Die Ergebnisse der Studien zeigten, dass bereits unter diesen minimalen Bedingungen Versuchspersonen ihre *in-group* der *out-group*

vorzogen (Kessler & Fritzsche, 2018). Es wurde also nachgewiesen, dass sich eine klare Tendenz offenbart, die Mitglieder der *in-group* (hier hinsichtlich der Zuteilung von Geldbeträgen – Entlohnung für Teilnahme) zu begünstigen, auch wenn die Person selbst hierdurch keinen materiellen Vorteil erwirkt sowie sich bemüht, fair zu sein (Tajfel, 1982). Ferner trat zutage, dass Gruppenmitglieder dazu tendieren, die *in-group* als positiver und unterschieden von der relevanten *out-group* durch die Maximierung der Unterschiede zwischen beiden Gruppen darzustellen. Demzufolge wird der Belohnungsunterschied zwischen den Gruppen zugunsten der *in-group* maximiert, auch wenn dafür Nachteile in Kauf genommen werden müssen (Tajfel, 1982). Diese Phänomene ließen sich nicht nur in experimentellen, sondern auch in natürlichen Kontexten nachweisen (z. B. Dick & Boer, 2017; Wagner & Zick, 1990). Mittels seiner Experimente machte Tajfel (Tajfel, 1979; Tajfel & Turner, 1986) sein Maximalgruppenparadigma, das das Intergruppenverhalten und den Einfluss von Minderheiten untersucht, zu einem zentralen Forschungsgebiet. Er lieferte hierdurch ein einfaches und ökonomisches Verfahren, um Intergruppenverhalten zu analysieren. Auf dieser Basis entwickelte er anschließend – eingangs allein (Tajfel 1974, 1975) und später weiter spezifiziert sowie gemeinsam mit seinem Schüler John Turner (Tajfel & Turner 1979, Turner 1986) – einen theoretischen Erklärungsansatz für diese Ergebnisse: die Theorie der sozialen Identität (Tajfel & Turner, 1979, 1986). Damit gelten sie als Begründer der Theorie der sozialen Identität sowie der später darauf aufbauenden Selbstkategorisierungstheorie (Turner et al. 1987). Den Großteil seiner Ideen zur Theorie der sozialen Identität entwickelte Tajfel zunächst allein in den frühen 1970er-Jahren (Tajfel, 1974, 1975). Eine systematischere Beschreibung der Grundgedanken zur Theorie der sozialen Identität fasste er 1978 in einem Band zusammen, um den gesellschaftlichen Kontext und die psychologischen Mechanismen, die die Theorie inspirierten, zu veranschaulichen (Tajfel, 1978b). Im Anschluss finden sich im Werk von 1979 (Tajfel & Turner, 1979) weitere Spezifizierungen seiner Grundprinzipien und Mechanismen sowie deren Auswirkungen auf das soziale Verhalten. Dieses wird typischerweise als die maßgebliche Quelle für diese theoretische Perspektive zitiert, so Ellemers und Haslam (2012), da es die Kernideen der Theorie integriert und systematisiert. Ein weiteres bedeutendes Werk, das einen umfassenden Überblick über die zentralen Ideen Theorie der sozialen Identität liefert, ist Tajfels (1982) Werk.

Zu Beginn der Entstehung und Entwicklung der Theorie der sozialen Identität im zeitlichen Verlauf befassten sich Tajfels Arbeiten 1970 fokussiert mit der Entwicklung der Theorie (Ellemers & Haslam, 2012). In unterschiedlichen Forschungsarbeiten wurden in erster Linie die Gültigkeit der Kategorieneffekte und ihre Erklärungen (Maximalgruppenparadigma)

überprüft (Ellemers & Haslam, 2012). Hieraus resultierten zahlreiche Forschungsarbeiten, die die zugrunde liegenden Vorgänge untersuchten, wenn Individuen anhand verschiedener Kriterien kategorisiert werden (z. B. gemeinsame Präferenzen, ähnliche Fähigkeiten, zufällige Zuordnung) (Billig & Tajfel, 1973; Tajfel & Billig, 1974), so Ellemers und Haslam (2012). Außerdem entwickelte sich hieraus eine Bandbreite an Studien, die auch zu einer Reihe von Forschungsarbeiten führten, die verschiedene Möglichkeiten zur Bewertung von Gruppenbegünstigung beleuchteten (Ellemers & Haslam, 2012). Die Studien zum Minimalgruppenparadigma dienten dabei als empirische Demonstration der Bedeutung sozialer Identität für das menschliche Verhalten (Ellemers & Haslam, 2012). Dabei fungierten sie als Beschleuniger für die anschließende Theoriebildung über die Natur und die Konsequenzen dieser Identitäten (Ellemers & Haslam, 2012). Die Bedeutung dieser Studien liegt damit in ihrem historischen Status als Stimulus für die neue Denkweise über das Verhalten von Menschen in Gruppen und nicht darin, dass sie die Kernidee der Theorie erfassen, wie es oft angenommen wird, so Ellemers und Haslam (2012). Gleichwohl spielten sie im Nachgang eine Schlüsselrolle bei der Konzeption und Entwicklung der Theorie der sozialen Identität (Ellemers & Haslam, 2012). In einer Reihe von Studien, die sich entgegengesetzt der Studien zum Maximalgruppenparadigma mit der komplexen und dynamischen Natur von Intergruppenbeziehungen in eher alltagsnahen bzw. realen Situation befassten (Ellemers & Haslam, 2012), wurden Belege für die Verfolgung verschiedener Identitätsmanagementstrategien unter bestimmten Bedingungen untersucht (u. a. Ellemers, 1993; Reicher & Haslam, 2006). Diese konnten zeigen, dass die soziostrukturellen Bedingungen eine Auswirkung auf die Wahl der Identitätsmanagementstrategien haben und Individuen demnach – je nach Bedingung – die Strategie der *individuellen Mobilität*, der *sozialen Kreativität* oder des *sozialen Wettbewerbs* verfolgen (Übersicht siehe u. a. Bettencourt, Dorr, Charlton & Hume, 2001). In den 1980er-Jahren erfolgte innerhalb einiger Forschungsarbeiten der Versuch, die Effekte der realistischen Konflikttheorie und die Ergebnisinterdependenz mit denjenigen zu vergleichen, die durch bloße Kategorisierung innerhalb der Theorie der sozialen Identität entstehen. In den 1990er-Jahren gingen einige Forschungsarbeiten der Frage nach, weshalb Menschen ihre Selbstdefinition auf Gruppenebene und nicht auf individueller Ebene widerspiegeln. Der Schwerpunkt der Theorie der sozialen Identität der 1980er-Jahre zum Nachweis des grundlegenden Phänomens der Intergruppenunterscheidung verlagerte sich folglich (Haslam & Ellemers, 2012).

Zusammenfassend bildet die Theorie der sozialen Identität (Tajfel, 1978a; Tajfel & Turner, 1979; Tajfel, 1982) einen der bekanntesten sozial-

psychologischen Ansätze und gilt seit ihrer Entstehung in den 1970er-Jahren als eine der bedeutendsten Theorien der Sozialpsychologie (Ellemers & Haslam, 2012). Die Theorie der sozialen Identität bildet(e) dabei die theoretische Basis unzähliger empirischer Studien zur Untersuchung und Analyse von Gruppenprozessen sowie Intergruppenbeziehungen (Überblick siehe u. a. Haslam, Ellemers, Reicher, Reynolds & Schmitt, 2010). Zu finden ist die Theorie der sozialen Identität hier häufig unter den Begriffen ‚Konflikt‘, ‚Kooperation‘ und ‚Wettbewerb‘ oder ‚Aggression‘ und ‚Stereotypen‘. Dies ist dem Aspekt geschuldet, dass intergruppale Vorgänge sich im Bewusstsein der Allgemeinheit häufig als Kontroversen zwischen Gruppierungen verankern. Weiter stellt sie eines der relevantesten Beispiele für einflussreiche europäische Ideen der Sozialpsychologie dar und beeinflusst die weltweite Sozialpsychologie nachhaltig (Jonas, Stroebe & Hewstone, 2014). Dabei polarisiert sie stark, wird häufig sehr kontrovers diskutiert und ist immer wieder Gegenstand wissenschaftlicher Debatten zwischen ihren Befürwortenden sowie Gegnerinnen und Gegnern (Ellemers & Haslam, 2012; Schupp, 2012). Neben vielen Befürwortenden hat sie im Laufe der Jahre auch immer mehr Kritikerinnen und Kritiker gefunden (Ellemers & Haslam, 2012). Viele von ihnen hielten und erachten sie als mehrdeutig oder unklar (siehe Brown, 2000). Diese negative Polarisierung wiederum hatte auch positive Effekte. Sie führte dazu, dass viele der Theorie der sozialen Identität zugewandte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sich dazu angespornt sahen, ihre Kernaussagen weiter zu präzisieren, um Missverständnisse zu beseitigen und zu präzisieren, welche Vorhersagen aus der Theorie abgeleitet werden können und welche nicht (z. B. Ellemers, Haslam, Platow & van Knippenberg, 2003; Haslam, Ellemers & others, 2005; Turner, 1985, 1999). Ferner beteiligten sich insgesamt viele Forscherinnen und Forscher sowie Forschergruppen an der Weiterentwicklung der Theorie, testeten hierzu ihre Kernideen und verfeinerten sie (Ellemers & Haslam, 2012). Die daraus resultierende Bandbreite an Forschungsarbeiten bedingte, dass sich in der Fachliteratur zur Theorie der sozialen Identität zahlreiche unterschiedliche Darstellungen der Theorie finden ließen und lassen (Ellemers & Haslam, 2012). Diese Darstellungen fokussieren häufig auf bestimmte Aspekte der Theorie oder Aspekte, die sich auf ein bestimmtes Anliegen beziehen (z. B. die Bedeutung der positiven Unterscheidbarkeit oder die Determinanten kollektiven Handelns) (Ellemers & Haslam, 2012).



### 7.3 Konzeption der Theorie der sozialen Identität

Tajfel (1982) geht innerhalb seines Ansatzes davon aus, dass Individuen nach einem positiven Selbstkonzept sowie einer positiven Einschätzung ihres Selbstwerts streben. Dabei, so die Annahme, ist das Selbstkonzept eines Menschen ein soziales Produkt. Die Bezüge für den Selbstwert wiederum lassen sich in zwei Teile gliedern. Zum einen erhalten Individuen aus ihrer persönlichen Identität (individuellen Eigenarten, Interessen, normativen Standards, Fähigkeiten, Leistungen und Zuschreibungen) Input für ihren Selbstwert und zum anderen aus ihrer sozialen Identität (Zugehörigkeit zu verschiedenen sozialen Gruppen). Weiter wird davon ausgegangen, dass das situative Selbstkonzept von Menschen am stärksten durch die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen geprägt ist sowie durch die Differenzierung zwischen *in-group* und *out-group*. Die Definition darüber, wer wir sind, erfahren wir laut der Theorie der sozialen Identität (Tajfel, 1982) also über die Ähnlichkeit mit der eigenen Gruppe (*in-group*) und über die Verschiedenheit von den anderen (Gruppen) (*out-group*). Abbildung 14 nach Schaupp (2012) veranschaulicht, dass die soziale und die persönliche Identität das Selbstkonzept einer Persönlichkeit repräsentieren. Dabei bildet die persönliche Identität Persönlichkeitsanteile, die den persönlichen Geschmack oder intellektuelle Fähigkeiten beinhalten können (Mummendey, 1985). Das Selbstkonzept fungiert hingegen als (rein hypothetischer) Moderator zwischen der sozialen Umgebung und dem sozialen Verhalten eines Individuums. Je nach situativem Kontext auf dem interpersonellen – im Gegensatz zum intergruppalen – Kontinuum wird das subjektive Verhalten mehr durch die persönliche oder soziale Identität beeinflusst (Mummendey, 1985). Dabei dominiert die soziale Identität in Kontexten, die dem Intergruppenpol sehr nahe sind. In diesen Situationen orientiert sich das Individuum dann an intra- bzw. intergruppalen Verhaltensregeln bzw. -erwartungen (Schaupp, 2012). Die soziale Identität bildet hier mithin den Antrieb für Gruppenverhalten (Tajfel, 1982). Dabei wird die Nahtstelle zwischen der sozialen Identität und dem Gruppenverhalten über psychologische Prozesse der sozialen Kategorisierung, der sozialen Identität, des sozialen Vergleichs und der sozialen Distinktheit konstruiert (Tajfel, 1982). Mittels dieser theoretischen Instrumente können Prozesse der Bildung von Gruppen, die Struktur der Beziehungen zwischen Gruppen und die Dynamik ihrer Veränderung beschrieben werden (Tajfel, 1982). Die Ebene dieser Beschreibung ist die der individuellen Kognition und Verhaltensweisen, was den Unterschied zu soziologischen Ansätzen ausmacht (Tajfel, 1982).

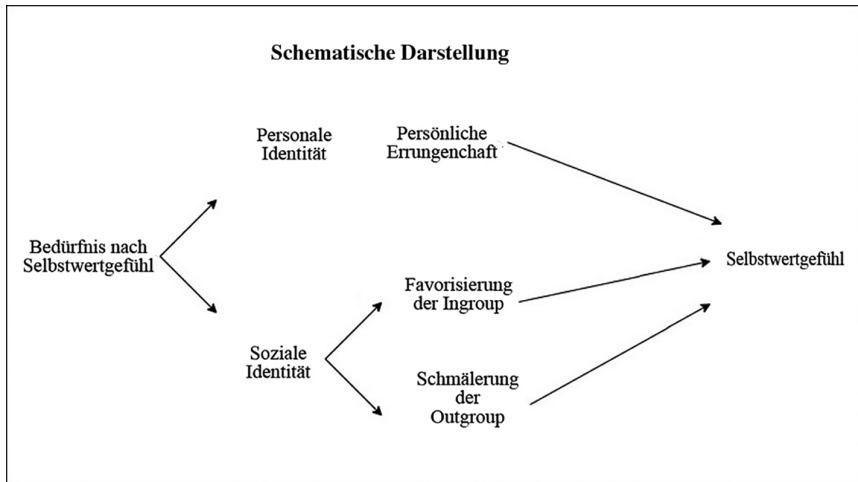


Abbildung 14. Schematische Darstellung (Brehm, Kassin & Fein, 1999, S. 147).

## 7.4 Kernprozesse der Theorie der sozialen Identität

Im Rahmen obenstehender Ausführungen wurden die situativen Rahmenbedingungen für die Theorie der sozialen Identität beleuchtet, die für das Verhalten zwischen Gruppen relevant sind. Die Kernprozesse der Theorie der sozialen Identität verkörpern die sozialpsychologischen Prozesse der Entstehung und Differenziertheit dieses Sozialverhaltens. Innerhalb der Theorie der sozialen Identität beziehen Tajfels und Turners (Tajfel, 1978a; Tajfel & Turner, 1979; Tajfel, 1982) vier einzelne Konzepte psychologischer Prozesse aufeinander, die wesentliche Annahmen des Ansatzes über die Natur des Menschen veranschaulichen. Diese Prozesse bilden die *soziale Kategorisierung*, die *soziale Identität*, der *soziale Vergleich* und die *positive Distinktheit*. Sie dienen als Voraussetzungen und Reglements, unter denen sich *in-groups* und *out-groups* bilden und werden nachfolgend erläutert.

### 7.4.1 Soziale Kategorisierung

Der Prozess der sozialen Kategorisierung dient der Zusammenfassung einzelner Individuen in Gruppen, zu denen sie gehören (*in-groups*) und zu denen sie nicht gehören (*out-groups*). Die soziale Kategorisierung wird als allgemeiner und funktionaler psychologischer Prozess angesehen, der eine

Möglichkeit bietet, auf komplexe Situationen zu reagieren. Dessen ungeachtet bietet die Einteilung von Individuen in eine begrenzte Anzahl sozialer Kategorien eine Möglichkeit, sozial relevante Informationen zu organisieren, und hilft gleichzeitig dabei, Verhalten zu verstehen und vorherzusagen (Ellemers & Haslam, 2012). Durch den Prozess der sozialen Kategorisierung können Individuen ihre Umwelt also in differenzierbare soziale Rubriken aufgrund verschiedener Merkmale einstufen. Teilt man Individuen in dieselbe Gruppe ein, wird angenommen, dass sie ein zentrales gruppendefinierendes Merkmal miteinander teilen, was sie zugleich von anderen unterscheidet, die dieses Merkmal nicht besitzen (Tajfel & Wilkes, 1963; Tajfel, 1978b). Bei der Kategorisierung von Individuen in Gruppen werden charakteristische Gruppenmerkmale genutzt, die ihre soziale Identität definieren, während individuelle Merkmale, die ihre Einzigartigkeit festlegen, vernachlässigt werden. Abgrenzungskriterien können z. B. Religionszugehörigkeit, Geschlecht, soziale Herkunft, Einkommen etc. sein. Mithilfe der sozialen Kategorisierung können sich Individuen in der *sozialen Realität* zurechtfinden und ihre individuelle Position innerhalb der *sozialen Gruppe* einnehmen.

#### 7.4.2 Soziale Identifikation

Die soziale Identifikation spricht einen Hauptgrund dafür an, weshalb sich Gruppen von Individuen von Objektkategorien unterscheiden: den Aspekt, dass das Selbst auch als zu einer sozialen Gruppe gehörig angesehen werden kann (Tajfel, 1978b). Die sozialen Kategorien (z. B. Menschen: Menschen nichtakademischer Bildungsherkunft (kein Elternteil hat einen akademischen Abschluss) und Menschen akademischer Bildungsherkunft (mindestens ein Elternteil hat einen akademischen Abschluss)) lassen sich insofern von den Objektkategorien (z. B. Möbel: Tische und Stühle) unterscheiden, als dass sie dem Prozess der sozialen Identifikation unterliegen (Ellemers & Haslam, 2012). Hiermit ist die Erkenntnis gemeint, dass das Selbst in einige soziale Kategorien ein- und aus anderen wiederum ausgeschlossen ist (Männer und Frauen können nicht kategorisiert und verglichen werden, ohne festzustellen, dass eine dieser Kategorien das Selbst einschließt) (Ellemers & Haslam, 2012). Werden demnach bestimmte Merkmale mit einer sozialen Gruppe assoziiert oder werden diese Merkmale auf eine bestimmte Art und Weise bewertet, bestimmt der Prozess der sozialen Identifikation, wie sich dies auf das Selbst auswirkt. Dies bedeutet, dass das Selbst sich entweder mit dieser Gruppe identifizieren kann und ihre charakteristischen Merkmale teilt oder dass sich das Selbst von dieser Gruppe und ihren Merkmalen unterscheidet. Relevant ist, dass sich die soziale Identifikation nicht nur auf

das kognitive Bewusstsein bezieht, dass man zu einer bestimmten Gruppe gehört, sondern auch die emotionale Bedeutung dieser Gruppenzugehörigkeit für das Selbst einschließt (Tajfel, 1974, 1978b). Fühlen sich Individuen verantwortlich für die Gruppen, zu denen sie gehören (*in-groups*), werden sie motiviert sein, zu betonen, dass sie ihr zugehörig sind, und ihren Wert für die Gruppen und ihre Mitglieder aufrechterhalten, schützen oder steigern wollen. In Teilen kann dies jedoch auf Kosten anderer Gruppen und ihrer Mitglieder geschehen (*out-groups*) (Tajfel, 1978b).

#### 7.4.3 Sozialer Vergleich

Weitere soziale Identifikationsmöglichkeiten bzw. Gruppenzugehörigkeiten können Individuen über den intergruppalen sozialen Vergleich auf unterschiedlichen Vergleichsebenen erlangen (Schaupp, 2012). Der soziale Vergleich ist der Prozess, innerhalb dessen Gruppencharakteristika interpretiert und bewertet werden. Anders formuliert, dient er Gruppenmitgliedern dazu, ihre Gruppe dahin gehend zu bewerten, ob es positiv oder negativ ist, Mitglied dieser Gruppe zu sein. Die Beurteilung verschiedener Gruppen fußt darauf, die Merkmale, die als Definition der Gruppe (z. B. Eigenschaften, Einstellungen, Verhaltensweisen) angesehen werden, mit den Merkmalen zu vergleichen, die der anderen Gruppe zugrunde liegen (Tajfel, 1978b). Dies bedeutet, dass nicht nur zwischenmenschliche Vergleiche helfen können, den Wert eines Individuums zu bestimmen (Festinger, 1954), sondern auch die Vergleiche von Gruppen und ihren Merkmalen (J. M. Levine & Moreland, 1987). Das wahrgenommene Prestige einer Gruppe und ihren *sozialen Status* bestimmen die Konstellation der verschiedenen Gruppenmerkmale im Vergleich zu anderen Gruppen und deren Merkmalen in diesem Kontext. Beispiel: Einen Menschen einfacher akademischer Bildungsherkunft (ein Elternteil hat einen akademischen Abschluss) könnte man als intellektueller wahrnehmen als einen Menschen nichtakademischer Bildungsherkunft, aber weniger intellektuell als einen Menschen doppelter akademischer Bildungsherkunft (Mutter und Vater haben einen akademischen Abschluss) (Ellemers & Haslam, 2012). Legt die soziale Kategorisierung fest, wie Individuen in Gruppen eingeordnet werden, bestimmen soziale Vergleiche, wie sich jede Gruppe von relevanten anderen Gruppen unterscheidet (Ellemers & Haslam, 2012).

#### 7.4.4 Positive Distinktheit und Identitätsmanagementstrategien

Innerhalb der Theorie der sozialen Identität werden Prozesse der sozialen Kategorisierung, der sozialen Identifikation und des sozialen Vergleichs als

mögliche Wege verstanden, mittels derer Individuen aktiv die soziale Realität und ihre eigene Position relativ zu anderen in dieser Realität definieren können (Tajfel, 1975, 1978b). Die Theorie der sozialen Identität zielt dabei explizit auf die Dynamik sozialer Situationen ab (Tajfel, 1974). Individuen sind laut der Theorie der sozialen Identität motiviert, die Art und Weise zu betonen bzw. besonders herauszustellen, in der sich die Gruppe(n), zu der oder denen sie selbst gehören (*in-groups*), positiv von anderen Gruppen unterscheidet, weil das Selbst in der Gruppe impliziert ist (Tajfel, 1978b). Dies bedeutet, dass diejenigen, die beispielsweise zu der Gruppe der ‚Menschen mit einem akademischen Abschluss und/oder Menschen, die einen akademischen Beruf ausüben‘; also zu einer Gruppe, die als privilegiert angesehen wird, sehr motiviert sein sollten, ihre positive Identität zu betonen, zu verstärken und zu sichern. Diesen Gruppen gegenüber stehen weniger privilegierte Gruppen der Gesellschaft, die abgewertet werden, beispielsweise ‚Menschen ohne Berufsabschluss‘ und/oder ‚Nicht-Erwerbstätige‘, die sich nicht ohne Weiteres positiv definieren können – jedenfalls nicht im Kontext gesellschaftlicher Konventionen (Ellemers & Haslam, 2012). Hier setzt ein Kernmerkmal der Theorie der sozialen Identität an. Sie stellt verschiedene Strategien (*Identitätsmanagementstrategien*) zur Auswahl, die Mitglieder sozialer Gruppen mit niedrigem Status verwenden können, um ihre Situation zu bewältigen und den Wert, den sie ihrer sozialen Identität beimessen, verbessern können. Die Wahl der Strategie wiederum hat tiefgreifenden Einfluss darauf, wie Mitglieder statushöherer Gruppen die aktuelle Stellung ihrer Gruppe verteidigen und sichern (Tajfel, 1978b; Turner & Brown, 1978). Zu den Strategien des Identitätsmanagements gehören die soziale Mobilität, die soziale Kreativität und der soziale Wettbewerb. Diese sichern die Aufrechterhaltung oder Wiederherstellung einer positiven sozialen Identität (Tajfel & Turner, 1979, 1986) und werden im Folgenden beleuchtet.

#### 7.4.4.1 Soziale Mobilität

Die soziale Mobilität beschreibt eine Strategie, die auf individueller, persönlicher Ebene stattfindet. Sie veranschaulicht die Möglichkeit des Individuums, zu versuchen, der Zugehörigkeit einer statusniedrigeren Gruppe zu entkommen, indem es diese Zugehörigkeit verleugnet oder vermeidet und stattdessen versucht, in eine andere, statushöhere Gruppe zu gelangen oder als Mitglied einer Gruppe mit höherem sozialen Status zu bestehen (Tajfel, 1975). Ein Beispiel hierfür wäre, dass junge Menschen nichtakademischer Bildungsherkunft versuchen könnten, ihr niedriges soziales Ansehen zu verbessern, indem sie eine Ausbildung oder Karriere anstreben, die ihnen

einen Gruppenwechsel in eine statushöhere Gruppe ermöglicht, etwa die Berufsgruppe(n) der Akademikerinnen und Akademiker (z. B. die Gruppe der Medizinerinnen und Mediziner, der Juristinnen und Juristen etc.). Die soziale Mobilität fokussiert mithin auf die Betonung der Art und Weise, in der sich das individuelle Selbst von anderen Gruppenmitgliedern unterscheidet. Sie kann dabei zwar den individuellen Status einzelner Gruppenmitglieder verbessern und sie mit einer positiven sozialen Identität ausstatten – dieser Effekt gilt aber nur für sie allein und nicht für ihre Gruppe (*in-group*) insgesamt (Ellemers & Haslam, 2012).

Aufsteiger- oder Assimilationsstrategien sind individuell geprägte Lösungen und verändern die Relationen zwischen den Gruppen nicht, da der sozial niedrigere Stand der früheren Gruppierung bestehen bleibt. Beispielsweise kann ein Schüler aus einer bildungsferneren Schicht mit dem Eintritt ins Gymnasium und dessen erfolgreichen Abschluss im sozialen Ansehen aufsteigen. Seine Herkunftsfamilie bleibt im Arbeitermilieu, und die Differenz zwischen Personen mit Allgemeiner Hochschulreife und ohne Hochschulreife besteht weiterhin. (Schaupp, 2012, S. 118)

#### 7.4.4.2 Soziale Kreativität

Die Strategie der sozialen Kreativität umfasst Reaktionen durch die Vergleichsergebnisse kognitiv (Vergleichsrahmen umdeuten, neue Vergleichsdimensionen und Vergleichsgruppen wählen) und sozial (Bestätigung anderer, um sie selbst für wahr zu halten). Kessler & Fritsche (2018, S. 166) nennen hierzu folgendes Beispiel: „Aus ‚mehr Geld ist besser‘ wird ‚mehr Geld desto verdorbener der Charakter.“ Soziale Kreativität ist eine weitere Strategie des Identitätsmanagements. Hier stellen Gruppenmitglieder ihre *in-group* in Form positiver statt negativer Eigenschaften dar, um den Intergruppenvergleich neu zu definieren. Dieser Prozess kann über drei Wege erfolgen: Als Erstes besteht die Möglichkeit, sich auf andere Dimensionen des Gruppenvergleichs zu konzentrieren (z. B. Freundlichkeit statt materiellen Reichtum vergleichen) (Ellemers & Haslam, 2012, S. 5). Als Nächstes ist es möglich, andere Gruppen mit in den Vergleich einzubeziehen (z. B. Migrantinnen und Migranten vergleichen ihren wirtschaftlichen Erfolg im Aufnahmeland mit dem wirtschaftlichen Erfolg in ihrem Herkunftsland) (Ellemers & Haslam, 2012, S. 5). Als Letztes existiert die Möglichkeit, die Bedeutung der Zugehörigkeit zu einer statusniedrigen Gruppe zu verändern (z. B. Behauptung ‚schwarz ist schön‘) (Ellemers & Haslam, 2012, S. 5). Auch hier verhält es sich so – ähnlich wie in Bezug auf die soziale Mobilität –, dass der

Status quo der *in-group* nicht verbessert wird, sondern so nur bestimmten Gruppenmitgliedern geholfen werden kann, ihre abgewertete Position in der Gesellschaft besser hinnehmen zu können und/oder ihr psychisches Wohlbefinden zu verbessern (Ellemers & Haslam, 2012).

#### 7.4.4.3 Sozialer Wettbewerb/Wandel

Als letzte Strategie des Identitätsmanagements besteht die Möglichkeit, durch sozialen Wettbewerb/Wandel die Bedeutung der Zugehörigkeit zu einer statusniedrigen Gruppe zu verändern (Ellemers & Haslam, 2012, S. 5). Hier lassen sich Gruppenmitglieder auf Formen eines sozialen Konflikts ein, die bewirken sollen, den Status quo der *in-group* zu ändern. Ellemers und Haslam (2012, S. 5) führen hier als Beispiel an, dass Arbeiterinnen und Arbeiter versuchen könnten, ihre Arbeitsbedingungen oder ihren Lebensstandard durch gewerkschaftliche Aktionen zu verbessern. Im Gegensatz zur sozialen Mobilität unterscheidet sich der soziale Wandel dahin gehend, dass er auf die Veränderung der Situation der *in-group* im Ganzen abzielt und nicht lediglich auf die Veränderung der sozialen Stellung einzelner Personen. Im Vergleich zur sozialen Kreativität unterscheidet er sich darin, dass er sich darauf konzentriert, Veränderungen an objektiven oder materiellen Ergebnissen zu erreichen. Im Mittelpunkt der Strategie des sozialen Wettbewerbs/Wandels stehen folglich kollektive Aktionen, die auf das Erreichen von Veränderungen für die gesamte *in-group* fokussieren. Hier stehen Gruppen zueinander in Konkurrenz um die Überlegenheit hinsichtlich einer gemeinsamen Wertedimension, die sich unmittelbar auf ihre soziale Stellung auswirkt (Ellemers & Haslam, 2012). Soziale Kreativität hingegen ist in erster Linie darauf konzentriert, den Status quo kognitiv neu zu interpretieren.

#### 7.4.4.4 Bedingungen für die Nutzung der Identitätsmanagementstrategien

Laut der Theorie der sozialen Identität ist die Nutzung der vorgestellten Identitätsmanagementstrategien an Bedingungen geknüpft, unter denen sie Individuen anwenden, um ihre soziale Identität aufrechtzuerhalten oder zu verbessern. Dabei sind die Reaktionen von Individuen auf die Umstände ihrer Gruppe von den wahrgenommenen Merkmalen der Sozialstruktur abhängig. Damit ist gemeint, dass Gesetze, kulturelle Traditionen oder objektive (Un-)Möglichkeiten die Formen der *sozialen Identitätsverbesserung* und ihre Erreichung beschränken können. Dabei bezieht sich die Theorie der sozialen Identität auf soziostrukturelle Merkmale, die explizit als

subjektive Überzeugungsstrukturen bezüglich der Möglichkeiten (*kognitive Alternativen* zum Status quo) und gültigen Motive zur individuellen und gruppenbezogenen Statusverbesserung definiert sind (Tajfel, 1975). Es wird danach gefragt, wie *stabil* (Könnte es auch anders sein?), *legitim* (Sollte es anders sein?) und *permeabel* (Sind die Gruppengrenzen durchlässig und kann ich meine Gruppenzugehörigkeit wechseln?) die Vergleichsergebnisse sind (Ellemers, 1993; Tajfel & Turner, 1986).

Auf die subjektive Überzeugung, dass es für Individuen möglich ist, als unabhängige Individuen innerhalb eines gegebenen *sozialen Systems* zu agieren, bezieht sich die *Durchlässigkeit von Gruppengrenzen*. Diese wiederum zielt nicht darauf ab, zentrale Gruppenmerkmale wie das Geschlecht oder die soziale Herkunft ablegen zu können, da hier ein vollständiger Wechsel der Gruppenzugehörigkeit nicht möglich wäre. Im Fokus steht eher, dass Individuen das Gefühl haben müssen, aufgrund dieser definierten Gruppenmerkmale einen eingeschränkten Zugang zu Gruppen (und den damit verbundenen materiellen und psychologischen Vorzügen) zu haben oder zu glauben, dass sie – unabhängig von ihrer Gruppenzugehörigkeit – eine Position in der Gesellschaft erreichen können, die ihren individuellen Verdiensten entspricht. Sehen sie durchlässige Gruppengrenzen, werden sie eher versuchen, die Strategie der sozialen Mobilität zu verfolgen. Sehen sie im Gegensatz dazu die Gruppengrenzen als eher undurchlässig an, werden sie sich wahrscheinlich enger an ihre Gruppe gebunden fühlen und Versuche, ihren Status zu verändern, würden eher auf Gruppenebene stattfinden (soziale Kreativität, sozialer Wettbewerb/Wandel).

Neben der Durchlässigkeit der Gruppengrenzen stellt die *Stabilität des Gruppenstatus* eine Bedingung dafür dar, wie und weshalb Individuen die Strategien des Identitätsmanagements anwenden. Diese bezieht sich auf die Vorstellung, dass ein Teil der Unterschiede zwischen Gruppen als fließend und veränderbar und ein anderer Teil dieser Unterschiede eher als dauerhaft sowie über die Zeit stabil angesehen wird (Haslam & Ellemers, 2012). Handelt es sich um konkrete Eigenschaften oder Fähigkeiten (z. B. körperliche Ausdauer Männer vs. Frauen) (Ellemers & Haslam, 2012, S. 6), werden Unterschiede häufig typischerweise als unveränderbar und inhärent wahrgenommen, wenn sie sich wahrgenommener Weise auf Dinge wie z. B. eine historische Entwicklung (ungleicher Zugang zu Bildungschancen) (Ellemers & Haslam, 2012, S. 6) beziehen. Sind sie eher das Ergebnis zufälliger Ereignisse (unterschiedliche numerische Repräsentationen) (Ellemers & Haslam, 2012, S. 6), werden sie häufig als wesentlicher oder inhärenter Unterschied im Gruppenwert oder in der Verdientheit gesehen. Damit wird deutlich, dass Individuen mit einer statusniedrigen und abgewerteten sozialen Identität, die Statusunterschiede als stabil wahrnehmen, weniger wahr-



scheinlich Strategien des sozialen Wettbewerbs/Wandels verfolgen werden, sondern eher solche der sozialen Mobilität. Sind die Gruppengrenzen indes undurchlässig und damit keine der beiden vorherigen Strategien möglich, werden sie eher Strategien der sozialen Kreativität anwenden (Ellemers & Haslam, 2012).

Eine letzte Bedingung für die Anwendung der Strategien des Identitätsmanagements bildet die Legitimität der gegenwärtigen Statusbeziehungen. Während die Stabilität des Gruppenstatus und die Durchlässigkeit von Gruppengrenzen, die wahrgenommenen Möglichkeiten zu Veränderungen anzeigen, bezieht sich die Legitimität der gegenwärtigen Statusbeziehungen auf Überzeugungen, die die Motivationen zur Veränderung bestimmen (Ellemers & Haslam, 2012). Legitimität kann sich dabei auf eine Vielzahl an Aspekten einer gegebenen sozialen Situation beziehen. Illegitim kann die Einbeziehung von Individuen in Gruppen dabei werden, wenn sie auf falschen Annahmen über gruppenspezifische Merkmale beruht (Geschlecht statt beruflicher Qualifikation, um berufliche Identität abzuleiten bzw. zuzuschreiben) (Ellemers & Haslam, 2012, S. 6). Außerdem können Statusbeziehungen zwischen Gruppen illegitim werden, wenn relevante statusübereinstimmende Merkmale (z. B. akademische Fähigkeiten) (Ellemers & Haslam, 2012, S. 6) selektiv und ohne erkennbaren Grund (z. B. eher Männern als Frauen) (Ellemers & Haslam, 2012, S. 6) einigen Gruppen eher zugeschrieben werden als anderen. Zuletzt können Zuschreibungen eines höheren Werts für Gruppenmerkmale als illegitim bewertet werden (z. B.: Bei Männern wird aufgabenorientiertes Führungsverhalten besser bewertet als sozioemotionales Führungsverhalten von Frauen) (Ellemers & Haslam, 2012, S. 6). All diese Formen von Illegitimität können Individuen als Motivation dienen, ihren aktuellen Zustand verändern zu wollen. Dies zielt nicht nur auf diejenigen ab, die unter ungerechter Behandlung leiden, sondern gleichsam auf Gruppenmitglieder, die von unverdienten Vorteilen profitieren oder profitiert haben (z. B. Motivation, vergangene Ungerechtigkeiten zu korrigieren und diejenigen zu unterstützen/zu fördern, die unter dem ungerechten Sozialsystem leiden) (Ellemers & Haslam, 2012, S. 6).

Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass Gruppenmitglieder unter der Wahrnehmung instabiler und/oder illegitimer Vergleichsergebnisse bzw. Statusrelationen zwischen Gruppen vermutlich eher Strategien des sozialen Wandels wählen werden. Dagegen führt eine stabile und legitime Wahrnehmung der Statusrelation zwischen den Gruppen dazu, die Statusrelation eher kreativ umzudeuten. Deutet ein Gruppenmitglied die Gruppengrenzen als durchlässig, wird es vermutlich eher die Strategie der sozialen Mobilität von der statusniedrigeren Gruppe in die statushöhere Gruppe wählen (Ellemers, 1993; Ellemers, Spears & Doosje, 1997; Ellemers & Haslam, 2012).

Damit wird insgesamt deutlich, dass die Reaktionen von Individuen auf die Umstände der *in-group* durch den Vergleich zu einer oder mehreren *out-groups* nicht direkt zu einem bestimmten Typ von Intergruppenverhalten führt. Vielmehr bedingt sie unterschiedliche Formen von Intergruppenverhalten – je nach wahrgenommener soziostruktureller Bedingung (Permeabilität der Gruppengrenzen, Stabilität und Legitimität der Statusrelation).

Werden die aus den vorherigen Kapiteln/Abschnitten hervorgegangenen Strategien zum Umgang mit negativer (und positiver) Identität noch einmal grafisch zusammengefasst, ergibt sich folgende Darstellung:

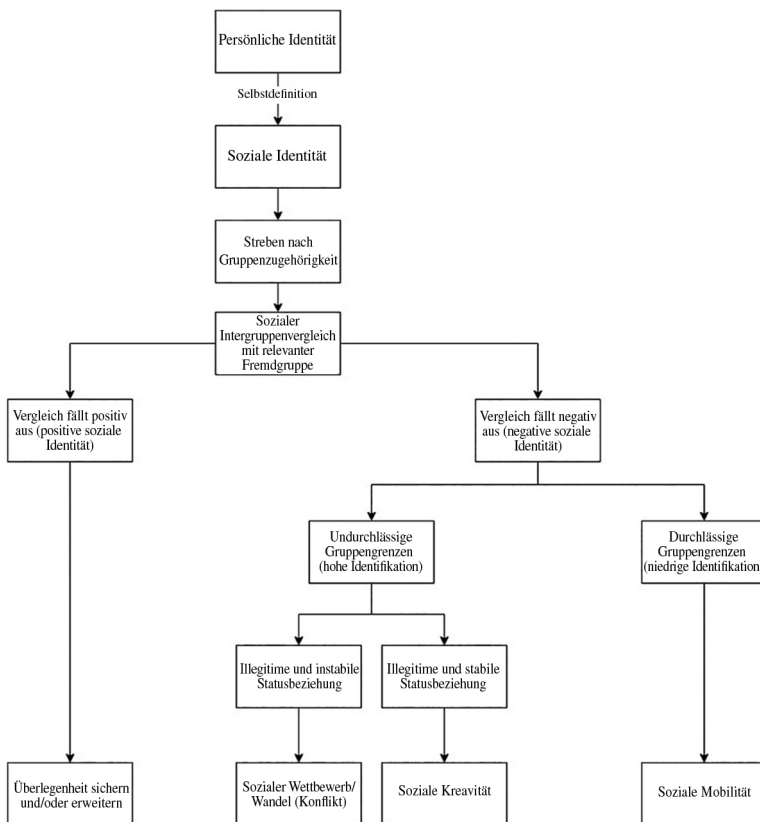


Abbildung 15. Darstellung des Umgangs mit negativer sozialer Identität (eigene Darstellung in Anlehnung an Ellemers & Haslam, 2012; Tajfel, 1978b; Tajfel & Turner, 1979; Tajfel, 1982).

Abbildung 15 veranschaulicht, dass die Motivation von Individuen laut der Theorie der sozialen Identität zunächst darin besteht, nach der Zugehörigkeit zu Gruppen zu streben, die eine positive Identität aufweisen und sich klar von anderen Gruppen (*out-groups*) unterscheiden. Durch die Unterscheidung von *out-groups* werden soziale Intergruppenvergleiche in Gang gesetzt. Über diese Vergleichsprozesse nehmen Individuen im Anschluss eine entweder positive oder negative Bewertung der sozialen Identität ihrer *in-group* vor. Je nachdem, ob die Bewertung positiv (positive soziale Identität) oder negativ (negative soziale Identität) ausfällt, stehen ihnen bestimmte Identitätsmanagementstrategien zur Verfügung, um ihre soziale Identität aufrechtzuerhalten oder zu verbessern (sozialer Wettbewerb/Wandel, soziale Kreativität, soziale Mobilität). Dabei sind die Reaktionen von Individuen auf die Umstände ihrer Gruppe von den wahrgenommenen Merkmalen der Sozialstruktur abhängig (Durchlässigkeit von Gruppengrenzen, Stabilität des Gruppenstatus). Stellen sie nach der Bewertung der sozialen Identität ihrer *in-group* eine negative soziale Identität fest, entscheidet die Durchlässigkeit der Gruppengrenzen darüber, welche Identitätsmanagementstrategie gewählt wird. Neben der Durchlässigkeit der Gruppengrenzen stellt die Stabilität des Gruppenstatus eine Bedingung dafür dar, wie und weshalb Individuen die Strategien des Identitätsmanagements anwenden. Sind die Gruppengrenzen undurchlässig und wird eine instabile sowie nicht gerechtfertigte Statusbeziehung wahrgenommen, entscheiden sich Individuen in aller Regel für den sozialen Wettbewerb/Wandel. Werden die Gruppengrenzen als undurchlässig, die Statusbeziehung aber als stabil und gerechtfertigt wahrgenommen, wählen sie eher die Strategie der sozialen Kreativität. Werden die Gruppengrenzen hingegen als durchlässig wahrgenommen, entscheiden sich Individuen gemäß der Theorie der sozialen Identität in aller Regel für die Strategie der sozialen Mobilität. Bewerten Individuen demgegenüber ihre *in-group* von Anfang an positiv, werden sie strategisch laut der Theorie der sozialen Identität dazu angehalten sein, ihre Überlegenheit zu sichern und/oder zu erweitern.

## 7.5 Selbstkategorisierungstheorie als Mikrotheorie der Theorie der sozialen Identität

Wie zuvor bereits geschildert, bilden innerhalb der Theorie der sozialen Identität vier einzelne Konzepte psychologischer Prozesse die wesentliche Annahmen des Ansatzes über die Natur des Menschen: die soziale Kategorisierung, die soziale Identität, der soziale Vergleich und die positive Distinktheit (soziale Mobilität, soziale Kreativität, sozialer Wandel und ihre jeweili-

gen soziostrukturellen Bedingungen: Durchlässigkeit der Gruppengrenzen und Stabilität des Gruppenstatus). Dabei spielt das Konzept der sozialen Kategorisierung insofern eine besondere Rolle im Rahmen der Theorie der sozialen Identität, als dass aus ihm eine eigenständige Mikrotheorie entstanden ist: die Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985). In den 1980er- und 1990er-Jahren versuchten Turner und seine Kollegen (Turner, 1982, 1985; Turner, Hogg, Oakes, Reicher & Wetherell, 1987; Turner, Oakes, Haslam & McGarty, 1994), herauszufinden, welche kognitiven Prozesse hinter den Vorstellungen von sich selbst und anderen auf Gruppenebene und nicht auf Individualebene ablaufen (Ellemers & Haslam, 2012). Diese Arbeiten mündeten in die Entwicklung der Selbstkategorisierungstheorie als Mikrotheorie der Theorie der sozialen Identität (Ellemers & Haslam, 2012). Da sie eine Reihe von Schlüsselannahmen mit der Theorie der sozialen Identität teilt, insbesondere in metatheoretischer Hinsicht (Ellemers & Haslam, 2012), werden beide Theorien häufig in jüngeren Forschungsarbeiten als komplementäre theoretische Rahmenwerke sowie Bestandteile eines integrierten Ansatzes bzw. einer Perspektive der sozialen Identität (*social identity approach*) dargestellt (z. B. Reicher, Spears & Haslam, 2010; Turner & Reynolds, 2001).

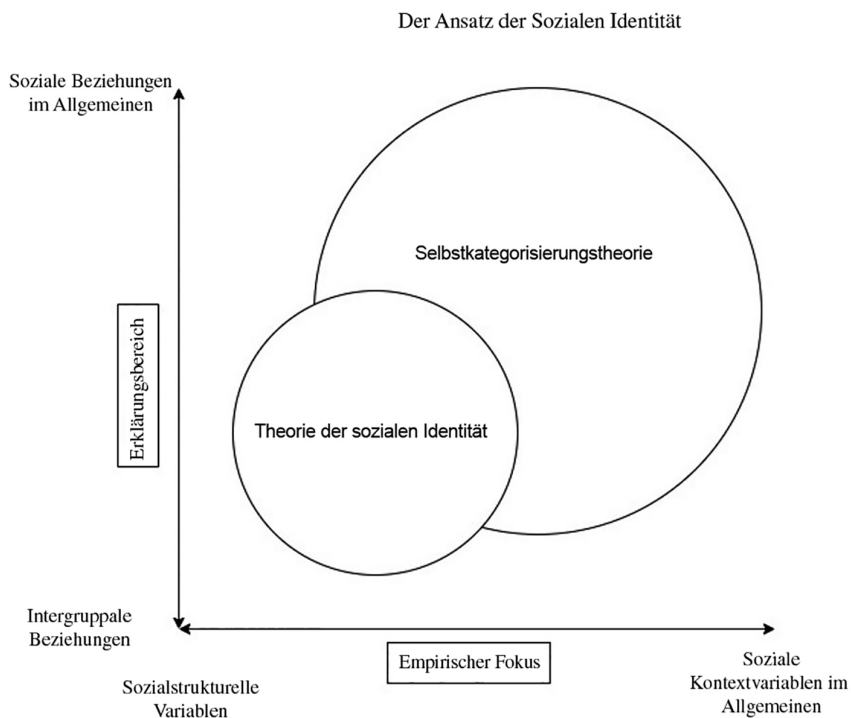


Abbildung 16. Die Erklärungsprofile der Theorien zur sozialen Identität und zur Selbstkategorisierung (eigene Darstellung in Anlehnung an Haslam, 2001).

Der Ansatz der sozialen Identität bzw. des *social identity approach* bezieht sich auf die Forschung und Theorie im Zusammenhang mit der Theorie der sozialen Identität und der Selbstkategorisierungstheorie. Beide Theorien gelten als eigenständige, jedoch miteinander verflochtene Theorien (Haslam, 2001; Postmes & Branscombe, 2010; Turner & Oakes, 1997; Turner, 1999). Sie weisen dabei gewisse Schnittmengen auf (Haslam, 2001). Es zeigen sich Ähnlichkeiten, allerdings besitzt die Selbstkategorisierungstheorie einen größeren Erklärungsumfang dadurch, dass sie sich weniger auf die Beziehungen zwischen Gruppen bezieht. Außerdem wurde sie deutlich breiter empirisch untersucht. Oftmals wird die Selbstkategorisierungstheorie als

Theorie betrachtet, die entwickelt wurde, um die Grenzen der Theorie der sozialen Identität zu überwinden (insbesondere die begrenzte Art, in der innerhalb dieser kognitive Prozesse behandelt werden) (Turner, 1999).

Das Ziel der Selbstkategorisierungstheorie besteht darin, die Kernthese der Theorie der sozialen Identität zu erweitern bzw. zu spezifizieren, dass soziale Kategorisierung als Grundlage für das Verstehen und die sinnvolle Reaktion auf komplexe soziale Situationen dient (Tajfel, 1969).

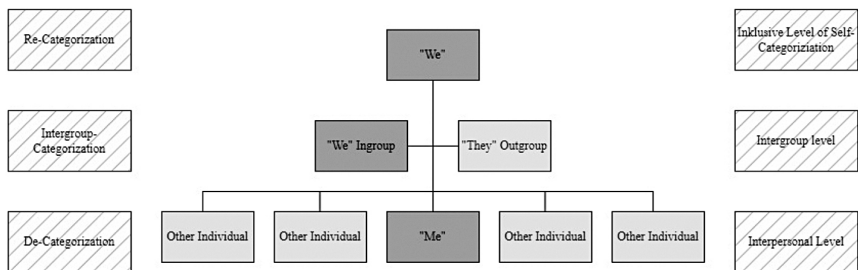


Abbildung 17. Modell zur Selbstkategorisierungstheorie (eigene Darstellung in Anlehnung an Turner, 1982, 1985, 2010).

Im Gegensatz zur Theorie der sozialen Identität fokussiert die Selbstkategorisierungstheorie (Turner et al., 1987) auf die kognitiven Aspekte des Selbst und der Identität sowie Prozesse innerhalb sozialer Kategorien statt lediglich auf die Beziehungen zwischen sozialen Gruppen (Kessler & Fritzsche, 2018). Die Besonderheit der Selbstkategorisierungstheorie besteht darin, dass sie sich expliziter darauf konzentriert, dass soziale Kategorisierungen auf verschiedenen (ineinandergreifenden) Inklusions- und Abstraktionsebenen möglich sind (Ellemers & Haslam, 2012). Ein Individuum kann demnach beispielsweise gleichzeitig ‚Studierende oder Studierender der UDE‘, ‚Studierende oder Studierender in der Metropole Ruhr‘ und ‚Studierende oder Studierender in NRW‘ sein. Dies bedeutet ferner, dass ein Individuum auf Basis übergreifender Kriterien (z. B. als ‚Frau‘, ‚Bildungsaufsteigerin‘ und als ‚Studentin der UDE‘) mehreren Kategorien zugehörig sein kann. Diese Annahmen wurden innerhalb der Selbstkategorisierungstheorie in Form von vier Kernannahmen und damit verbundenen Hypothesen festgehalten (Turner, 1985): Als Erstes postuliert die Selbstkategorisierungstheorie, dass das Selbst kognitiv in Form von Selbstkategorien repräsentiert wird, die auf verschiedenen Abstraktionsebenen definiert werden können. Die Ebenen können exklusive Selbstkategorisierungen der individuellen Identität (‚Ich‘) meinen oder auch inklusive Selbstkategorisierungen der sozialen

Identität(en) (,wir, Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft‘) beinhalten. Als Zweites setzt die Selbstkategorisierungstheorie voraus, dass die Bildung von Selbstkategorien eine Funktion des Metakontrastes zwischen Unterschieden zwischen Kategorien und innerhalb von Kategorien ist (Turner, 1985). Dies bedeutet, so (Ellemers & Haslam, 2012), dass sich Menschen eher einer bestimmten Kategorie zugehörig definieren, wenn die Unterschiede zwischen den Kategorienmitgliedern geringer wahrgenommen werden als zwischen sich selbst und den Mitgliedern anderer Kategorien. Ein Beispiel hierfür wäre der Vergleich zwischen ,Studierenden nichtakademischer Bildungsherkunft‘ und ,Studierenden nichtakademischer Bildungsherkunft mit Migrationshintergrund‘ und/oder ,Studierenden akademischer Bildungsherkunft‘. Dies gilt auch hinsichtlich der dritten Annahme der Selbstkategorisierungstheorie insofern, als dass der Metakontrast auch die interne Struktur von Selbstkategorien – die Prototypizität bestimmter Kategorien – definiert (Turner, 1985). Damit nimmt die Fähigkeit eines Menschen, sich bezogen auf eine bestimmte Kategorie zu definieren und diese auch zu repräsentieren, in dem Maße zu, in dem die Unterschiede zwischen ihm und den Kategorienmitgliedern kleiner sind als die Unterschiede zwischen ihm und Mitgliedern anderer Kategorien, die in einer bestimmten Situation salient sind, so (Ellemers & Haslam, 2012).

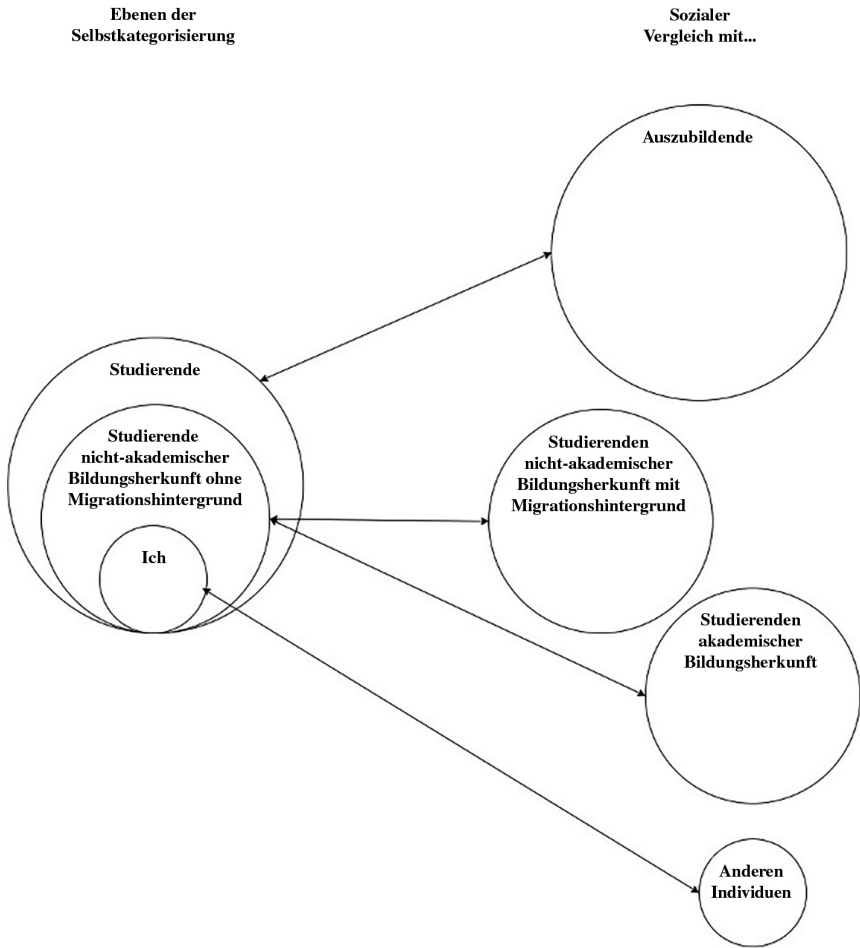


Abbildung 18. Darstellung der Ebenen der Selbstkategorisierungen (eigene Darstellung in Anlehnung an Ellemers & Haslam, 2012; Kessler & Fritzsche, 2018; Turner, 1982, 1985).

Viertens geht die Selbstkategorisierungstheorie davon aus, dass es zu einer Betonung der wahrgenommenen Intraklassenähnlichkeiten und zu wahrgenommenen Interklassenunterschieden führt, wenn eine bestimmte Selbstkategorie salient ist (Turner, 1985). So können Muster der Assimilation



und des Kontrasts die relative Austauschbarkeit von Kategorien hinsichtlich einer aktuell salienten Selbstkategorie widerspiegeln (Ellemers und Haslam, (2012).

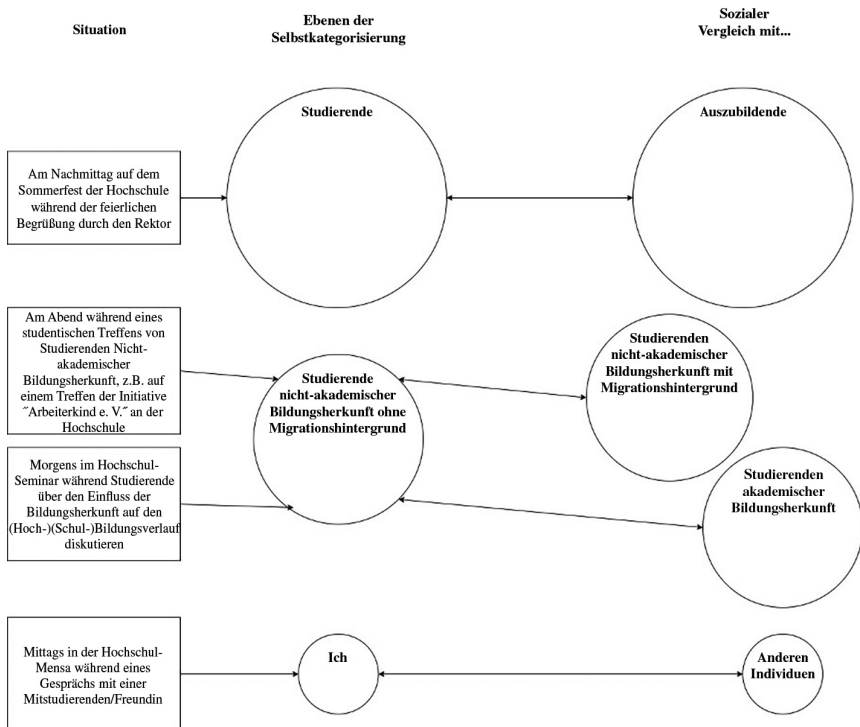


**Abbildung 19.** Darstellung der Ebenen der Selbstkategorisierungen inkl. Situativer Bedingungen (eigene Darstellung in Anlehnung an Ellemers & Haslam, 2012; Kessler & Fritsche, 2018; Turner, 1982, 1985).

Hier wird deutlich, dass eine Person über unterschiedliche Situationen hinweg durch soziale Einflüsse – je nach *in-group*, die gerade salient ist – beeinflusst wird (z. B. Hogg & Turner, 1985). Gleichwohl zeigt sich auch, dass Konformität eine relevante Rolle für das Gruppenleben spielt, indem hochidentifizierte Gruppenmitglieder dann eine erhöhte Stereotypisierung wahrnehmen, wenn der Status und die Erkennbarkeit ihrer Gruppe bedroht sind (Ellemers et al., 1997; Spears, Oakes, Ellemers & Haslam, 1997). Hier-

aus lässt sich schließen, dass Gruppen, die sich sozial bedroht fühlen, in ihren Einstellungen und ihrem Verhalten tatsächlich homogener werden, sodass Konformität beim Umgang mit kollektiven Bedrohungen eine bedeutende Rolle spielen kann. Sie kann die Koordinationsfähigkeit von Gruppen bei der Begegnung einer Bedrohung erhöhen (Kessler & Cohrs, 2008). Dessen ungeachtet kann Konformität die Einigkeit hinsichtlich relevanter Ziele erhöhen und damit die Koordination gemeinschaftlichen Handelns in der Gruppe befördern. Laut Ellemers und Haslam (2012) lassen sich daraus Rückschlüsse dahin gehend ziehen, weshalb sich Menschen durch Mehrheiten beeinflussen lassen. In uneindeutigen Situationen können Individuen über Konformität zu den besten Handlungsergebnissen gelangen und ihre Zugehörigkeit zu anderen und zu Gruppen stärken. Zudem bildet Konformität ein *kognitives Nebenprodukt* der Selbstkategorisierung als Gruppenmitglied und fördert kollektives Handeln (Ellemers & Haslam, 2012).

Ferner wurden innerhalb der Selbstkategorisierungstheorie Mechanismen der Kategorienzugänglichkeit und *normativen Passung* festgelegt (Ellemers & Haslam, 2012). Diese Mechanismen ermöglichen es, zu erklären und vorherzusagen, welche Selbstkategorie in einer bestimmten Situation am wahrscheinlichsten sein wird (Oakes, 1987; Turner, 1985). Die Erklärung dafür, weshalb sich Individuen eher über eine bestimmte soziale Identität als über eine andere definieren, liegt darin begründet, dass die Selbstkategorisierungstheorie die Bedeutung einer Reihe kontextueller Zusammenhänge betont, die wiederum Elemente enthalten, die dazu führen, eine bestimmte soziale Selbstkategorisierung bedeutungsvoller zu machen als eine andere (Ellemers & Haslam, 2012). Dessen ungeachtet legen die Prinzipien der Selbstkategorisierungstheorie fest, dass die gleiche objektive Gruppenzugehörigkeit unterschiedlich erlebt werden kann. Dieses unterschiedliche Erleben regelt sich danach, mit welcher *in-group* verglichen wird sowie in welchem Kontext diese Vergleiche gezogen werden (Haslam & Turner, 1992).

Ein weiterer Fortschritt, der durch die Selbstkategorisierungstheorie erlangt werden konnte, ist die Einführung des Prozesses der *Depersonalisierung* (Ellemers & Haslam, 2012). Die *Depersonalisierung* beschreibt dabei den psychologischen Prozess, durch den Individuen das *Selbst* als austauschbares Exemplar einer sozialen Kategorie wahrnehmen und sich nicht nur als separates Individuum mit einzigartigen Eigenschaften sehen (Ellemers & Haslam, 2012). Dahinter verbirgt sich mithin der Prozess, das Selbst in Bezug auf die soziale Identität und nicht die persönliche Identität zu definieren (Turner, 1982). Weiter geht die Selbstkategorisierungstheorie davon aus, dass die Depersonalisierung und das daraus resultierende Verhalten Gruppenverhalten erst ermöglichen (Ellemers & Haslam, 2012).

Insgesamt bietet die Selbstkategorisierungstheorie für das Verhalten zwischen Gruppen eine detailliertere und allgemeine Darstellung der psychologischen Mechanismen, die Individuen dazu bewegen, sich in Bezug auf bestimmte Gruppenmitgliedschaften zu definieren und entsprechend dieser Gruppenmitgliedschaften zu handeln (Ellemers & Haslam, 2012).

## 7.6 Multidimensionalität sozialer Identität

Sowohl die Theorie der sozialen Identität als auch die Selbstkategorisierungstheorie sprechen die Art und Weise an, wie kognitive und affektive Komponenten der sozialen Identität miteinander verbunden sind. Dies ist dem Aspekt geschuldet, dass das kognitive Bewusstsein einer bestimmten Kategorienzugehörigkeit eine notwendige Voraussetzung dafür ist, dass der Gruppenzugehörigkeit eine emotionale Bedeutung zugemessen werden kann (Ellemers & Haslam, 2012). Die soziale Identität ist damit stark geprägt durch die emotionale Bedeutung, die der Gruppenzugehörigkeit beigemessen wird, sowie durch das Wissen über diese Gruppenzugehörigkeit (Tajfel, 1974). Wie bereits erwähnt, lässt sich die soziale Identität definieren als „that part of an individual's self-concept which derives from his knowledge of his membership of a social group (or groups) together with the emotional significance attached to that membership“ (Tajfel, 1974, S. 69). Hieraus wird einmal mehr deutlich, dass die soziale Identität und ihre Konzeptualisierung verschiedene Aspekte einbeziehen, die entweder als separate Komponenten oder als ein übergreifendes Konstrukt betrachtet werden können. Dies führt dazu, so Ellemers und Haslam (2012), dass es sinnvoll sein kann, sich je nach Fragestellung entweder auf spezifische Komponenten der sozialen Identität zu konzentrieren oder sie als ein breiteres multidimensionales Konstrukt zu betrachten (u. a. Ellemers, Kortekaas & Ouwerkerk, 1999; Leach et al., 2008).

Wird von der Multidimensionalität des Konstrukts sozialer Identität ausgegangen, wird es möglich, verschiedene Formen der sozialen Identitätsbedrohung (*social identity threat*) zu spezifizieren, die entstehen, wenn verschiedene Identitätskomponenten nicht zueinanderpassen/aufeinander abgestimmt sind (u. a. Branscombe & Doosje, 2012). Eine soziale Identitätsbedrohung können Individuen beispielsweise dann erfahren, wenn sie sich zwar emotional mit einer Gruppe verbunden fühlen, kognitiv aber nicht zu dieser gehören oder umgekehrt (Ellemers & Haslam, 2012). Relevant würde dieses Szenario z. B. werden, wenn die Strategie der sozialen Mobilität im Übergang zu einer anderen, statushöheren Gruppe gewählt wird oder wenn das Individuum von anderen in einer Art behandelt wird, die nicht mit den

internen Definitionen des Selbst übereinstimmt, so Ellemers und Haslam (2012). Weiter müssen jeweils beide – die kognitive sowie die emotionale Komponente der sozialen Identifikation – ein minimales Schwellenniveau überschreiten, bevor Individuen im Sinne einer gruppenbasierten Identität handeln (Ellemers & Haslam, 2012). Dies bedeutet, dass Individuen, die kognitiv, aber nicht emotional in die Gruppe involviert sind, als Gruppenmitglieder handeln können, wenn Belange auf individueller Ebene es für sie attraktiv machen (z. B. aus Angst vor sozialen Sanktionen) (Ellemers & Haslam, 2012). Individuen, die kognitiv und emotional in die Gruppe einbezogen sind, definieren das Selbst als Gruppenmitglied über verschiedene multiple Situationen und Kontexte hinweg konsistenter (u. a. Ellemers, Spears & Doosje, 2002).

## 7.7 Theorie der sozialen Identität und Selbstkategorisierungstheorie in der Forschungspraxis

Die Theorie der sozialen Identität sowie die Selbstkategorisierungstheorie als Mikrotheorie der Ersteren fanden bereits in vielen Forschungsbereichen in Bezug auf unterschiedliche (sozial-)psychologische Fragen Anwendung, sodass auf ihrer Basis in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten eine Bandbreite an Forschungsarbeiten – vornehmlich im internationalen Kontext – und daraus resultierende Forschungsbefunde entstanden sind (z. B. Ellemers & Haslam, 2012; Kessler & Fritsche, 2018; Schaupp, 2012).

Die Theorie der sozialen Identität untersucht, wie spezifische Charakteristika sozialer Kontexte mit individuellen kognitiven Prozessen interagieren. Außerdem erklärt sie die Ursprünge und Konsequenzen einer Konzeptualisierung des Selbst auf Gruppenebene. Damit beschreibt sie eine Reihe bedeutender Ideen über sozialpsychologische Funktionsweisen, die für eine Vielzahl an Situationen von Bedeutung sind (Ellemers & Haslam, 2012). Sie wurde im Laufe ihrer Geschichte oftmals verwendet, um Interaktionen zwischen Mitgliedern realer sozialer Gruppen zu untersuchen. Sie wurde also herangezogen, um Spannungen zwischen ethnischen, religiösen oder sprachlichen Gruppen zu verstehen und um Reaktionen auf Migration, sich verändernde Arbeitsbeziehungen sowie die Entwicklung von Gruppenmotivation zu untersuchen und vorherzusagen (Ellemers & Haslam, 2012). Durch diese Arbeiten entwickelte sich die Theorie immer weiter, da Forscherinnen und Forscher in den unterschiedlichen Studien die verschiedenen Gruppentypen unter verschiedenen Bedingungen analysierten und sich spezifischer Komplexitäten moderierender Variablen und Randbedingungen bewusst wurden, die für die Kernvorhersagen der Theorie relevant

waren. Diese Arbeiten dienten dazu, die Kernthesen der Theorie hinsichtlich der Bedingungen zu validieren, unter denen Menschen bestimmte *Strategien der Selbstverbesserung* (*self-enhancement strategies*) verfolgen und verschiedene Formen der Identitätsbedrohung (*social identity threat*) erleben (Ellemers & Haslam, 2012). Dies wurde für unterschiedliche Arten von Intergruppenvergleiche und für unterschiedliche Quellen des Gruppenwerts nachgewiesen (Mullen, Brown & Smith, 1992), etwa Macht der Gruppe, Status der Gruppe (Sachdev & Bourhis, 1991) oder Gruppengröße (Simon & Brown, 1987). Gleichwohl können Gruppenmitglieder, wenn das Erreichen positiver Intergruppenvergleiche nicht möglich ist, nach Unterscheidbarkeit von anderen Gruppen streben (u. a. Mummendey & Schreiber, 1984), besonders wenn die Unterschiede zwischen ihnen mehrdeutig oder schlecht definiert sind (u. a. Jetten, Spears & Postmes, 2004).

Bei Versuchen, die eigene soziale Identität zu erweitern oder zu verbessern, kann aus einem relativ ähnlichen Grund auch die Aufrechterhaltung der Intergruppenunterschiede bevorzugt werden (u. a. Scheepers & Ellemers, 2005). Weitere Forschungsarbeiten haben gleichzeitig die Auswirkungen von *Intra- und Intergruppenvergleichen* berücksichtigt – entgegen der theoretischen Grundlage, dass jede Analyseebene der Reihe nachvollzogen wird, um die psychologischen Mechanismen zu analysieren und zu verstehen, die für das Verhalten auf Individual- und Gruppenebene relevant sind, so Ellemers und Haslam (2012). Innerhalb dieser Arbeiten konnte belegt werden, dass ein Bewusstsein gruppeninterner Heterogenität und Individualität die Bildung einer gemeinsamen Gruppenidentität nicht notwendigerweise ausschließt (u. a. Postmes & Jetten, 2006; Rink & Ellemers, 2007). Außerdem zeigten diese Studien, dass eine positive *soziale Identität* ebenso sehr von Bewertungen des Selbst durch andere in der Gruppe abhängt wie von Bewertungen der Gruppe durch andere Gruppen (u. a. Branscombe, Spears, Ellemers & Doosje, 2002; Smith, Tyler & Huo, 2003). Des Weiteren ergaben Forschungsarbeiten zu komplexen Intergruppensituationen, dass Menschen sich nicht immer auf die Intergruppenvergleiche einlassen, zu denen sie von anderen aufgefordert werden, sondern ihre soziale Identität aktiv aus mehreren Dimensionen (Derks, van Laar & Ellemers, 2007), Quellen von Gruppenwerten (Leach, Ellemers & Barreto, 2007) und Gruppenidentitäten (Spears & Manstead, 1989) definieren, die ihnen im realen Leben zur Verfügung stehen.

Darüber hinaus wurden auf Basis der Theorie der sozialen Identität das individuelle Wohlbefinden und die Leistung sowie die Auswirkungen der sozialen Identitäten auf das Stresserleben, die Arbeitsergebnisse und die physische sowie psychische Gesundheit untersucht (z. B. Reicher & Haslam, 2006). Weiter wurden auf Grundlage der Theorie der sozialen

Identität zwischenmenschliche Verhaltensanpassungen (z. B. Teilnahme an politischen Aktivitäten oder sozialem Protest) (Wright, 2003) sowie Beziehungen zwischen Gruppen analysiert, z. B. in Form der Betrachtung interethnischer Konflikte oder geschlechtsspezifischer Diskriminierung in Hinblick auf die soziale Identität (u. a. Ryan & Haslam, 2007). Zudem diente die Anwendung der Selbstkategorisierungstheorie auch der Verständniserweiterung zu relevanten Gruppendynamiken, vor allem solchen, die sich auf sozialen Einfluss und Gruppenpolarisierung beziehen (z. B. M. Levine et al., 2005). Des Weiteren konnte die Forschung auf Basis der Selbstkategorisierungstheorie auch bedeutende Erkenntnisse zu organisationspsychologischen Mechanismen wie Führungsprozessen (z. B. Haslam, Reicher & Platow, 2011; Turner & Haslam, 2001), Kommunikation (Postmes, 2003) sowie Arbeitsmotivation und Gruppenleistung (Ellemers, Gilder & Haslam, 2004) generieren. Auch brachte eine Bandbreite an empirischen Studien Erkenntnisse dazu hervor, dass die Effekte sozialer Identifikation an bestimmte Gruppen gebunden sind (Ellemers & Haslam, 2012). Dies bedeutet, dass Gruppenidentifikation nicht einfach einen Hinweis auf das Bedürfnis der Dazugehörigkeit darstellt. Individuen ziehen es vielmehr vor, von bestimmten Gruppen einbezogen und geschätzt zu werden anstatt von Gruppen im Allgemeinen (Ellemers & Haslam, 2012). Außerdem veranschaulichten die Erkenntnisse von z. B. Doosje, Spears und Ellemers (2002), dass der Grad der Identifikation mit ein und derselben Gruppe sich im Laufe der Zeit und über soziale Kontakte hinweg verändert. Diese Erkenntnis steht im Einklang mit den Grundannahmen der Selbstkategorisierungstheorie. Hier zeigt Gruppenidentifikation die situative Neigung einer Person an, im Sinne eines Gruppenselbst zu denken und zu handeln (d. h. als ‚wir‘ statt als ‚ich‘) (Ellemers & Haslam, 2012). Es konnte ferner belegt werden, dass sich der Grad der Gruppenidentifikation als Teil eines rekursiven Prozesses entwickelt und verändert (u. a. Branscombe et al., 2002). Innerhalb dieses Prozesses bestimmt der anfängliche Grad der Identifikation, wie Menschen auf Situationen zwischen Gruppen reagieren (Ellemers & Haslam, 2012). Diese Reaktion wiederum verstärkt oder verringert schließlich das Identifikationsgefühl (Ellemers & Haslam, 2012). Letztlich, so Ellemers und Haslam (2012), lassen sich hinsichtlich der sozialen Identifikation zwar einfache kausale Beziehungen an bestimmten Punkten des rekursiven Zyklus untersuchen (d. h. Identifikation entweder als Ursache oder als Wirkung). Gleichwohl ist dabei zu bedenken, dass Identifikation ursprünglich als ein dynamisches Konstrukt definiert wurde und stets in diesem Sinne verstanden werden muss.

Für den nationalen Kontext konnten jüngst Janke et al. (2017) in ihrer Arbeit auf Basis der Theorie der sozialen Identität, genauer der Selbstkate-

gorisierungstheorie, erstmals einen Zusammenhang zwischen der Herkunft Studierender und ihrer Identifikation als Akademikerinnen und Akademikerinnen nachweisen. Dabei zeigten sie, dass sich Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger stärker als Nicht-Akademikerinnen und Nicht-Akademiker identifizieren als ihre Mitstudierenden akademisch geprägter Herkunft – und dies stabil über ihr Studium hinweg. Dessen ungeachtet konnten sie durch das Längsschnittdesign ihrer Studie belegen, dass bereits zu einem frühen Zeitpunkt Unterschiede in der Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker existieren und diese über den Studienverlauf hinweg stabil bleiben (Janke et al., 2017). Weiter 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).

## 7.8 Theorie der sozialen Identität – Stärken und Schwächen

Insgesamt wird die Relevanz der Theorie der sozialen Identität für eine Vielzahl sozialer Probleme und Fragen des organisationalen Verhaltens offensichtlich, wenn ihre Vielfältigkeit und ihre explizite Berücksichtigung sozialer Kontextvariablen zusätzlich zu kognitiven Prozessen auf individueller Ebene verdeutlicht werden (s. a. Ellemers et al., 2003; Haslam & Ellemers, 2005).

Ihre vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten können dabei zum einen als ihre Stärke und zum anderen auch als ihre Schwäche gedeutet werden (Ellemers & Haslam, 2012). Vor allem die zahlreichen empirischen Studien auf ihrer Grundlage veranschaulichen, wie hoch ihre Erklärungskraft hinsichtlich vieler verschiedener Probleme sein kann und demnach auch als ihre Stärke gedeutet werden kann (Ellemers & Haslam, 2012). Hier kommt ihr die weite Definition von sozialer Identität zugute, die einen großen Interpretationsspielraum mit sich bringt (Schaupp, 2012).

Da die Theorie der sozialen Identität allerdings nicht einfach auf einige wenige Kernannahmen heruntergebrochen werden kann, die immer funktionieren (ohne Berücksichtigung des Kontextes), bietet sie auch Raum für Kritik und offenbart Schwächen (Ellemers & Haslam, 2012). Ein Testen oder Widerlegen einer so breiten theoretischen Grundannahmestruktur scheint unmöglich (Ellemers & Haslam, 2012). Dabei erwecken die Betonung dynamischer Veränderungen und kontextueller Unterschiede sowie die Erkenntnis, dass je nach Umstand unterschiedliche Reaktionsmuster auftreten können, zum einen schnell den Eindruck, die Theorie der sozialen



Identität könne ‚alles oder nichts‘ erklären. Zum anderen birgt der Versuch, sie auf eine einfache Botschaft (z. B. in der Form ‚soziale Identifikation führt zu Intergruppendifferenzierung‘) zu reduzieren, das Risiko, sie nicht allumfänglich und korrekt zu replizieren (Ellemers und Haslam, (2012). Schmitt (2010) merkt außerdem an, dass die Theorie der sozialen Identität nicht berücksichtigt, dass die Gruppenzugehörigkeit auch unreflektiert und vorbewusst das Wahrnehmen, Denken, Fühlen, Handeln und Bewerten einer Person prägen kann. Weshalb sie dennoch zur Anwendung kommen sollte, sehen Ellemers und Haslam (2012) vor allem wie folgt begründet:

[...] it is different from many other theories in social psychology. Rather than consisting of a limited set of specific predictions, it represents a particular metatheoretical approach, that provides a unique perspective on social cognition and social behavior. That is, the general notion that in addition to the personal level of self-definition people may also self-define at the group level (and can switch between these different levels), helps make sense of a range of phenomena that prove hard to explain in terms only of individual-level psychological mechanisms. Accordingly, SIT opens up the possibility of considering whether a group-level approach can help understand a particular phenomenon, and, if this is the case, provides conceptual tools that can usefully inform and structure this type of analysis. (Ellemers & Haslam, 2012, S. 12)

Darüber hinaus ist positiv hervorzuheben, dass die Theorie der sozialen Identität im Vergleich zu vielen anderen sozialpsychologischen Theorien kritisch hinterfragt, dass soziale Interaktionsprozesse regelhaft ablaufen (Schaupp, 2012). Innerhalb der Theorie bildet die soziale Identität ein wesentliches Konstrukt, aber kein abschließendes Ergebnis, denn sie steht mit den anderen Theoriekomponenten – dem sozialen Vergleich, der sozialen Kategorisierung und der positiven Distinktheit (soziale Mobilität, soziale Kreativität, sozialer Wandel und ihre jeweiligen soziostrukturellen Bedingungen) – in Wechselwirkung (Schaupp, 2012). Dessen ungeachtet bildet die Integration psychologischer und soziologischer Aspekte innerhalb der Theorie der sozialen Identität eine Grundlage für ein besseres Verständnis von Minoritätsproblemen (Condor & Brown, 1988). Eine weitere Besonderheit der sozialpsychologischen Theorie der sozialen Identität liegt darin, so Schaupp (2012), dass sie im wahrsten Sinne der Bezeichnung Konzepte des sozialen Kontextes sowie Konzepte, die sich mit der individuellen Psyche befassen, miteinander verknüpft. Hier ist insbesondere die Verknüpfung kontextueller und individueller Aspekte gemeint, die als Gegenstand der theoretischen Modellbildung die Verbindungsstellen zwischen dem sozialen



Umfeld und dem Individuum bilden (Schaupp, (2012). Stange (1992) bezeichnet die Theorie der sozialen Identität zusammenfassend als eine sozialpsychologische Theorie, deren Stärke darin liegt, mittels der sozialen Kategorisierung intraindividuelle kognitive Prozesse mit dem sozialen Kontext, der auf Basis des sozialen intergruppalen Vergleichs betrachtet wird, miteinander zu verbinden (Stange, 1992).

Zusammenfassend kann die Theorie der sozialen Identität laut Ellemers und Haslam (2012) als eine der ‚großen‘ Theorien bezeichnet werden. Sie befasst sich mit intrapersonellen kognitiven Mechanismen, interpersonellem Verhalten und Intergruppenverhalten sowie sozialen Beziehungen. Dabei verbindet sie die auf diesen verschiedenen Analyseebenen ablaufenden Prozesse miteinander, um einen breiten theoretischen Rahmen zu bieten, der eine Reihe von Phänomenen erklärbar macht (Ellemers & Haslam, 2012). Ellemers und Haslam (2012) postulieren weiter, dass die Theorie der sozialen Identität keine feste Anzahl von Grundannahmen darstellt, sondern vielmehr eine lebendige Theorie, der verschiedene Theoretikerinnen und Theoretiker sowie Forscherinnen und Forscher im Laufe der Jahre ihre Ausschmückungen, Ergänzungen und Verfeinerungen hinzugefügt haben.



## 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 Studientradition 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 Studienabbruchquoten 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 Studienausstieg, 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 Schwierigkeiten

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 migrationspezifischer 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 Mitstudierenden akademisch geprägter Herkunft, 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 Prüfungängste, 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.

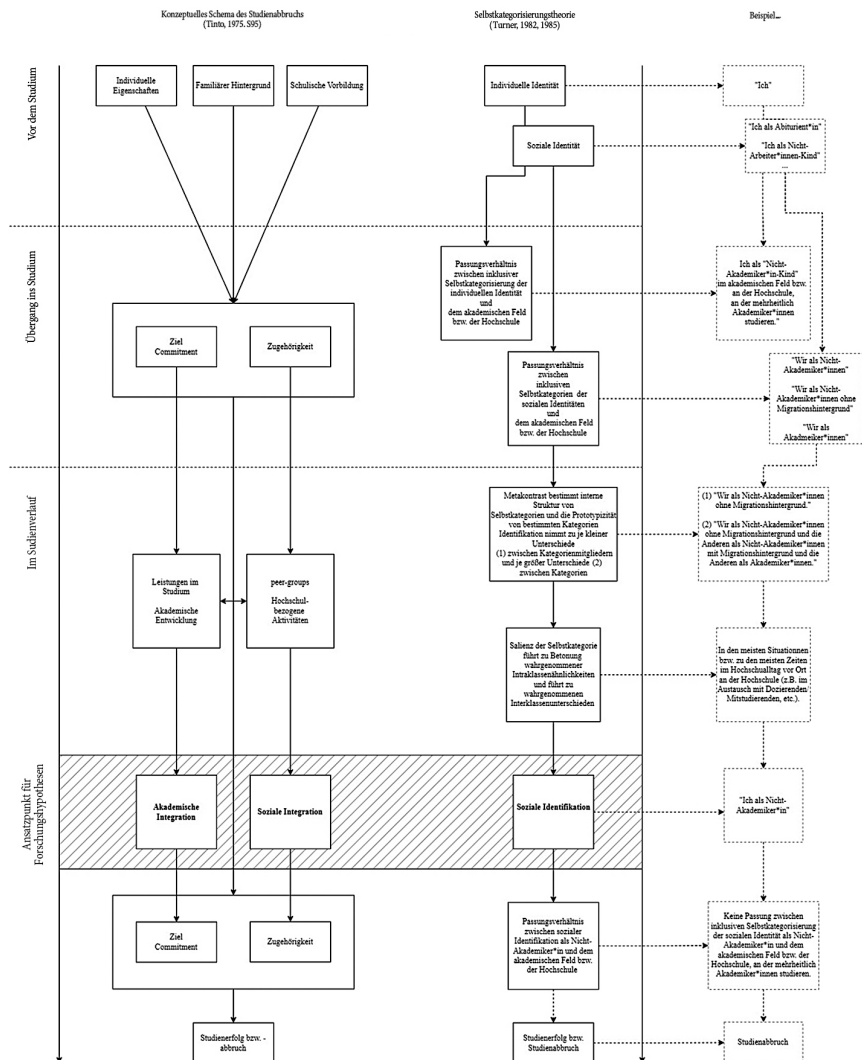


Abbildung 20. Theoretische Bezugspunkte und Ansätze der empirischen Analysen (eigene Darstellung in Anlehnung an Tinto, 1975, S. 95; Turner, 1982, 1985).

*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 migrationsspezifischer 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 migrationsspezifischer 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)?<sup>19</sup>

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 Mits Studierende 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.



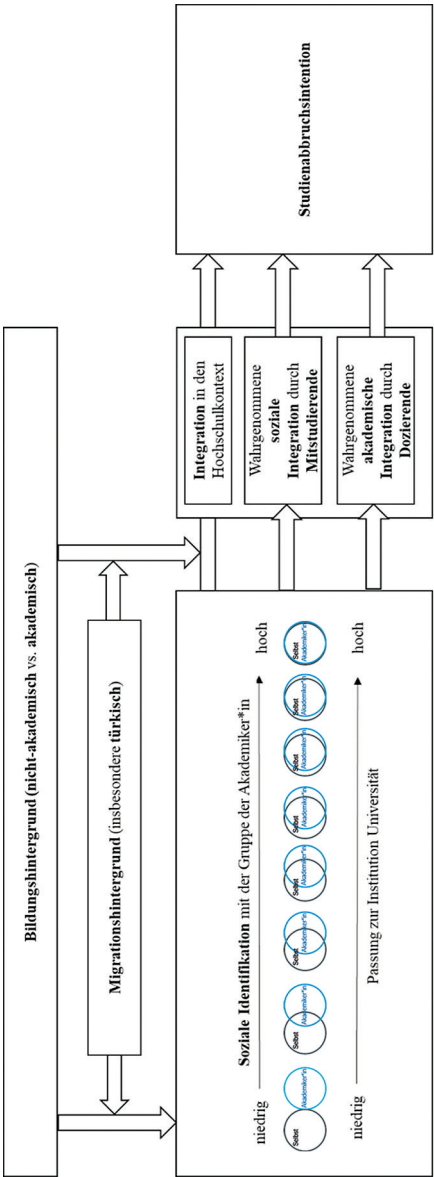


Abbildung 21. Analysemodell des Forschungsvorhabens.

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).

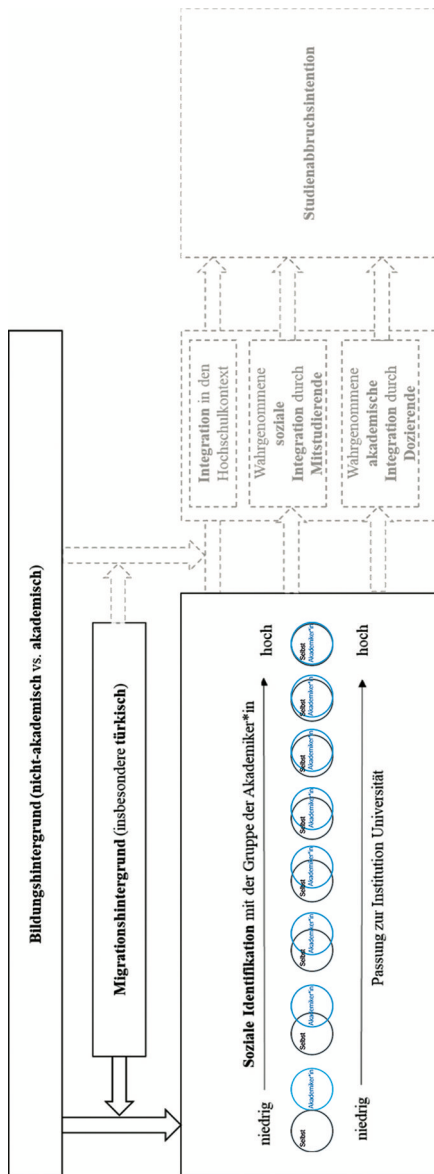


Abbildung 22. Analysemodell mit Fokus auf Teilforschungsfrage 1.

- 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).

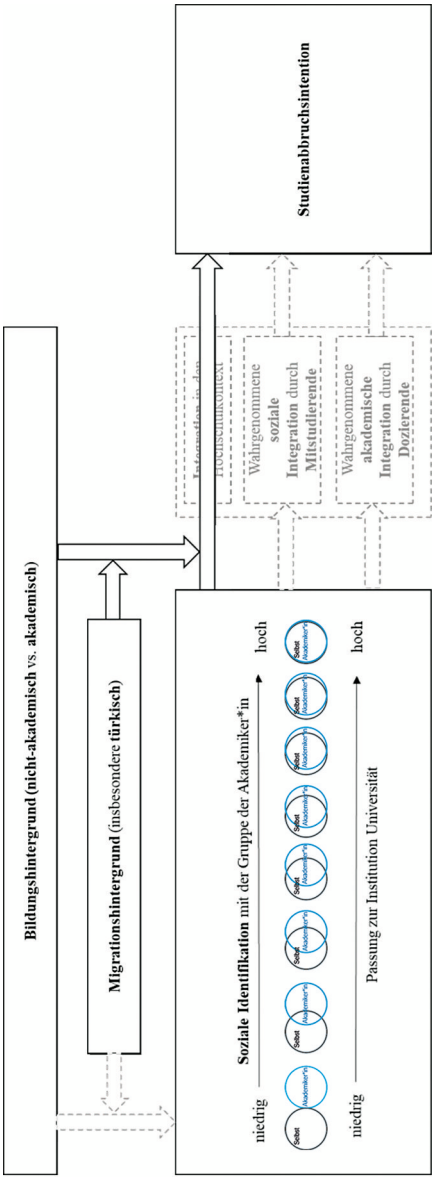


Abbildung 23. Analysemodell mit Fokus auf Teilforschungsfrage 2.

- 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, mediert über soziale Integration durch Mitstudierende (H3.1) sowie durch Dozierende (H3.2), zeigen und dass der Bildungshintergrund diesen Mediationseffekt moderiert (H3.3).

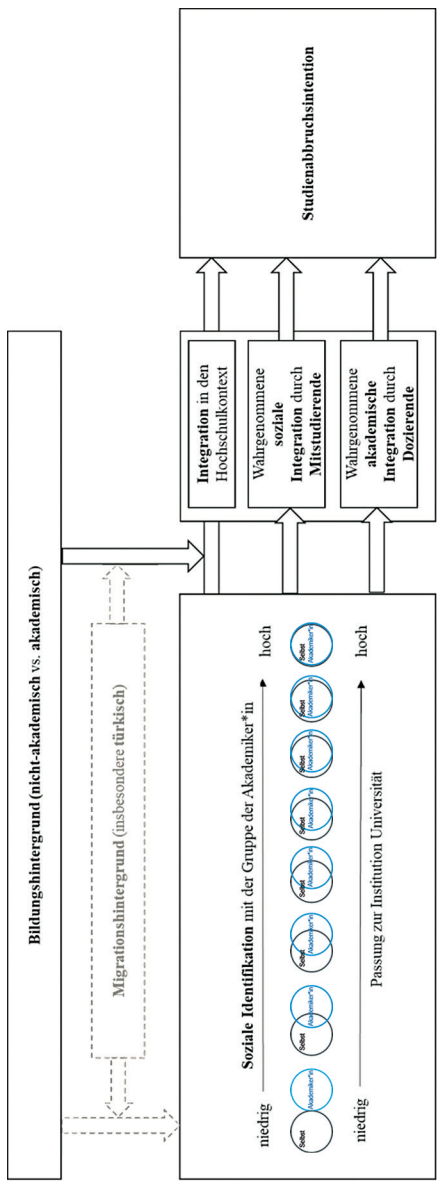


Abbildung 24. Analysemodell mit Fokus auf Teilforschungsfrage 3

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



## 9. Anlage, Methode und Durchführung der Studie

Die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten und im Folgenden präsentierten Analysen zum Zusammenhang sozialer Identifikation, sozialer und akademischer Integration sowie zur Studienabbruchintention Studierender unter besonderer Berücksichtigung bildungsherkunfts- sowie migrationspezifischer Differenzen erfolgten im Kontext der wissenschaftlichen Begleitung des Programms NRW Talentscouting der UDE. Das Forschungsvorhaben wurde im Rahmen des Projekts durch das Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen (MKW) mit einer Projektlaufzeit von fünf Jahren (2015–2020) gefördert. Zwischen 2015 und 2018 übernahm Prof. Dr. Detlev Leutner, Leiter des Lehrstuhls für Lehr-Lernforschung der UDE, dabei zunächst die Leitung der wissenschaftlichen Begleitung (Entwicklung eines Potenzialanalyseinstruments) des NRW Talentscoutings der UDE sowie die Mitentwicklung und Begleitung erster an die Inhalte des Programmes angelehnter Studienideen. Im Anschluss wurde ab 2019 im Kontext der Arbeitsgruppe Bildungsforschung der UDE (Leitung: Prof. Dr. Isabell van Ackeren) die endgültige Studienidee entwickelt und umgesetzt.

Das Programm NRW Talentscouting startete 2011 an der Westfälischen Hochschule am Standort Gelsenkirchen. Seit 2015 weitete es sich durch die Förderung des MKW auf inzwischen sieben Fachhochschulen und Universitäten im gesamten Bundesland vom Ruhrgebiet über das Rheinland, das Bergische Land bis zur Städteregion Aachen und Ostwestfalen-Lippe aus (NRW Talentzentrum). Dabei hat es sich das NRW Talentscouting zu seiner Hauptaufgabe gemacht, insbesondere Schülerinnen und Schüler, deren Eltern nicht studiert haben, in Bezug auf eine Studienaufnahme zu ermutigen und sie zudem bei der Entscheidungsumsetzung zu unterstützen. Hierbei steht im Fokus, Schülerinnen und Schüler insbesondere in Hinblick auf nachschulische Bildungsprozesse zu unterstützen. 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 Hochschulen statt, die sogenannten Talentscouts.

Hierzu wurden mehr als 70 Talentscouts im NRW-Zentrum für Talentförderung weitergebildet und zertifiziert, sodass sie an rund 400 Berufskollegs, Gesamtschulen und Gymnasien Schülerinnen und Schüler von der Oberstufe an bei ihrem Übergang in die Berufsausbildung oder ein (duales) Studium bis hinein in den Beruf begleiten können (NRW Talentzentrum). Dabei geht es innerhalb der individuellen Beratungsgespräche schwerpunkt-

mäßig um Zukunftswünsche, Interessen und Problemlagen bei der nachschulischen Bildungswahl sowie gegebenenfalls auch um die Besprechung erster konkreter Anliegen (Erdmann et al., 2022). Insgesamt passt sich die Beratung im Verlauf an die individuellen Bedarfe und Fragen der Schülerinnen und Schüler an (Erdmann et al., 2022). Ein weiteres besonderes Merkmal des Programms besteht neben der individuell angepassten Beratung in der Betreuung bis über die Schulzeit hinaus sowie zahlreichen zusätzlichen Unterstützungsangeboten (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).

An der UDE wurde zur Unterstützung des Beratungsprozesses ferner ein Instrument zur Potenzialanalyse („Check-up für Talente“) entwickelt, das Merkmale der Schülerinnen und Schüler kurz vor bzw. im Übergang in die Studieneingangsphase erfasst. Diese haben sich als prädiktiv für Studien- und Berufserfolg erwiesen. Der Check-up für Talente dient im Rahmen der Übergangsberatung Schule/Hochschule im NRW-Talentscouting der UDE als ergänzender und unterstützender Beratungsbaustein (Achtelik, Fleischer & Leutner, 2018). Insgesamt deckt er acht Bereiche ab:

- (1) Check-up allgemeine kognitive Fähigkeiten (Intelligenz-Screening in drei Minuten, mini-q; Baudson & Preckel, 2016)
- (2) Check-up Notenspiegel (eigene Entwicklung)
- (3) Check-up schulisch-berufliche Interessen (allgemeiner Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R; AIST-R); Bergmann & Eder, 2005)
- (4) Check-up Persönlichkeit (NEO-Fünf-Faktoren-Inventar nach Costa und McCrae (NEO-FFI); Borkenau & Ostendorf, 1993)
- (5) Check-up Motivation (Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO); Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne & Dickhäuser, 2012)
- (6) Check-up schulisches Selbstkonzept (differenzielles schulisches Selbstkonzept-Gitter mit Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten (DISK GITTER mit SKSLF-8); Rost, Sparfeldt & Schilling, 2007)
- (7) Check-up Selbstregulation (Skala zur Messung der Selbstregulation (REG); Schwarzer, 1999)
- (8) Check-up allgemeine Selbstwirksamkeit (Skala zur Messung der allgemeinen Selbstwirksamkeit (WIRKALL\_r); Schwarzer & Jerusalem, 1999)

Der Check-up für Talente besitzt keine selektierende Funktion in Hinblick auf die Auswahl der sogenannten *Talente* des Projekts. Durch den Einsatz des Check-ups für Talente soll eine bessere Entscheidungsfindung hinsichtlich der Aufnahme eines Studiums ermöglicht werden. Die Ergebnisse sollen dabei – stets gemeinsam mit dem Talentscout innerhalb der Beratung nachbesprochen – zum einen der Selbsterkenntnis der Schülerinnen und Schüler und zum anderen dazu dienen, individuell zugeschnittene Fördermaßnahmen vor allem im Rahmen der Studienvorbereitung und/oder Studienbegleitung (weiter-)entwickeln oder bereits bestehende Fördermaßnahmen/-angebote an den Hochschulen oder Universitäten häufiger und gezielter nutzen zu können (Achtelik et al., 2018).

Darüber hinaus bietet das NRW Talentscouting an der UDE insbesondere über die Begleitung in der Schulzeit hinaus auch im Rahmen des Studiums weitere Unterstützungs- und Beratungsmöglichkeiten explizit für Studierende an. Hierunter fällt vor allem das TalenteNetzwerkTreffen (TNT). Studierende, die im Rahmen des NRW Talentscoutings begleitet wurden, also vornehmlich Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund, können sich so untereinander und auch mit den Talentscouts der UDE vernetzen. Durch gemeinsame Aktionen und Veranstaltungen während des Studienverlaufs wird neben einem informellen Austausch auch eine ideelle Förderung geboten, die insbesondere das ‚Ankommen‘ im und auch das ‚Durchkommen‘ durch den Universitätsalltag unterstützen soll (Universität Duisburg-Essen, 2022b).

*Feldzugang: Auswahl und Begründung der Stichprobe und des Erhebungszeitraums.* Wie bereits umfangreich im theoretischen Teil dieser Arbeit beschrieben (Unterkapitel 4.1–4.3), ist den Daten des ‚Diversity Monitoring Update 2020 – Ergebnisse 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 Wintersemester 2019/2020 allein 65 % der Studienanfängerinnen und Studienanfänger zur Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger gehörten im Vergleich zu 45 % der Studienanfängerinnen und Studienanfänger akademisch geprägter Bildungsherkunft. Im regionalen (unter Bachelorstudierenden insgesamt in der Metropole Ruhr: 53 %; RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2018, 2020) sowie im bundesweiten Vergleich (unter Bachelorstudierenden insgesamt: 47 %; RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2018, 2020) rangiert die Bildungsaufsteigerinnen- und Bildungsaufsteigerquote allein unter den Studienanfängerinnen und Studienanfängern an der UDE damit deutlich über dem Durchschnitt. Hinzu kommt, dass auch die Quote der Studienanfängerinnen und Studienanfänger mit Migrationshintergrund an der UDE mit insgesamt 43 %

laut den aktuellsten Daten aus dem Wintersemester 2019/2020 (A. Ebert & Stammen, 2021) deutlich über dem regionalen (24 %) sowie bundeweiten Durchschnitt (19 %) dieser Studierendengruppen insgesamt im Bachelor liegt (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2018, 2020). Ferner überschneiden sich unter den Studierenden an der UDE oftmals eine nichtakademische Bildungsherkunft und ein Migrationshintergrund. Im Wintersemester 2019/2020 wiesen 64 % der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigerinnen unter den Studienanfängerinnen und Studienanfängern an der UDE einen Migrationshintergrund auf im Vergleich zu Studienanfängerinnen und Studienanfängern akademischer Bildungsherkunft, die nur zu einen Anteil von rund 36 % zusätzlich auch über einen Migrationshintergrund verfügten. Demgegenüber war der Anteil der Studienanfängerinnen und Studienanfänger ohne Migrationshintergrund in der Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger sowie in der Gruppe Studierender akademischer Bildungsherkunft an der UDE im Wintersemester 2019/2020 etwa gleich hoch (je rund 50 %).

Werden Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund an der Universität-Duisburg-Essen anhand ihrer Fächerwahl bzw. der Fakultätszugehörigkeit betrachtet, veranschaulichen die Daten aus dem ‚Diversity Monitoring Update 2020 – Ergebnisse der Studieneingangsbefragung im Wintersemester 2019/20 und der Absolventinnen- und Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2018‘ (A. Ebert & Stammen, 2021), dass sie an der UDE am seltensten in der Fakultät Medizin studieren und sich demgegenüber am häufigsten für ein Studienfach an der Fakultät für Bildungswissenschaften entscheiden. Dabei entscheiden sie sich zudem anteilig absinkend häufiger für ein Studium in den Fakultäten für Wirtschaftswissenschaften am Campus Essen, für Mathematik, für Geisteswissenschaften, für Gesellschaftswissenschaften an der Mercator School of Management am Campus Duisburg sowie an den Fakultäten für Chemie oder für Ingenieurwissenschaften. 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 sowie in einem Studiengang der Fakultät für Ingenieurwissenschaften und eher selten in einem Studiengang der Fakultät für Bildungswissenschaften.

Die höchsten Anteile Studierender nichtakademischer Bildungsherkunft einerseits und Studierender mit Migrationshintergrund andererseits sind damit in der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften an der UDE erkennbar. Dies spiegelt ebenfalls ungefähr die bundesweiten sowie regionalen Anteile dieser Studierendengruppen in den jeweiligen Fächergruppen

bzw. Fakultäten wider. Auch hier studieren Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger und/oder Studierende mit Migrationshintergrund anteilig sehr häufig in der Fächergruppe der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften (A. Ebert & Stammen, 2021; Middendorff et al., 2017; RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2018, 2020).

Betrachtet man in einem zweiten Schritt die Studienabbruch- bzw. Studienerfolgsquote dieser Studierendengruppen innerhalb der Wirtschaftswissenschaften an der UDE anhand der aktuellsten Daten aus dem ‚Diversity Monitoring: Update 2020 – Ergebnisse der Absolvent\*innenbefragung Prüfungsjahrgang 2018‘ (A. Ebert & Stammen, 2021), zeigt sich zwar, dass Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger im Prüfungsjahrgang 2018 anteilig deutlich häufiger ihr Studium erfolgreich abgeschlossen haben (52 %), allerdings mit schlechteren Studienabschlussnoten als ihre Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft. Hinsichtlich der Verteilung dieses Erfolgs in den einzelnen Fächergruppen tritt indes zutage, dass sie an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften am Campus Essen ihr Studium weniger häufig erfolgreich abschließen (46 %) als ihre Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft. Bezüglich der ethnischen Herkunft der Studierenden offenbart sich innerhalb der Daten aus dem ‚Diversity Monitoring: Update 2020 – Ergebnisse der Absolvent\*innenbefragung Prüfungsjahrgang 2018‘ (A. Ebert & Stammen, 2021) überdies, dass sie an der UDE 2018 deutlich häufiger ihr Studium nicht erfolgreich abgeschlossen haben, und wenn doch, dann mit schlechteren Studienabschlussnoten als ihre Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft. Demnach schließen sie ebenfalls auch an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften am Campus Essen ihr Studium anteilig weniger häufig erfolgreich ab (34 %) als ihre Mitstudierenden ohne Migrationshintergrund (A. Ebert & Stammen, 2021).

Auf Basis der vorgestellten Zusammenhänge wurden Vorüberlegungen zum Erhebungszeitraum sowie zur Erhebungsstichprobe getätigt, die als Datengrundlage dieser Studie fungieren. Dabei orientierten sich der Feldzugang und dementsprechend auch die Auswahl und Begründung der Stichprobe sowie des Erhebungszeitraums an den bis dahin vorliegenden nationalen sowie spezifisch die UDE betreffenden empirischen Befunden. Dementsprechend wurden als Grundgesamtheit für die Ziehungen der Stichprobe (Studie) Zweitsemesterstudierende der Wirtschaftswissenschaften am Campus Essen an der UDE festgelegt. Die Ziehung der Stichprobe aus dieser Grundgesamtheit wurde insbesondere in Hinblick auf die Fragestellungen der Haupterhebung und deren Repräsentativität ausgewählt, da Studierende der Wirtschaftswissenschaften an der UDE bis dato, wie zuvor bereits erläutert, zu einem hohen Anteil aus Studierenden nichtakademischer Bildungsherkunft sowie mit Migrationshintergrund bestehen (A.

Ebert & Stammen, 2021; A. Ebert, 2022). Darüber hinaus wurden zur Stichprobenziehung Studierende der Fakultät Wirtschaftswissenschaften am Campus Essen ausgewählt, da sie hier insbesondere im Fach Betriebswirtschaftslehre den größten Anteil ausmachen und das Studium im Bereich Wirtschaftswissenschaften am Campus Essen eher dem ‚klassischen‘ Studium in diesem Fachbereich ähnelt als ein Studium an der Mercator School of Management, bei dem anteilig ebenfalls mehr Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger eingeschrieben sind – wenn auch weniger als an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften am Campus Essen. Die Mercator School of Management verfolgt eher „den Gedanken einer Business School nach angelsächsischem Muster unter Beibehaltung der deutschen akademischen Tradition“ (Universität Duisburg-Essen, 2022a). Dessen ungeachtet erschien die Erhebung innerhalb des zweiten Fachsemesters als besonders gewinnbringend, da – wie in Unterkapitel 4.3 und Kapitel 5 bereits veranschaulicht – bundesweit 47 % der Studienabbrüche in den ersten zwei Semestern erfolgen (Heublein et al., 2017). So gestaltete es sich auch im nationalen Vergleich für die Fächergruppe der Wirtschaftswissenschaften, die generell sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen als abbruchärmere Fächergruppe gilt. In Bezug auf den Zeitpunkt des Studienabbruchs geht aus den aktuellsten Daten aus dem Jahr 2017 (Heublein et al., 2017) hervor, dass die Mehrheit der Studierenden im ersten und zweiten Semester ihr Studium abbricht.

Vor dem Hintergrund der Projektziele sowie der Begründung der Stichprobe und des Erhebungszeitraums wird nachfolgend das Forschungsdesign der Studie präsentiert.

## 9.1 Stichprobe und Durchführung

Die Datenerhebung zur Studie fand im Mai 2019 statt. Die Gesamtstichprobe betrug dabei  $N = 262$ . Für die Studie wurden ebenfalls Studierende der Wirtschaftswissenschaften der UDE befragt. Dabei handelte es sich um Zweitsemesterstudierende (Campus Essen). Die Ziehung der Stichprobe aus dieser Grundgesamtheit wurde, wie bereits zuvor erklärt, insbesondere in Hinblick auf die Fragestellungen der Haupterhebung sowie ihre Repräsentativität ausgewählt. Die Teilnahme an der Befragung war auch hier freiwillig und unterlag datenschutzrechtlich allen Vorgaben zu Umfragen und Interviewdaten an der UDE, festgelegt durch den Datenschutzbeauftragten der UDE auf Basis der Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO). Diese Befragung wurde in Form eines ‚Paper-Pencil-Verfahrens‘ innerhalb der Übung ‚Makroökonomie I‘ durchgeführt (Fragebogen siehe Anhang).

Nachstehend folgt ein kurzer Überblick über die Stichprobenverteilung der Studie:

Tabelle 1 veranschaulicht die Verteilung der Stichprobe nach Geschlecht. Hier zeigt sich, dass sich die Mehrheit der Stichprobe aus weiblichen Studierenden zusammensetzt.

Tabelle 1. *Verteilung der Stichprobe der Studie nach Geschlecht*

| <b>Geschlecht</b>          | <b>Anteil der Studierenden</b> |
|----------------------------|--------------------------------|
| Weiblich                   | 57 %                           |
| Männlich                   | 38 %                           |
| Möchte sich nicht zuordnen | 3 %                            |
| Fehlend                    | 2 %                            |

Hinsichtlich der Altersverteilung entlang der drei Alterskategorien zeigte sich das folgende Bild: Die Mehrheit der befragten Studierenden wies entweder ein Alter bis 20 Jahre oder ein Alter zwischen 21 und 23 Jahren auf. Lediglich 17 % der befragten Studierenden waren älter als 24 Jahre.

Tabelle 2. *Verteilung der Stichprobe der Studie nach Alter*

| <b>Alter</b>  | <b>Anteil der Studierenden</b> |
|---------------|--------------------------------|
| Bis 20 Jahre  | 41 %                           |
| 21–23 Jahre   | 41 %                           |
| Über 24 Jahre | 16 %                           |
| Fehlend       | 1 %                            |

Mit Blick auf die Verteilung der Stichprobe nach Studiengang, in dem die Befragten studierten, ist Tabelle 3 zu entnehmen, dass die Mehrheit in den Fächern BWL (55 %) sowie VWL (25 %) studierte. Die restlichen 20 % teilten sich auf die Studiengänge Lehramt Berufskolleg, Lehramt Gymnasium/Gesamtschule, Angewandte Informatik, Wirtschaftsinformatik, Mathematik sowie Wirtschaftsmathematik auf.

Tabelle 3. *Verteilung der Stichprobe der Studie nach Studiengang*

| Studiengang                                  | Anteil der Studierenden |
|----------------------------------------------|-------------------------|
| Betriebswirtschaftslehre (BWL)               | 55 %                    |
| Volkswirtschaftslehre (VWL)                  | 25 %                    |
| Lehramt für Berufskollegs (BK)               | 9 %                     |
| Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen (GG) | 0 %                     |
| Angewandte Informatik                        | 1 %                     |
| Wirtschaftsinformatik                        | 2 %                     |
| Mathematik                                   | 3 %                     |
| Wirtschaftsmathematik                        | 5 %                     |

Tabelle 4 und Tabelle 5 kann die Verteilung der Stichprobe nach Fach- sowie Hochschulsemester entnommen werden. Der Anteil der befragten Studierenden war sowohl für das zweite Fachsemester (58 %) als auch für das zweite Hochschulsemester (47 %) am höchsten. Jeweils rund ein Fünftel der befragten Studierenden befand sich im vierten Fach- bzw. Hochschulsemester, gefolgt von Studierenden des sechsten Fachsemesters (8 %) sowie des sechsten Hochschulsemesters (12 %). Der restliche Anteil von 5 % der befragten Studierenden verteilte sich auf die Fachsemester 7, 8, 10 und 14, wobei fehlende Werte einen Anteil von 10 % ausmachten. Der restliche Anteil von 15 % der befragten Studierenden verteilte sich auf die Hochschulsemester 1, 3, 5, 7, 8, 9, 10 und 14. Auch hier belief sich der Anteil der fehlenden Werte auf 10 %.

Tabelle 4. *Verteilung der Stichprobe der Studie nach Fachsemester*

| Fachsemester | Anteil der Studierenden |
|--------------|-------------------------|
| 2            | 58 %                    |
| 4            | 19 %                    |
| 6            | 8 %                     |
| 7            | 1 %                     |
| 8            | 3 %                     |
| 10           | 1 %                     |
| 14           | 1 %                     |
| Fehlend      | 10 %                    |



Tabelle 5. Verteilung der Stichprobe der Studie nach Hochschulsesemester

| Hochschulsesemester | Anteil der Studierenden |
|---------------------|-------------------------|
| 1                   | 0 %                     |
| 2                   | 47 %                    |
| 3                   | 2 %                     |
| 4                   | 16 %                    |
| 5                   | 2 %                     |
| 6                   | 12 %                    |
| 7                   | 1 %                     |
| 8                   | 6 %                     |
| 9                   | 1 %                     |
| 10                  | 2 %                     |
| 14                  | 1 %                     |
| Fehlend             | 10 %                    |

Die Verteilung der Stichprobe in Bezug auf den studierendenbezogenen herkunftsvaren Bildungshintergrund sowie Migrationshintergrund ergab folgendes Bild: Etwas mehr als die Hälfte der befragten Studierenden (44 %) stammte aus einer Familie, in der kein Elternteil ein Hochschulstudium abgeschlossen hat, dicht gefolgt von der Gruppe Studierender aus Familien, in denen mindestens ein Elternteil ein Hochschulstudium absolviert hat (41 %). Der Anteil der fehlenden Werte lag bei 16 %. Der Anteil der Studierenden, von denen ein Elternteil und/oder diejenige/derjenige selbst einen Migrationshintergrund in Form einer ausländischen Staatsangehörigkeit, der Erlangung der deutschen Staatsangehörigkeit durch eine Einbürgerung oder eine Zugehörigkeit zur Gruppe der Spätaussiedlerinnen und -aussiedler aufwiesen, lag bei 34 % gegenüber 61 % der befragten Studierenden, die keinen Migrationshintergrund aufwiesen. Der Anteil der fehlenden Werte lag hier bei 5 %. Unter den befragten Studierenden mit Migrationshintergrund bildete die Gruppe der Studierenden mit türkischer Staatsangehörigkeit mit rund zwei Fünfteln die Mehrheit, dicht gefolgt von Studierenden mit einer anderen nichtdeutschen Staatsangehörigkeit (40 %). Hierunter verteilten sich nahezu homogen Studierende mit afghanischer, albanischer, brasilianischer, französischer, griechischer, iranischer, italienischer, japanischer, koreanischer, kosovarischer, kroatischer, marokkanischer, mazedonischer, montenegrischer, niederländischer, pakistanischer, portugiesischer, serbischer, sri-lankischer, syrischer, US-amerikanischer, usbekischer, venezolanischer sowie vietnamesischer Staatsangehörigkeit. Die drittgrote Gruppe bildeten Studierende mit chinesischer Staatsangehörigkeit (11 %). Studierende mit polnischer (2 %) sowie mit russischer (5 %) Staatsangeh-

rigkeit repräsentierten die kleinsten der Hauptgruppen von Studierenden mit Migrationshintergrund.

Tabelle 6. *Verteilung der Stichprobe der Studie nach Bildungshintergrund*

| <b>Bildungshintergrund</b>            | <b>Anteil der Studierenden</b> |
|---------------------------------------|--------------------------------|
| Akademischer Bildungshintergrund      | 41 %                           |
| Nichtakademischer Bildungshintergrund | 44 %                           |
| Fehlend                               | 16 %                           |

Tabelle 7. *Verteilung der Stichprobe der Studie nach Migrationshintergrund*

| <b>Migrationshintergrund</b>              | <b>Anteil der Studierenden</b> |
|-------------------------------------------|--------------------------------|
| Nein                                      | 61 %                           |
| Ja                                        | 34 %                           |
| Fehlend                                   | 5 %                            |
| <b>Migrationshintergrund nach Gruppen</b> | <b>Anteil der Studierenden</b> |
| Chinesisch                                | 11 %                           |
| Polnisch                                  | 2 %                            |
| Russisch                                  | 5 %                            |
| Türkisch                                  | 42 %                           |
| Andere, nichtdeutsche Staatsangehörigkeit | 40 %                           |

Bei kombinierter Betrachtung der studierendenbezogenen Herkunftsva-  
 riablen Bildungshintergrund und Migrationshintergrund trat zutage, dass 22 %  
 der befragten Studierenden aus einer Akademikerfamilie auch einen Mi-  
 grationshintergrund aufwiesen im Vergleich zur Gruppe der Studierenden  
 aus einer Nichtakademikerfamilie, von denen 44 % über einen Migrations-  
 hintergrund verfügten. Weiter wiesen 75 % der befragten Studierenden  
 aus einem akademisch geprägten Elternhaus keinen Migrationshintergrund  
 auf, wohingegen Studierende aus Elternhäusern, in denen kein Elternteil  
 ein Hochschulstudium abgeschlossen hat, zu 56 % keinen Migrationshinter-  
 grund besaßen. Der Anteil der fehlenden Werte belief sich auf 3 %.

Tabelle 8. *Verteilung der Stichprobe der Studie nach Bildungshintergrund und Migrationshintergrund*

| <b>Bildungshintergrund und Migrationshintergrund</b>                 | <b>Anteil der Studierenden</b> |
|----------------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| Akademischer Bildungshintergrund und Migrationshintergrund           | 22 %                           |
| Akademischer Bildungshintergrund und kein Migrationshintergrund      | 75 %                           |
| Fehlend                                                              | 3 %                            |
| Nichtakademischer Bildungshintergrund und Migrationshintergrund      | 44 %                           |
| Nichtakademischer Bildungshintergrund und kein Migrationshintergrund | 56 %                           |

## 9.2 Instrumente

Der für die Studie entwickelte Fragebogen bestand aus insgesamt 20 soziodemografischen und weiteren zusätzlichen Skalen:

- Studienfach,
- Hochschulse semester,
- Geschlecht,
- Migrationshintergrund,
- Staatsangehörigkeit,
- Geburtsland,
- gesprochene Sprachen,
- Sprachkompetenz,
- Alter,
- Hochschulzugangsberechtigung,
- Ort der Hochschulreife,
- Durchschnittsnote Hochschulreife,
- Schulbildung der Eltern,
- Berufsbildung der Eltern,
- ausgeübter Beruf der Eltern,
- berufliche Stellung der Eltern,
- Besitz an Kulturgütern,
- kulturelle Praxis (außerhalb der UDE),
- kulturelle Praxis (innerhalb der UDE),

- wahrgenommene Wertschätzung durch Dozierende und Mitstudierende,
- wahrgenommene Unterstützung und Integration durch Dozierende und Mitstudierende sowie durch gesamtorganisationale Beratungs- und Unterstützungsangebote,
- Studienzufriedenheit und

drei Skalen zur sozialen und akademischen Integration sowie sozialen Identifikation innerhalb des Studierendenalltags (Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker) und der Studienabbruchintention. Die demografischen Variablen sowie alle zusätzlichen Skalen wurden zur Kontrolle der Hauptvariablen (Bildungshintergrund, Migrationshintergrund, soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker, soziale und akademische Integration in den Hochschulalltag, Studienabbruchintention) zur Beantwortung der Hauptfragestellungen mit erhoben. Die Durchführungszeit betrug 15 Minuten.

### 9.2.1 Bildungshintergrund (BiHi) und kulturelles Kapital (Bücher)

Wie in Unterkapitel 3.1 bereits erläutert, wurde zur Definition der Gruppe Studierender, die als Erste in ihrer Familie studieren, als statistische Differenzierungskategorie das Konstrukt des Bildungshintergrunds herangezogen. Mithin wurden bei der Definition berufliche und akademische Abschlüsse der Eltern (angehender) Studierender berücksichtigt (Isserstedt et al., 2010). Hieraus wurden die vier Herkunftsgruppen ‚niedrig‘, ‚mittel‘, ‚gehoben‘ und ‚hoch‘ abgeleitet. Diese Art der Unterscheidung der Herkunftsgruppen entspricht der 1982 eingeführten Klassifikation in den ‚Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks‘ (Isserstedt et al., 2010, so auch verwendet u. a. in Heublein et al., 2017; Middendorff et al., 2013; RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020). In den meisten aktuellen bildungswissenschaftlichen Forschungsarbeiten wird eine vereinfachte bzw. komprimierte Einteilung vorgenommen in Kinder Zugehöriger der niedrigen bis mittleren Herkunftsgruppen (Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger) und Kinder, deren Eltern der Herkunftsgruppen ‚gehoben‘ bis ‚hoch‘ angehören (Kinder akademischer Bildungsherkunft, mindestens ein Elternteil weist einen Hochschulabschluss auf) (u. a. A. Frey, Taskinen, Schütte & Deutschland, 2009; Lechert, Schroedter & Lüttinger, 2006 (PISA Skalendokumentation), H. Bargel & Bargel, 2010; Ganseuer, Linder & Stammen, 2016; Heublein et al., 2017; Isserstedt et al., 2010; Middendorff et al., 2013; Ramm & Multrus, 2014; RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020).

In Anlehnung an diesen Standard wurde der Bildungshintergrund (nachfolgend: *BiHi*) in erster Linie über den Berufsabschluss der Eltern gemessen. Demnach wurde er über eine dichotome Abfrage bezogen auf acht Antwortkategorien jeweils für Mutter und Vater operationalisiert. Zur Auswahl standen folgende Antwortkategorien:

- ‚Promotion (Dokortitel)‘;
- ‚Abschluss an einer Universität/Kunsthochschule (inkl. Lehrkräfteausbildung)‘;
- ‚Fachhochschulabschluss‘;
- ‚Abschluss an Fach-, Meister-, Technikerschule, Berufs-, Fachakademie‘;
- ‚Schule des Gesundheitswesens, Lehre bzw. Facharbeiterabschluss‘;
- ‚Abschluss an einer Berufsfach-, Handels-, Berufsaufbauschule‘;
- ‚Anderer beruflicher Abschluss, hat keine abgeschlossene Berufsausbildung‘ und
- ‚Weiß nicht‘

Die Items wurden über dichotome Antwortkategorien ‚Ja‘ und ‚Nein‘ für je ein Elternteil beurteilt. Eventuell im Ausland erworbene Abschlüsse sollten einem gleichwertigen deutschen Abschluss zugeordnet werden.

Zusätzlich zum Bildungshintergrund – gemessen über den Berufsabschluss der Eltern – wurde die Variable *Bücher* (bestehend aus der Frage nach der Anzahl der im Haushalt vorhandenen Bücher zur Abiturzeit in dem Haushalt, in dem die Studierenden lebten (ohne Zeitschriften, Zeitungen oder Schulbücher)) in einige der dieser Arbeit zugrunde liegenden Analysen einbezogen. Die Variable *Bücher* gehört zu den ‚Klassikern‘ unter den Instrumenten zur Erfassung des sozialen Status bzw. des kulturellen Kapitals in der nationalen wie internationalen Bildungsforschung (Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert, 2012). Insbesondere in der Schulleistungsforschung konnte veranschaulicht werden, dass sie sowohl in Schülerinnen- und Schüler- als auch Elternbefragungen (z. B. Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU): Bos et al., 2003; Bos, Hornberg, Arnold, Faust & Fried, 2007; in Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS): Baumert et al., 2010; Shell-Jugendstudie: Hurrelmann, 2006; Bos et al., 2012) probate Messeigenschaften bei gleichzeitig guter Anwendungsökonomie aufweist (Bos et al., 2012; Schwippert, 2019). Ähnlich wie die Messung des Bildungsniveaus der Eltern über ihren Bildungsabschluss bildet auch die Variable *Bücher* einen Indikator für das kulturelle Kapital in der Familie (Bos et al., 2012; Paulus, 2009). Sie erfasst dabei auf direktem Wege das objektivierte Kulturkapital der Familie und lässt dadurch – ebenso wie die Messung des Bildungsniveaus der Eltern über ihren Bildungsabschluss – zusätzlich Rückschlüsse auf das ökonomische Kapital der Familie zu (Bos

et al., 2012; Schwippert, 2019). Da ein Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau der Familie und der Anzahl der Bücher, die sie besitzt (Bildungsnähe des Elternhauses), existiert, misst diese Variable darüber hinaus auf indirektem Weg zusätzlich das inkorporierte und institutionalisierte Kulturkapital (Bos et al., 2012; Schwippert, 2019). Insgesamt umfassen Informationen über den Buchbesitz Aspekte des kulturellen, des sozialen und des ökonomischen Kapitals einer Familie (Schulte, Hartig & Pietsch, 2014). Dabei gilt sie zudem als Indikator für die Anwendung von Kulturtechniken sowie für eine bildungsorientierte Haltung (Schwippert, 2019).

Gleichwohl ist insbesondere die Operationalisierung des kulturellen Kapitals über die sogenannte Bücherfrage umstritten (Baumert et al., 2003; Baumert, Stanat & Watermann, 2006). Hier wird vor allem die Fähigkeit von Grundschülerinnen und Grundschülern angezweifelt, diese Frage adäquat zu beantworten, sowie die fehlende Berücksichtigung der Entwicklung der Verbreitung digitaler Medien (die Bücherfrage sei zu veraltet) kritisch angemerkt. Auf Grundlage der deutschen Teildatensätze der IGLU-Studie von 2001 bis 2016 konnte Schwippert (2019) jüngst belegen, dass die Messeigenschaft der Büchervariable im Verlauf von 15 Jahren als sehr gut zu bewerten ist und der familiäre Bücherbesitz damit als robuster sowie stabiler Indikator zur Beschreibung des bildungsrelevanten familiären Hintergrunds im zeitlichen Verlauf gewertet werden kann. Die Bücherfrage stellt damit also auch in Zeiten digitaler Medien einen adäquaten Indikator für den soziokulturellen Hintergrund junger Menschen in Deutschland dar (Schwippert, 2019).

In der vorliegenden Arbeit wurde das kulturelle Kapital demnach über eine Abfrage bezogen und auf fünf Antwortkategorien operationalisiert. Der Itemtext lautete: „Wie viele Bücher gab es zu Ihrer Abiturzeit in dem Haushalt, in dem Sie lebten, ungefähr? (ohne Zeitschriften, Zeitungen oder Schulbücher)?“ Zur Auswahl standen unter den geordneten Antwortkategorien: ‚0–10‘, ‚11–25‘, ‚26–100‘, ‚101–200‘ sowie ‚mehr als 200‘. Die Interpretation der Anzahl für die folgenden Analysen gestaltet sich folgendermaßen: 0–10 Bücher = sehr niedriges kulturelles Kapital, 11–25 Bücher = niedriges kulturelles Kapital, 26–100 Bücher = mittleres kulturelles Kapital, 101–200 Bücher = gehobenes kulturelles Kapital und ‚Mehr als 200 Bücher‘ = hohes kulturelles Kapital. Dabei richtet sich die Interpretation der in dieser Forschungsarbeit generierten Befunde hinsichtlich des kulturellen Kapitals danach, wie hoch dieses ausfällt. Hier wird angenommen, dass Bildungseinrichtungen insbesondere ein sehr hohes kulturelles Kapital honorieren bzw. die (Hoch-)Schule ein hohes kulturelles Kapital fordert/voraussetzt.

### 9.2.2 Migrationshintergrund (Mig)

Der Migrationshintergrund wurde über eine dreistufige Item-Skala gemessen, insgesamt jedoch bestehend aus neun Items (je drei Items pro Person). Wie in Unterkapitel 3.2 bereits erläutert, entsprach die Operationalisierung in der Form auch hier den gängigen Standards zur Messung des Migrationshintergrunds in bildungswissenschaftlichen Studien, insbesondere im Bereich Schul- und Hochschulforschung (z. B.,Potenziale entwickeln – Schulen stärken, Ackeren, Holtappels, Bremm & Hillebrand-Petri, 2020; bundesweite Studierendenbefragungen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, zuletzt ,21. Sozialerhebung, Middendorff et al., 2017; ,13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen zur Studiensituation und studentischen Orientierung, Arbeitsgruppe Hochschulforschung der Universität Konstanz, Multrus et al., 2017; ,Bildungsbericht Ruhr, RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020; ,Bildung in Deutschland 2016–2022, Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, 2018, 2020, 2022; ,Hochschul-Bildungs-Report 2020, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., 2017, 2022a), sowie den aktuellen Operationalisierungen des Migrationshintergrunds in Studien des Statistischen Bundesamts (2020).

Die drei Items für die drei Personen lauten ,Ich, ,Meine Mutter‘ und ,Mein Vater: ,Ich/Meine Mutter/Mein Vater bin/ist (auch) im Besitz einer nichtdeutschen Staatsbürgerschaft‘ und ,Ich/Meine Mutter/Mein Vater habe/hat die deutsche Staatsbürgerschaft durch Einbürgerung erworben‘ und ,Ich/Meine Mutter/Mein Vater gehöre/gehört zur Gruppe der (Spät-)Aussiedler‘. Die Items werden über dichotome Antwortkategorien ,Ja‘ und ,Nein‘, jeweils mit ,Weiß-nicht‘-Option, beurteilt.

Zusätzlich wurde über eine Hybridfrage mit fünf Antwortkategorien –,deutsch‘, ,chinesisch‘ (*Mig\_ch*), ,polnisch‘ (*Mig\_pl*), ,russisch‘ (*Mig\_rus*) und ,türkisch‘ (*Mig\_tk*) – sowie einer sechsten offenen Antwortkategorie ,Andere oder weitere Staatsangehörigkeit, und zwar ...‘ (*Mig\_an*) die *eine spezifische (zusätzliche)* Staatsangehörigkeit erfragt.

Die Auswahl der vorgegebenen (A. Ebert, 2018) Antwortkategorien (Hauptgruppen) basierte auf UDE-internen Studierendenstatistiken des Zentrums für Hochschul- und Qualitätsentwicklung. Dementsprechend bilden diese Gruppen die größten Gruppen Studierender mit Migrationshintergrund an der UDE. Auch die Daten aus dem ,Bildungsbericht Ruhr‘ (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020) generieren – zumindest für die Gruppen Studierender mit einem türkischen, chinesischen sowie russischen Migrationshintergrund in der Metropole Ruhr – ähnliche Befunde. Hier wurden die fünf häufigsten Herkunftsländer aggregiert nach dem Geschlecht dargestellt. Demnach stammen männliche Studierende am häufigs-

ten aus China, gefolgt von der Türkei, Indien, der Russischen Föderation und zuletzt dem Iran. Demgegenüber geben weibliche Studierende am häufigsten die Türkei als Herkunftsland an, gefolgt von China, der Russischen Föderation, dem Iran und zuletzt Indien (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020).

### 9.2.3 Soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker (*Ident*)

Zur Messung des Ausmaßes der persönlichen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademikern (Kapitel 7) wurde die Skala ‚Soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘ (*Ident*) (Janke et al., 2017) verwendet. Sie ist eine Eigenkonstruktion von Janke et al. (2017) in Anlehnung an die Skala ‚The Inclusion of Ingroup in the Self measure (IIS scale)‘ von Tropp und Wright (2001). Die Skala ‚Soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘ misst dabei gemäß der Theorie der sozialen Identität (Tajfel & Turner, 1979; Tajfel, 1982) sowie der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985) den Grad dessen, wie sehr ein Individuum die *in-group* der Akademikerinnen und Akademiker anteilig in das eigene Selbst einbezieht, also wie stark es sich mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifiziert (Janke et al., 2017; Tropp & Wright, 2001). Dabei besteht die Skala aus einem einzigen Item: ‚Bitte wählen Sie das Kreispaar aus, das Ihr Zugehörigkeitsgefühl zur Gruppe Akademiker\*innen am ehesten wiedergibt: Es wird auf einer achttufigen-Skala mit visueller Verankerung von Kategorie A (*Kreispaare liegen nebeneinander, gar kein Einbezug der in-group der Akademikerinnen und Akademiker in das Selbst, keine Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker*) bis Kategorie H (*Kreispaare liegen deckungsgleich übereinander, voll und ganzer Einbezug der in-group der Akademikerinnen und Akademiker in das Selbst, voll und ganze Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker*) gemessen. Zum besseren Verständnis wird die Skala in Abbildung 25 sowie Tabelle 9 nochmals veranschaulicht.



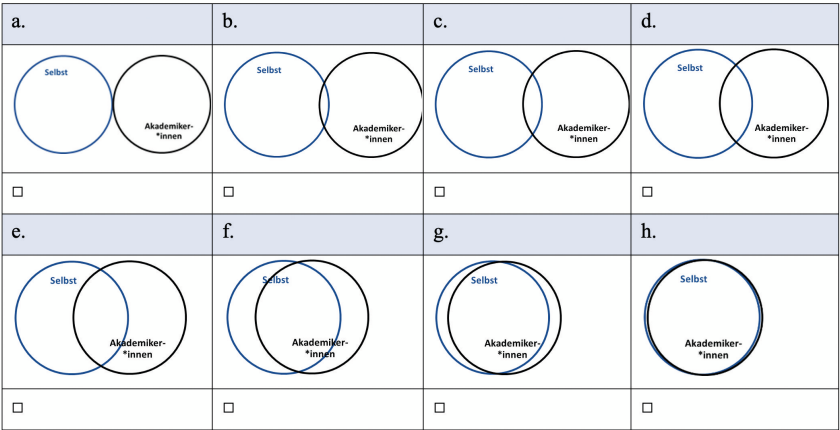


Abbildung 25. Skala ‚Soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘ aus dem Fragebogen der Hauptstudie (eigene Darstellung in Anlehnung an Janke et al., 2017).

Tabelle 9. Skala ‚Soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘

| Item | Itemtext                                                                                                                            | Polung |
|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| 1    | Bitte wählen Sie das Kreispaar aus, das Ihr Zugehörigkeitsgefühl zur Gruppe ‚Akademikerinnen und Akademiker‘ am ehesten wiedergibt. | Pos.   |

9.2.4 Soziale und akademische Integration (IntS, IntD)

Die Messung der sozialen (*IntS*) sowie akademischen Integration (*IntD*) erfolgte über unterschiedliche, miteinander kombinierte Instrumente. Auch hier wurde hinsichtlich der Operationalisierung von sozialer und akademischer Integration im Hochschulkontext auf gängige und in ihrer Anzahl überschaubare sozial- und bildungswissenschaftliche Studien, insbesondere im Bereich der Hochschulforschung, zurückgegriffen (z. B. Buß, Müller & Husemann, 2016; Gusy & Lohmann, 2011). Dementsprechend wurde hier die Skala ‚Soziale und akademische Integration in die Hochschule‘ (Buß et al., 2016) in den Fragebogen aufgenommen. Diese besteht aus 18 Items, wobei sich neun Items auf die wahrgenommene Integration durch Dozierende sowie neun Items entsprechend auf die wahrgenommene Integration durch

Mitstudierende beziehen. Die Items wurden auf einer Fünf-Punkte-Skala von 0 (*trifft voll zu*) bis 5 (*trifft gar nicht zu*) zur Beurteilung genutzt.

### 9.2.5 Studienabbruchintention (*Abbr*)

Die Studienabbruchintention (*Abbr*) wurde in Anlehnung an die Studie ‚Akademisches Lernen und Studienerfolg in der Eingangsphase von naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen‘ (Sumfleth & Leutner, 2016) über eine Drei-Item-Skala ermittelt, bestehend aus zwei Items nach Fellenberg und Hannover (2006) sowie einem Item nach Blüthmann, Thiel und Wolfgramm (2011). Die drei Items lauten: ‚Ich denke ernsthaft daran, das Studium abzubrechen‘ und ‚Ich überlege mir häufig, das Fach zu wechseln‘ (Fellenberg & Hannover, 2006) sowie ‚Wenn ich eine gute Alternative hätte, würde ich das Studium abbrechen‘ (Blüthmann et al., 2011). Zur Beurteilung wurde eine vierstufige Antwortskala mit verbaler Verankerung aller Auswahlmöglichkeiten von 1 (*stimmt nicht*) bis 4 (*stimmt genau*) genutzt.

### 9.2.6 Soziodemografische Skalen und zusätzliche Instrumente

Zusätzlich zu den oben genannten Variablen wurden in dieser Arbeit bzw. dem dazugehörigen Fragebogen weitere Variablen berücksichtigt, die für die durchgeführten Analysen eine hohe Relevanz aufwiesen und durchaus mitkontrolliert werden sollten. Hierzu gehören einerseits demografische Variablen wie Studienfach, Hochschulsesemester, Geschlecht, Geburtsland, Alter, Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung (*HZB*), Ort der Hochschulreife, Durchschnittsnote Hochschulreife, Schulbildung der Eltern, ausgeübter Beruf der Eltern sowie berufliche Stellung der Eltern. Diese Variablen wurden, den aktuell gängigen Operationalisierungen in bildungswissenschaftlichen Studien entsprechend, durch ausgewählte Skalen aus den Erhebungen der ‚UDE-Panel Studieneingangsbefragungen‘ und dem ‚Diversity Monitoring‘ (A. Ebert & Stammen, 2017a, 2017b, 2018; Ganseuer et al., 2016) sowie der Studie ‚Potenziale entwickeln – Schulen stärken‘ (Ackeren, Holtappels et al., 2020) operationalisiert. Ferner wurden die Variable ‚Studienzufriedenheit‘ operationalisiert über die Skala zur Zufriedenheit im und mit dem Studium (Westermann, Heise, Spies & Trautwein, 1996; Westermann, Spies, Heise & Wollburg-Claa, 2002), und die Variablen ‚Gesprochene Sprachen‘ sowie ‚Sprachkompetenz‘ gemessen über Skalen aus den Erhebungen ‚UDE-Panel Studieneingangsbefragungen‘ sowie ‚Diversity Monitoring‘ (A. Ebert & Stammen, 2017a, 2017b, 2018; Ganseuer et al., 2016), mit in den Fragebogen aufgenommen.

Darüber hinaus wurden vertiefend und ergänzend zwei Skalen zur wahrgenommenen sozialen sowie akademischen Wertschätzung und Unterstützung im Studierendenalltag sowie eigens konstruierte Skalen zur Messung der kulturellen Aktivitäten innerhalb und außerhalb der UDE sowie der organisationalen Integration an der UDE mit in den Fragebogen aufgenommen. Die Skala zur ‚Sprachkompetenz‘ (MAus, SAus, HV und FS), die die Selbsteinschätzung der Sprachkompetenz in Deutsch und der Sprache des Studiengangs misst, besteht aus den Items ‚Mündliche Ausdrucksfähigkeit‘ (MAus), ‚Schriftliche Ausdrucksfähigkeit‘ (SAus) sowie ‚Hörverständnis‘ (HV) für die Sprache Deutsch und dem Item ‚Fachsprache des Studiengangs‘ (FS), die jeweils auf einer fünfstufigen Skala von *sehr gut* bis *mangelhaft* gemessen wurden. Mit dem Item ‚Fachsprache des Studiengangs‘ war die Sprache gemeint, die in Lehrveranstaltungen und Fachtexten im jeweiligen Studiengang benötigt wird. Die vorpilotierte Skala ‚Wahrgenommenen Wertschätzung im Studierendenalltag durch Dozierende und Mitstudierende‘ (Adaption der Skala nach Jacobshagen, Oehler, Stettler, Liechi und Semmer, (2008) wurde ebenfalls zusätzlich sowie zur Kontrolle mit in den Fragebogen zur Haupterhebung übernommen. Diese besteht, wie oben bereits beschrieben, aus insgesamt zehn Items, wobei sich fünf Items auf die wahrgenommene Wertschätzung durch Dozierende sowie weitere fünf entsprechend auf die wahrgenommene Wertschätzung durch Mitstudierende beziehen. Die Items wurden auf einer Acht-Punkte-Skala von 0 (*trifft überhaupt nicht zu*) bis 7 (*trifft vollständig zu*) zur Beurteilung genutzt.

Dessen ungeachtet wurde die Skala ‚Soziale Unterstützung durch (Mit-)Studierende und Lehrende‘ (Skala ‚Wahrgenommene Ressourcen im Studium‘: BARI-S, Gusy & Lohmann, 2011) vertiefend in den Fragebogen inkludiert. Diese setzt sich aus neun Items zusammen, wobei sich fünf Items auf die wahrgenommene Unterstützung durch Dozierende sowie vier entsprechend auf die wahrgenommene Unterstützung durch Mitstudierende beziehen. Die Items wurden auf einer Sechs-Punkte-Skala von 0 (*nie*) bis 6 (*immer*) zur Beurteilung genutzt. Zur Messung der Variable ‚Kulturelle Praxis außerhalb der Hochschule‘ wurde eine Skala in Anlehnung an die Skala ‚Kulturelle Praxis in der Familie‘ (Bos et al., 2007) entwickelt. Zur Operationalisierung der Skala ‚Kulturelle Praxis innerhalb der Hochschule‘ (KultU) wurde eigens eine Skala konstruiert, deren Items sich spezifisch auf Angebote im Bereich der kulturellen Praxis innerhalb der UDE beziehen. Die Skala ‚Kulturelle Praxis innerhalb der Hochschule‘ umfasst dabei 17 Items. Diese wurden auf einer vierstufigen Skala von *nie* bis *sehr häufig* beantwortet. Zum besseren Verständnis findet sich in Tabelle 10 und Tabelle 11 eine genaue Übersicht zu den inkludierten kulturellen Aktivitäten.

Tabelle 10. *Skala ‚Kulturelle Praxis außerhalb der Hochschule‘*

| Item                                                     | Itemtext                                                                                              | Polung |
|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| <b>Wie oft kommt es im Allgemeinen vor, dass Sie ...</b> |                                                                                                       |        |
| KultU_1                                                  | ... ins Theater, in eine Kunstaussstellung, in ein Museum gehen?                                      | Pos.   |
| KultU_2                                                  | ... in die Oper, ins Ballett, in ein klassisches Konzert gehen?                                       | Pos.   |
| KultU_3                                                  | ... zu einem Rock-, Pop- oder Jazzkonzert gehen?                                                      | Pos.   |
| KultU_4                                                  | ... ins Kino gehen?                                                                                   | Pos.   |
| KultU_5                                                  | ... zu einer öffentlichen Sportveranstaltung oder einem Turnier (z. B. einem Fußballspiel) gehen?     | Pos.   |
| KultU_6                                                  | ... zu einem Stadtteilstadtteilfest, Volksfest, Jahrmarkt oder einer Kirmes gehen?                    | Pos.   |
| KultU_7                                                  | ... Vorträge oder eine Literaturlesung besuchen?                                                      | Pos.   |
| KultU_8                                                  | ... ehrenamtlich in einem Verein, Verband oder einer sozialen Einrichtung tätig sind?                 | Pos.   |
| KultU_9                                                  | ... in der Freizeit lesen (z. B. Bücher/E-Books, Zeitung, Zeitschriften)?                             | Pos.   |
| KultU_10                                                 | ... über politische oder soziale Fragen sprechen?                                                     | Pos.   |
| KultU_11                                                 | ... über Bücher, Filme oder Fernsehsendungen reden?                                                   | Pos.   |
| KultU_12                                                 | ... einen Sportverein oder ein Schwimmbad besuchen?                                                   | Pos.   |
| KultU_13                                                 | ... religiöse Veranstaltungen in der Kirche, in der Moschee, in der Synagoge oder im Tempel besuchen? | Pos.   |
| KultU_14                                                 | ... eine Fernreise machen (USA, Afrika etc.)?                                                         | Pos.   |

Tabelle 11. *Skala ‚Kulturelle Praxis innerhalb der Hochschule‘*

| Item                                                     | Itemtext                                              | Polung |
|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|--------|
| <b>Wie oft kommt es im Allgemeinen vor, dass Sie ...</b> |                                                       |        |
| KultU_1                                                  | ... zu Studierendenpartys gehen?                      | Pos.   |
| KultU_2                                                  | ... an Hochschulreisen im In- und Ausland teilnehmen? | Pos.   |

| Item                                                     | Itemtext                                                                                                                                          | Polung |
|----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| <b>Wie oft kommt es im Allgemeinen vor, dass Sie ...</b> |                                                                                                                                                   |        |
| KultU_3                                                  | ... an einem Sprachtandem teilnehmen?                                                                                                             | Pos.   |
| KultU_4                                                  | ... die Cafeterien auf den Campi besuchen?                                                                                                        | Pos.   |
| KultU_5                                                  | ... die Mensa besuchen?                                                                                                                           | Pos.   |
| KultU_6                                                  | ... die Bibliothek auf dem Campus nutzen?                                                                                                         | Pos.   |
| KultU_7                                                  | ... die Sprechstunden von Dozierenden besuchen?                                                                                                   | Pos.   |
| KultU_8                                                  | ... an einem Lehrstuhl entgeltlich (SHK, WHK) oder unentgeltlich (Projektarbeit) mitwirken?                                                       | Pos.   |
| KultU_9                                                  | ... sich mit Mitstudierenden treffen, um über studienfachbezogene Inhalte zu sprechen?                                                            | Pos.   |
| KultU_10                                                 | ... an Angeboten des Hochschulsports der UDE (UDE) teilnehmen?                                                                                    | Pos.   |
| KultU_11                                                 | ... an überfachlichen musikalischen Angeboten der UDE teilnehmen (z. B. Universitätschor, etc.)?                                                  | Pos.   |
| KultU_12                                                 | ... an überfachlichen künstlerischen Angeboten teilnehmen (z. B.,glassbooth, etc.)?                                                               | Pos.   |
| KultU_13                                                 | ... an überfachlichen medialen Angeboten der UDE teilnehmen (z. B. CampusFM, ak[due]ll, Uni-Filmclub Essen etc.)?                                 | Pos.   |
| KultU_14                                                 | ... sich überfachlich an der UDE engagieren (z. B. Fachschaft, Studenteninitiative weitblick Duisburg-Essen e. V. etc.)?                          | Pos.   |
| KultU_15                                                 | ... an Veranstaltungen von Vereinigung der UDE teilnehmen (z. B. Arbeiterkind.de – Ortsgruppe Duisburg-Essen, E-Team Duisburg-Essen e. V., etc.)? | Pos.   |
| KultU_16                                                 | ... sich hochschulpolitisch an der UDE engagieren (z. B. STUPA DUE, AStA, etc.)?                                                                  | Pos.   |
| KultU_17                                                 | ... an Veranstaltungen studentischer Verbindungen teilnehmen (z. B. KDStV Nordmark (zu Essen im CV), etc.)?                                       | Pos.   |

Die eingesetzten Skalen zur Messung der organisationalen Integration (*IntO*) an der UDE sind ebenfalls Eigenkonstruktionen, da sie sich spezifisch

auf die Beratungsangebote und -möglichkeiten an der UDE beziehen. Zur Messung der organisationalen Unterstützung im Studierendenalltag wurden zwei für die Wirtschaftswissenschaften der UDE (Campus Essen) spezifischen Skalen entwickelt. Die Skala zur ‚Organisationalen Unterstützung im Übergang ins Studium‘ besteht aus sieben Items. Die Items werden zunächst mit der Auswahl von ‚Ja‘, ‚Nein‘ oder ‚Ist mir nicht bekannt‘ beantwortet. Nach der Auswahl der Antwort *Ja* schließt sich die Frage danach an, wie hilfreich die Unterstützungsangebote waren, gemessen über eine Fünf-Punkte-Skala von 0 (*sehr hilfreich*) bis 5 (*überhaupt nicht hilfreich*). Die Skala zur ‚Organisationalen Unterstützung während des Studiums‘ umfasst vier Items. Die Items werden zunächst auf einer Fünf-Punkte-Skala von 0 (*nie*) bis 4 (*sehr häufig*) und 5 (*Ist mir nicht bekannt*) beantwortet. Nach der Auswahl der Antwort ‚Selten‘, ‚Oft‘ und ‚Sehr häufig‘ schließt sich die Frage danach an, wie hilfreich die Unterstützungsangebote sind, gemessen über eine Fünf-Punkte-Skala von 0 (*sehr hilfreich*) bis 5 (*überhaupt nicht hilfreich*). Zum besseren Verständnis findet sich in Tabelle 12 und Tabelle 13 eine genaue Übersicht zu den inkludierten Unterstützungs- und Beratungsangeboten.

Tabelle 12. *Skala ‚Organisationale Integration im Übergang ins Studium‘*

| Item    | Itemtext                                                                                        | Polung |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| BerWa_1 | Angebote für Schüler*innen (WiWi-Schnuppertag, Schülervorlesungen WiWi, Probestudium WiWi etc.) | Pos.   |
| BerHi_1 | Angebote für Schüler*innen (WiWi-Schnuppertag, Schülervorlesungen WiWi, Probestudium WiWi etc.) | Pos.   |
| BerWa_2 | Allgemeine (ABZ) und/oder fachspezifische (Fak. WiWi) Studienberatung                           | Pos.   |
| BerHi_2 | Allgemeine (ABZ) und/oder fachspezifische (Fak. WiWi) Studienberatung                           | Pos.   |
| BerWa_3 | OSWi Online-Orientierungssystem für Wirtschaftswissenschaften und Informatik                    | Pos.   |
| BerHi_3 | OSWi Online-Orientierungssystem für Wirtschaftswissenschaften und Informatik                    | Pos.   |
| BerWa_4 | O-Woche (Orientierungswoche)                                                                    | Pos.   |
| BerHi_4 | O-Woche (Orientierungswoche)                                                                    | Pos.   |

| Item    | Itemtext                                               | Polung |
|---------|--------------------------------------------------------|--------|
| BerWa_5 | Vorkurs Mathematik der Fak. WiWi                       | Pos.   |
| BerHi_5 | Vorkurs Mathematik der Fak. WiWi                       | Pos.   |
| BerWa_6 | Vorkurs Informatik (Programmierung) der Fak. WiWi      | Pos.   |
| BerHi_6 | Vorkurs Informatik (Programmierung) der Fak. WiWi      | Pos.   |
| BerWa_7 | Veranstaltungen von <i>mintrouduce</i> (MINT-Vorkurse) | Pos.   |
| BerHi_7 | Veranstaltungen von <i>mintrouduce</i> (MINT-Vorkurse) | Pos.   |

Anmerkung. *BerWa\_X* = Item bezogen auf die Frage danach, ob vor oder zu Beginn des Studiums die jeweils genannten Unterstützungs-/Beratungsangebote wahrgenommen wurden. *BerHi\_X* = Item bezogen auf die Frage danach, wie hilfreich diese Unterstützungs-/Beratungsangebote für die Befragten vor oder zu Beginn ihres Studiums waren.

Tabelle 13. *Skala „Organisationale Integration während des Studiums“*

| Item     | Itemtext                                                                                                    | Polung |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| ABerWa_1 | Mentoring der Fak. WiWi                                                                                     | Pos.   |
| ABerHi_1 | Mentoring der Fak. WiWi                                                                                     | Pos.   |
| ABerWa_2 | Veranstaltungen von mySeLF (Selbstmanagement, Lerntechniken, Fit für den Bachelor)                          | Pos.   |
| ABerHi_2 | Veranstaltungen von mySeLF (Selbstmanagement, Lerntechniken, Fit für den Bachelor)                          | Pos.   |
| ABerWa_3 | Fachbezogene Beratungsangebote (z. B. Fachschaft WiWi, Studienfachberatung WiWi etc.)                       | Pos.   |
| ABerHi_3 | Fachbezogene Beratungsangebote (z. B. Fachschaft WiWi, Studienfachberatung WiWi etc.)                       | Pos.   |
| ABerWa_4 | Zentrale Beratungsangebote (z. B. soziale/psychologische Beratung, allgemeine Studienberatung des ABZ etc.) | Pos.   |
| ABerHi_4 | Zentrale Beratungsangebote (z. B. soziale/psychologische Beratung, allgemeine Studienberatung des ABZ etc.) | Pos.   |

Anmerkung. *ABerWa\_X* = Item bezogen auf die Frage danach, ob im Studium die jeweils genannten Unterstützungs-/Beratungsangebote wahrgenommen werden. *BerHi\_X* = Item bezogen

auf die Frage danach, wie hilfreich diese Unterstützungs-/Beratungsangebote für die Befragten während ihres Studiums sind.

Die Skalen zur kulturellen Praxis innerhalb und außerhalb der UDE sowie die Skalen zur organisationalen Integration an der UDE wurden nicht abschließend validiert. Gleichwohl wurden sie zur Kontrolle mit in den Fragebogen aufgenommen. Da es sich um Eigenkonstruktionen handelt, die erstmals in dieser Form in einem Fragebogen zum Einsatz kamen, können sie allenfalls als vorpilotiert gelten. Dieser ersten Pilotierung schloss sich vor allem aus studienökonomischen Gründen im Rahmen dieser Dissertationsstudie vorerst keine vollständige Validierung an, sodass die Variablen *Kult*, *KultU* sowie *IntO* lediglich als Kontrollvariablen in die Analysen eingeflossen sind.

### 9.3 Statistische Analysen

Die statistischen Analysen wurden mit der Software IBM SPSS Statistics (Version 27, IBM Corp, 2020, inkl. Process (Hayes, 2012), Regressionspfadanalyse-Modellierungswerkzeug für IBM SPSS Statistics und SAS) durchgeführt. Zur Überprüfung der Hypothesen und der Analyse der vorliegenden Daten wurden unterschiedliche statistische Verfahren und Methoden angewandt. Zunächst wurden zur allgemeinen Analyse der Daten zur Beschreibung der Gesamtstichprobe sowie zur Aufdeckung von Besonderheiten im Datensatz deskriptive Analyseverfahren durchgeführt (Abschnitt 9.3.1). Ferner wurden zur Aufdeckung von Unterschieden in Proportionen bzw. Häufigkeiten *Pearson-Chi<sup>2</sup>-Tests* und in Bezug auf Unterschiede zur zentralen Tendenz *Mann-Whitney-U-Tests bei unabhängigen Stichproben* vorgenommen (Abschnitt 9.3.6). Die Kernmethoden zur Auswertung der vorhandenen Daten und damit zur Beantwortung der Hauptforschungsfragen stellten sowohl (*moderierte*) *Moderations-* als auch *Mediationsanalysen bei multipler Regression* dar (Abschnitt 9.3.2 und 9.3.3). Dabei wurde zur Testung von Hypothese 1<sup>20</sup> eine *einfache Moderatoranalyse* durchgeführt (Abschnitt 9.3.2).

---

20 *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).



Für Hypothese 2<sup>21</sup> wurde die Annahme dieser Moderation in Bezug auf einen übergeordneten Moderationszusammenhang in einem Modell zusammengefasst und das Gesamtmodell als *moderierte Moderation* analysiert (Unterabschnitt 9.3.4).

Zur Testung von Hypothese 3<sup>22</sup> wurde ein weiterer Moderator in Bezug auf einen übergeordneten Mediationszusammenhang im Rahmen eines Gesamtmodells als *moderierte Mediation* untersucht (Unterabschnitt 9.3.5). Zusätzlich erfolgten zur Überprüfung einzelner statistischer Zusammenhänge sowie zur Überprüfung der Vorhersagekraft einzelner Variablen *ordinal-logistische Regressionsanalysen* (Abschnitt 9.3.2).

### 9.3.1 Deskriptive Verfahren

Zur Analyse der vorhandenen Daten wurden neben der Betrachtung der Häufigkeitsverteilung der einzelnen Variablen des Modells (Abbildung 21) auch Lage- und Streuungsmaße begutachtet sowie die Normalverteilung geprüft. Um die Eignung der Daten für bestimmte bi- und multivariate Analyseverfahren einzuschätzen, wurden Dependenzanalysen zur Überprüfung der Datenstrukturen durchgeführt. Zur Analyse der Abhängigkeiten der einzelnen Variablen wurden unterschiedliche Verfahren genutzt. Hierzu zählten die Untersuchung statistischer Zusammenhänge mittels der Berechnung von Korrelationen nach Bravais und Pearson, die Rangkorrelationen nach Spearman sowie die Durchführung von Kontingenzanalysen (Pearson-Chi<sup>2</sup>-Tests).

Zur Beantwortung der Hauptforschungsfragen sowie zur Testung der drei Hypothesen erfolgten eine Moderator-, eine moderierte Moderations- sowie eine moderierte Mediationsanalyse. Diese Analyseverfahren verkörpern Spezialformen der multiplen Regression (Urban & Mayerl, 2018). Die Moderationsanalyse untersucht dabei den Einfluss einer Moderatorvariable auf den Zusammenhang zwischen einer unabhängigen und abhängigen

- 
- 21 *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 (H2.3).
- 22 *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).

Variablen. Die moderierte Moderationsanalyse sowie die moderierte Mediationsanalyse untersuchen jeweils den Einfluss einer Moderationsvariable auf einen Moderations- oder Mediationszusammenhang (Urban & Mayerl, 2018).

### 9.3.2 *Multiple Regressionsanalysen – Moderatoranalyse zur Prüfung von Hypothese 1*

Zur Durchführung der einfachen Moderationsanalyse wurde mithilfe der Software IBM SPSS Statistics 27 (Version 27, IBM Corp, 2020) eine *ordinal-logistische Regression* durchgeführt. Da es sich bei der abhängigen Variable im Modell um eine ordinalskalierte Variable handelte, wurde ein Regressionsmodell für kategoriale abhängige Variablen herangezogen, da multiple Regressionsmodelle klassischerweise ein metrisches Skalenniveau der abhängigen Variable voraussetzen (Kühnel & Krebs, 2010). Zudem werden ordinal-logistische Regressionsmodelle stets dann eingesetzt, wenn auch Informationen über die Reihenfolge der kategorialen Ausprägungen genutzt werden sollen; dies können *multinominale Logitmodelle (logistische Regression)* beispielsweise nicht (Kühnel & Krebs, 2010). Über den Einsatz eines ordinal-logistischen Regressionsmodells können mithin Vorhersagen über Klassifikationen erfolgen und Prädiktoren sowie gegebenenfalls ihre Wechselwirkungen untereinander oder mit Kovariaten überprüft werden (Schendera, 2008). Ferner bietet das ordinal-logistische Regressionsmodell die Möglichkeit, auch die Güte eines Klassifikationsmodells zu bestimmen sowie Einflussgrößen zu schätzen (Schendera, 2008).

In der Forschungspraxis zeigt sich in der Umsetzung multivariabler Analyseverfahren immer wieder eine Tendenz, die Durchführung ordinal-logistischer Regressionen zu umgehen, indem das ordinalskalierte Kriterium dichotomisiert oder metrisiert wird, um eine multinominal logistische oder lineare Regression durchführen zu können. Große Große Schlarman und Galatsch (2014) führen hierzu aus, dass

Verfahren zur Auswertung ordinaler Variablen mittels Regressionsanalysen [sind] seit ca. 25 Jahren in der Literatur beschrieben sind und viele Statistik-Softwarepakete [...] in den letzten Jahren um die Funktion dieser speziellen Art der Regression erweitert [wurden]. Dennoch hält sich der Einsatz der Verfahren bisweilen stark in Grenzen. Dies mag daran liegen, dass die vorhandene Literatur zu spezialisiert und für den Anwender nur schwer verständlich ist. (S. 1)

Die Verwendung multinominal logistischer sowie linearer Regressionsverfahren als vermeintliche ‚Lösung des Problems‘ birgt indes Schwierigkeiten, die bei den Vorüberlegungen berücksichtigt werden sollten. Die Dichotomisierung des ordinalskalierten Kriteriums weist den Nachteil auf, dass relevante Informationen über die geordnete ordinale Reihe der abhängigen Variablen verloren gehen (Große Schlarmann & Galatsch, 2014). Das Metrisieren der abhängigen Variablen ist wiederum nachteilig, da den Daten durch die Transformation Informationen zugrunde gelegt werden, die sie tatsächlich nicht enthalten. Die Abstände zwischen den einzelnen ordinalen Stufen sind nicht bekannt, obwohl sie in einer geordneten Reihe vorliegen (Große Schlarmann & Galatsch, 2014). Dessen ungeachtet werden in linearen Regressionsmodellen Aussagen über (Zwischen-)Stufen getroffen, die kontinuierliche und nicht diskrete Werte voraussetzen, wie es hinsichtlich ordinaler Variablen der Fall ist. Zudem würde das Vorliegen vieler Fälle in einer Stufe des ordinalen Kriterium Heteroskedasizität sehr wahrscheinlich machen, worauf die gängigen Gütetests der Regression (*F-Test* sowie *t-Test*) aller Wahrscheinlichkeit nach sehr sensibel und mit Ablehnung reagieren würden (Große Schlarmann & Galatsch, 2014).

Vor dem Hintergrund der Nachteile beider Alternativverfahren fiel die Wahl auf die Anwendung eines ordinalen Regressionsmodells. Schendera (2008) bietet einen ausführlichen Überblick über die wesentlichen Voraussetzungen zur Durchführung einer ordinal-logistischen Regressionsanalyse:

Zunächst wird ein Kausalmodell zwischen mindestens einer unabhängigen und einer abhängigen Variablen zur Durchführung einer ordinal-logistischen Regression vorausgesetzt. Zudem sollten die untersuchten Merkmale dem gleichen Element einer Stichprobe entnommen werden (Schendera, 2008). Ferner sollten die unabhängigen und abhängigen Variablen im Idealfall stark miteinander korrelieren, die abhängige Variable sollte ordinal und diskret skaliert sein und ihre Kodierung in semantisch eindeutig interpretierbare Rangreihen gebracht werden können. In Bezug auf die Kodierung der unabhängigen Variablen sollten zu fein gestufte Kodierungen vor allem bei der Kombination von Prädiktoren vermieden werden (Schendera, 2008).

Eine weitere wesentliche Voraussetzung für die Durchführung einer ordinal-logistischen Regression besteht darin, dass eine gewisse Anzahl an Fällen pro Prädiktor vorliegt. Generell lässt sich hinsichtlich aller unterschiedlichen Formen *multivariabler Analysemethoden* – wie der Regression – feststellen, dass die Ergebnisse sich mit steigender Stichprobengröße verbessern (z. B. Box & Tidwell, 1962; Schendera, 2008). Der Grund dafür liegt zum einen in der Generalisierbarkeit der Ergebnisse und zum anderen im der logistischen Regression zugrunde liegenden Passungsverfahren (Maximum Likelihood Estimation; Box & Tidwell, 1962). Multivariable

Analysemethoden können dann fehlerhafte Ergebnisse liefern, wenn zu wenige Fälle im Modell im Verhältnis zur Anzahl der Prädiktoren im Modell vorliegen. Unter diese Probleme fallen die Genauigkeit und Präzision der *Regressionskoeffizienten* sowie potenziell inkorrekte Assoziationen. Hieraus können zwei Arten von Fehlern resultieren: einerseits der *Typ-I-Fehler*, der dann auftritt, wenn zu viele Variablen in das Modell integriert wurden, die unter Umständen zu ‚Rauschen‘ führen und redundant sind. Andererseits kann es zu einem *Typ-II-Fehler* kommen. Von einem Fehler dieser Art ist die Rede, wenn eine Unteranpassung gegeben ist, also relevante Prädiktoren nicht im Modell enthalten sind. Gründe hierfür könnten sein, dass sie entweder nicht erhoben oder nicht berücksichtigt wurden (Box & Tidwell, 1962). Eine ausreichend große Stichprobe ist folglich eine wesentliche Voraussetzung, um präzise Schätzungen und zuverlässige Signifikanztests zu erhalten (Baltes-Götz, 2012).

Eine einheitliche Empfehlung für eine Mindeststichprobengröße oder die Anzahl der Fälle pro Prädiktor existiert indes nicht. Die Bandbreite an Forschungen zu Voraussetzungen logistischer Regressionen spiegelt unterschiedliche Richtwerte zur Ermittlung der Power dieser Verfahren in Form minimaler Stichprobengrößen und der minimalen Anzahl pro Fällen pro Prädiktor wider. In einer Bandbreite an Studien konnten Belege für unterschiedliche Richtwerte generiert und daraus entsprechende Empfehlungen abgeleitet werden. Sie reichen von der Empfehlung von fünf Fällen pro Prädiktor (u. a. Vittinghoff & McCulloch, 2007) über zehn Fälle pro Prädiktor (u. a. Peduzzi, Concato, Kemper, Holford & Feinstein, 1996, mit der Einschränkung, dass sich ihre Empfehlung nur auf kontinuierliche und diskrete Kovariaten bezieht; Moons et al., 2014; Pavlou et al., 2015), 20 Fälle pro Prädiktor (u. a. Burmeister & Aitken, 2012) über 25 Fälle pro Prädiktor (u. a. Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2008, wobei sie anmerken, dass es bei einer ‚größeren‘ Anzahl unabhängiger Variablen mehr sein sollten und es sich nur um ein Mindestmaß handelt) bis hin zu 30 Fällen pro Prädiktor (u. a. Ali, Ali, Khan & Hussain, 2016). Urban (1993) hingegen gibt einen generellen Wert für die Stichprobengröße an. Dieser sollte bei minimal 50 liegen. Er geht allerdings erst ab einer Anzahl von 100 Fällen von einer ‚zufriedenstellenden‘ Präzision aus. Weiter zeigen sich zum Teil auch einzelne Vorschläge für Formeln bzw. ‚Faustregel‘ zur Berechnung der Fallzahlen pro Prädiktor. Beispielsweise schlagen Hosmer und Lemeshow (2000) sowie Norušis (2005) für eine einigermaßen gleichläufige Verteilung vor, dass als minimale Häufigkeit der schwächer besetzten Kriteriumskategorie das Zehnfache der Anzahl zu schätzender Parameter berechnet werden kann ( $N = 10 * n$  Kovariaten; Baltes-Götz, 2012). Neben der Stichprobengröße gibt sie auch die Power und Testrichtung an. Schendera (2008) schlägt

hingegen vor, dass die Anzahl der Beobachtungen größer sein sollte als die mit fünf multiplizierte Zahl aller Kategorienstufen (aller unabhängigen und abhängigen Variablen). Hieraus resultiert die Formel  $N = 5 * n$  Kategorienstufen. Diese Formel ist dabei unabhängig davon, ob ein oder mehrere Prädiktoren in das Modell integriert werden. Zur Berechnung von Interaktionseffekten sollten indes mehr Fälle vorliegen, so Schendera (2008).

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass ein angemessener Stichprobenumfang bei der Anpassung logistischer Regressionsmodelle ebenso relevant ist wie bei jeder anderen multivariablen Analyseverfahren, sprich bei jeder anderen Art der Regression (Schendera, 2008). Die Leistung der modellbasierten Schätzungen wird jedoch eher durch die Anzahl der Ereignisse als durch den Gesamtumfang der Stichprobe bestimmt. Sollten die Kategorienstufen der abhängigen wie unabhängigen Variablen im Modell zu klein für die vorliegende Stichprobe sein, kann entweder das  $N$  generell erhöht oder die Anzahl der unabhängigen Variablen/Kovariaten verringert werden (Schendera, 2008). Reicht dies immer noch nicht aus oder ist aus unterschiedlichen Gründen nicht möglich, kann das Zusammenfassen von Kategorienstufen (für abhängige wie unabhängige Variablen) eine Lösung darstellen. Dies sollte allerdings sorgfältig und gut durchdacht geschehen, um die Datenintegrität zu bewahren (Schendera, 2008).

Eine weitere Besonderheit hinsichtlich der Voraussetzung zur Durchführung eines ordinal-logistischen Modells liegt – gegenüber anderen Regressionsverfahren – in der unterstellten Parallelitätsannahme, häufig unter der Bezeichnung *proportional odds assumption* anzutreffen. Diese unterstellt, dass die Steigungen über alle Kategorien der abhängigen Variablen hinweg identisch sind. Innerhalb einer ordinal-logistischen Regression wird demnach davon ausgegangen, dass die Koeffizienten, die die Beziehung zwischen der niedrigsten und allen höheren Kategorien der Antwortvariablen beschreiben, die gleichen sind wie die Koeffizienten, die die Beziehung zwischen der nächstniedrigeren Kategorie und allen höheren Kategorien beschreiben etc. Da die Beziehung zwischen allen Gruppenpaaren identisch ist, existiert folglich nur ein Satz von Koeffizienten. Wäre dies nicht der Fall, wären verschiedene Koeffizientensätze im Modell nötig, um die Beziehung zwischen jedem Paar von Ergebnisgruppen zu beschreiben.  $X^2$ -basierte Tests bzw. der Parallelitätstest, mit dessen Hilfe diese Annahme überprüft wird, sollten deshalb bestenfalls nichtsignifikant ausfallen. Wird der Parallelitätstest signifikant und das Modell verstößt gegen die Annahme konstanter Steigungen, kann dies unter Umständen unterschiedliche daten- sowie modellspezifische Ursachen haben (Schendera, 2008). Zum einen kann nach Schendera (2008) eine nicht angemessene Linkfunktion gewählt worden sein, ein inadäquates Modell oder eine unklare ordinale Skalierung der abhängigen Variable

vorliegen. Zum anderen kann, so Brant (1990), eine Signifikanz des Parallelitätstests auch auf ein zu großes  $N$  oder das Fehlen von (unentdeckten/unberücksichtigten) Interaktionstermen zurückzuführen sein. Sollten all diese Gründe ausgeschlossen werden können, kann ein signifikanter Parallelitätstest aber auch methodische Ursachen haben. In einigen Software-Paketen sind entsprechende statistische Tests verfügbar, um die Parallelitätsannahme zu prüfen. Diese Tests werden allerdings stellenweise stark kritisiert. Hauptkritikpunkt ist, dass sie vermehrt dazu neigen, die Nullhypothese (gleiche Koeffizientengruppen) abzulehnen und somit fälschlicherweise anzuzeigen, dass die Parallelitätsannahme zutrifft, obwohl dies eigentlich nicht der Fall ist (Harrell, 2001). Einer der Hauptgründe hierfür wiederum ist, dass statistische Tests grundsätzlich nie die Nullhypothese bestätigen können. Fällt der Test zur Parallelitätsannahme also nichtsignifikant aus, veranschaulicht dies nur, dass aus den vorliegenden Daten sowie mit der vorhandenen Test-Power keine Verletzung der Annahme ersichtlich ist. Gleichwohl kann eine solche Verletzung theoretisch vorliegen (Große Schlarmann & Galatsch, 2014). Ähnlich verhält es sich umgekehrt. Sollte der Test signifikant werden, kann dies zum einen daten- sowie modellspezifische Ursachen haben (siehe oben) und zum anderen auch daran liegen, dass aus den vorliegenden Daten sowie mit der vorhandenen Test-Power eine Verletzung der Annahme ersichtlich ist, diese aber theoretisch nicht vorliegt (Große Schlarmann & Galatsch, 2014). Ein signifikantes Ergebnis des Parallelitätstests sollte daher stets mit Vorsicht interpretiert und nicht als endgültig abgesicherter Verstoß gegen die Annahme konstanter Steigerungen verstanden werden (Harrell, 2001, 2010).

Hinsichtlich der Voraussetzungsprüfung zur Berechnung eines ordinal-logistischen Modells ist es laut Schendera (2008) zudem von Bedeutung, zu prüfen, dass fehlende Daten (*Missings*) im Vorhersagemodell in einem nicht zu hohen Maß vorliegen, da hieraus Probleme bezüglich der Interpretation sowie Modellierung resultieren können. Hinsichtlich der Zuverlässigkeit der  $X^2$ -basierten Tests sollten maximal 20 % der Zellen eine erwartete Häufigkeit unter 5 aufweisen (Schendera, 2008). Eine weitere Voraussetzung zur Berechnung einer ordinal-logistischen Regression liegt nach Schendera (2008) darin, die korrekte Link-Funktion (*logit*-, *cauchy*-, *komplementäre log-log*-, *negative log-log*- oder *probit-Funktion*) bei der Verteilung der abhängigen Variable auszuwählen, da es sonst zu Verzerrungen in den Analysen kommen kann. Als letzte Voraussetzung formuliert Schendera (2008), dass das Modell nach seiner Parametrisierung in der Lage sein sollte, einen Großteil der beobachteten Ereignisse über optimale Schätzungen korrekt zu reproduzieren. Hierbei gelten Werte unter 90 % pro relevanter Kategorienzelle als nicht akzeptabel. Fehlen keine Kategorien in der vorhergesagten Antwort-

variable, sollte zusätzlich das Ausmaß der Übereinstimmung nach *Cohens Kappa* bestimmt werden (Schendera, 2008).

Insgesamt stehen in Bezug auf Modelle der ordinalen Regression im Wesentlichen zwei Modelle zur Verfügung: das *Proportional Odds Model* (PO), auch ordinal-logistisches Modell genannt, sowie das *Continuation Ratio Model* (CR) (Große Schlarmann & Galatsch, 2014). Beide Modelle schätzen die Wahrscheinlichkeit, eine bestimmte Stufe bzw. ein bestimmtes Stadium des ordinalen Kriteriums zu erreichen. Die Grundannahme beider Modelle lautet, dass die Relation zwischen jeden denkbaren zwei Stufenpaaren eines ordinalen Kriteriums statistisch gleich ist (Armstrong & Sloan, 1989; Harrell, 2010). So lässt sich der Einfluss der Prädiktoren jeweils durch einen universellen  $\beta$ -Koeffizienten erklären, der für jeden Stufenwechsel innerhalb des ordinalen Kriteriums gilt (*proportional odds* oder *equal slopes*). Daraus folgt die Erwartung, dass die Abstände zwischen zwei Stufen des ordinalen Kriteriums keine Auswirkungen auf die Koeffizienten haben (Große Schlarmann & Galatsch, 2014). Das CR-Modell wird vor allem dann genutzt, wenn das Kriterium Stadien repräsentiert (z. B. Hochschulabschlüsse: Bachelor, Master, Promotion, Habilitation) (Harrell, 2010). Es trifft Aussagen über die Wahrscheinlichkeit, in das nächsthöhere Stadium oder darüber hinaus zu gelangen; es ist also eine eindeutige Richtung vorgegeben, die durch die Fragestellung bestimmt ist (vgl. Große Schlarmann & Galatsch, 2014, S. 9). Die Nutzung eines PO-Modells ist hingegen angezeigt, wenn dem ordinalen Kriterium eine latente metrische Größe zugrunde liegt, weshalb es häufig und typischerweise eingesetzt wird, wenn Likert-skalierte Daten vorliegen (Bortz & Döring, 2006; Große Schlarmann & Galatsch, 2014). Es legt den Fokus darauf, die Wahrscheinlichkeit eine ranghöhere Stufe des ordinalen Kriteriums zu erreichen, relativ zur Wahrscheinlichkeit in der aktuellen Stufe zu persistieren oder in eine niedrigere Stufe zu kommen (Große Schlarmann & Galatsch, 2014). Da im hier vorliegenden Modell der ordinalen abhängigen Variable eine latente metrische Größe zugrunde liegt (achtstufige Likert-Skala mit visueller Verankerung, siehe Abbildung 25), fiel die Wahl auf eine Regressionsanalyse auf Basis des PO-Modells.

In der vorliegenden Studie wurde damit zur Überprüfung des Vorliegens einer Moderation zunächst ein konzeptionelles Modell mit einem Moderator ohne Kontrolle der Kovariaten getestet. Im Anschluss wurde dieses Modell – erweitert um die Kontrolle der Kovariaten – ebenfalls auf das Vorliegen der erwarteten sowie weiterer möglicher Moderationen getestet. Um eine Moderation innerhalb eines ordinal-logistischen Regressionsmodells zu prüfen, spezifiziert man zunächst ein vollständiges Modell, das alle Haupteffekte sowie alle möglichen Interaktionsterme jeglicher Ordnung enthält. Nach der Berechnung dieses Modells exkludiert man schrittweise und stets



beginnend bei den Interaktionen höchster Ordnung (z. B. erst Sieben-Wege-, dann Sechs-Wege-, dann Fünf-Wege-Interaktion usw.) die nichtsignifikanten Interaktionsterme aus dem Modell, bis das endgültige Modell mit den Haupteffekten sowie den signifikanten Interaktionen feststeht (Acton, Miller, Fullerton & Maltby, 2009). Im hier vorliegenden Zwei-Wege-Moderationsmodell bildete der Migrationshintergrund den Moderator der Interaktion zwischen dem Bildungshintergrund (Prädiktor) sowie der Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker (Kriterium). In das anschließend gerechnete Moderationsmodell unter Kontrolle der Kovariaten flossen zusätzlich die Variablen *IntS*, *HZB*, *kKap*, *MAus*, *Kult*, *KultU* und *Abbr* als Prädiktoren sowie als mögliche Moderatoren mit ein.

Bevor diese Analysen durchgeführt werden konnten, mussten vorab einige Kategorien der abhängigen Variable ‚Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘ (*Ident*) unter Berücksichtigung der theoretischen Konstruktion dieses Konstrukts (Schendera, 2008) zusammengefasst werden (Tabelle 14). Da sich in der ersten (Kategorie A:  $n = 31$ ) sowie den letzten drei Kategorien (Kategorie F:  $n = 22$ , Kategorie G:  $n = 12$  und Kategorie H:  $n = 13$ ) der Variable *Ident* zu wenige Fälle befanden, um eine ordinal-logistische Regression mit mindestens drei Prädiktoren sowie unter Berücksichtigung von Interaktionszusammenhängen durchzuführen, und auch die Strichprobengröße insgesamt nicht mehr erhöht werden konnte (Schendera, 2008), wurde die Variable *Ident* von ursprünglich acht Kategorien auf fünf Kategorien reduziert.

Tabelle 14. Häufigkeitsverteilung der Variable ‚Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘ (*Ident*)

|         | <i>Ident</i> | Häufigkeit | Prozent | Gültige<br>Prozente | Kumulierte<br>Prozente |
|---------|--------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
|         | A            | 31         | 12      | 12                  | 12                     |
|         | B            | 54         | 21      | 21                  | 33                     |
|         | C            | 43         | 16      | 17                  | 49                     |
|         | D            | 40         | 15      | 15                  | 65                     |
|         | E            | 45         | 17      | 17                  | 82                     |
|         | F            | 22         | 8       | 9                   | 90                     |
|         | G            | 12         | 5       | 5                   | 95                     |
|         | H            | 13         | 5       | 5                   | 100                    |
| Gültig  | Gesamt       | 260        | 99      | 100                 |                        |
| Fehlend | 999          | 2          | 1       |                     |                        |
| Gesamt  |              | 262        | 100     |                     |                        |



Dabei wurden die Kategorien 1 und 2 zu einer Kategorie (Kategorie A + B:  $n = 85$ ) und die Kategorien 6, 7 und 8 zu einer Kategorie (Kategorie F + G + H:  $n = 47$ ) zusammengefasst (Tabelle 15).

Tabelle 15. *Häufigkeitsverteilung der fünfstufigen Variable ‚Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘ (Ident\_5)*

| <i>Ident_5</i> | <i>Ident_5</i> | <i>Häufigkeit</i> | <i>Prozent</i> | <i>Gültige<br/>Prozente</i> | <i>Kumulierte<br/>Prozente</i> |
|----------------|----------------|-------------------|----------------|-----------------------------|--------------------------------|
|                | A+B            | 85                | 32             | 33                          | 33                             |
|                | C              | 43                | 16             | 17                          | 49                             |
|                | D              | 40                | 15             | 15                          | 65                             |
|                | E              | 45                | 17             | 17                          | 82                             |
|                | F+G+H          | 47                | 18             | 18                          | 100                            |
| Gültig         | Gesamt         | 260               | 99             | 100                         |                                |
| Fehlend        | System         | 2                 | 1              |                             |                                |
| Gesamt         |                | 262               | 100            |                             |                                |

Hieraus entstand die neue abhängige Variabel des Modells *Ident\_5*.

Ferner wurde die Anzahl der unabhängigen Variablen/Kovariaten verringert (Schendera, 2008) und umfasste nur noch zwei der sieben Kovariaten. Auch diese Entscheidung wurde sorgfältig und auf Grundlage theoretischer Überlegungen gefällt (Schendera, 2008). Da in den beiden anschließenden Regressionsmodellen (moderierte Moderation und moderierte Mediation) die Kovariate *Abbr*, die das Kriterium bildet, wie die Variable *IntS* eine der Mediationsvariablen und die Variable *HZB* ebenfalls eine der Kovariaten bildet, erschien es aus forschungslogischer Sicht (hinsichtlich methodischer sowie inhaltlicher Aspekte) sinnvoll, auch nur diese in das Modell zu inkludieren und die Kovariaten *kKap*, *MAus*, *Kult* und *KultU* zu exkludieren.

Da sich keine einheitliche Empfehlung zur Berechnung der Anzahl der Fälle pro Prädiktor finden ließ (s. o.), erschien es sinnvoll, die Zusammenfassung der Kategorien aus einem Mix an theoretischen Vorüberlegungen in Bezug auf Konstrukt, Häufigkeitsverteilung der Variable und damit zu vereinbarende theoretisch vorgeschlagene Richtwerte (s. o.) vorzunehmen. Da nach Hosmer und Lemeshow (2000) für eine einigermaßen gleichläufige Verteilung als minimale Häufigkeit der schwächer besetzten Kriteriumskategorie das Zehnfache der Anzahl zu schätzender Parameter berechnet werden kann, also  $N = 10 * n$  Kovariaten, und dies in Einklang zu bringen galt mit den theoretischen Vorüberlegungen hinsichtlich der Kovariaten, wurde diese

Formel zur Berechnung herangezogen. Damit ergab sich eine minimale Häufigkeit von  $N = 40$  ( $10 * 4$  Kovariaten; *BiHi*, *Mig*, *IntS* und *HZB*). Diese Entscheidung ließ ebenfalls mit den Empfehlungen Schenderas (2008) vereinbaren, der die Formel  $N = 5 * n$  Kategorienstufen vorschlägt. Hiernach ergab sich eine nur leicht höhere minimale Häufigkeit von  $N = 45$  ( $5 * 9$  Kategorienstufen, *Ident*, *BiHi*, *Mig*, *IntS* und *HZB*), wobei *BiHi* und *Mig* als Kovariaten ohne Kategorienstufen in das Modell integriert wurden. Weiter entsprach diese Entscheidung auch den aktuellen Studiendaten von Ali et al. (2016) zu Stichprobengrößen sowie minimalen Häufigkeiten pro Prädiktor im Spezialfall ordinal-logistischer Regressionsmodelle. Sie empfehlen eine etwas geringere minimale Fallzahl pro Prädiktor von  $N = 30$ .

### 9.3.3 Multiple Regressionsanalysen – moderierte Moderations- und Mediationsanalyse zur Prüfung von Hypothese 2 und 3

Zur Durchführung der moderierten Moderationsanalyse sowie der moderierten Mediationsanalyse wurde das Programm IBM SPSS Statistics 27 (Version 27, IBM Corp, 2020) mit dem Makro process von Hayes (2012) verwendet. Die Benutzung dieses Makros hat insgesamt für alle Verfahren den Vorteil, dass den Analysen eine höhere statistische Power verschafft werden kann als über das klassische Verfahren zur Analyse der Mediation und Moderation nach Baron & Kenny (Hayes, 2009, 2013; Rucker, Preacher, Tormala & Petty, 2011). In Bezug auf die (moderierte) Moderationsanalyse ist es so möglich, auch die bedingten Effekte zu visualisieren, *simple slopes* zu testen und unmittelbar die Signifikanzregionen nach Johnson & Neyman zu bestimmen (Baltes-Götz, 2020; Prado, Korelo & Da Silva, 2014). In Bezug auf die (moderierte) Mediationsanalyse wird es mittels process möglich, den Mediationseffekt über *Bootstrapping* auf Signifikanz zu testen (Baltes-Götz, 2020; Hayes & Preacher, 2014). Gegenüber der klassischen Methode nach Baron und Kenny (1986) hat dies den Vorteil, dass die direkten sowie indirekten Effekte simultan und nicht mehr schrittweise überprüft werden können. Beide Analyseverfahren setzen – wie alle Verfahren der multiplen Regression – gleichermaßen voraus, dass die Daten normalverteilt sind, *Homoskedastizität* vorliegt, *Linearität* der Parameter vorherrscht, keine starke *Multikollinearität* der Prädiktoren erkennbar ist, Unkorreliertheit der Fehler bzw. der Residuen nachweisbar ist, geeignete Skalenkriterien für die Prädiktoren sowie für die abhängige Variable vorliegen und keine zu starken Ausreißer bei den Daten existieren (Baltes-Götz, 2019). Hinsichtlich der Aspekte der Normalverteilung der Daten sowie der Homoskedastizität bietet der Einsatz der *HC-Standardfehler* Vorteile, insbesondere bei Nichtvorliegen beider Aspekte. Dabei kommen vor allem die beiden Standardfehler

*HC3* und *HC4* infrage (Hayes & Cai, 2007). Vor allem *HC4* eignet sich in Situationen, in denen die Normalverteilungsannahme verletzt wird, oder mit Punkten mit großer Hebelwirkung (Hayes & Cai, 2007).

#### 9.3.4 Moderierte Moderationsanalyse zur Prüfung von Hypothese 2

Anders als in einem einfachen Moderationsmodell basiert eine moderierte Moderation nicht auf der Moderation des Effekts eines einzelnen Prädiktors auf ein Kriterium durch einen einzelnen Moderator. Innerhalb der moderierten Moderation moderiert ein Moderator den Moderationseffekt eines anderen Moderators auf die Interaktion zwischen dem Prädiktor sowie dem Kriterium (Hayes & Preacher, 2014). Moderierte Moderationshypothesen, auch als Drei-Wege-Interaktion bekannt, können unter Verwendung von Hayes process-Makros (Modell 3, Hayes, 2017) mittels SPSS getestet werden. In der hier vorliegenden Studie wurde zur Überprüfung des Vorliegens einer moderierten Moderation ein konzeptionelles Modell mit zwei Moderatoren getestet. In einem Drei-Wege-Moderationsmodell bildete dabei der Bildungshintergrund den Hauptmoderator und der Migrationshintergrund den sekundären Moderator der Interaktion zwischen der Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker (Prädiktor) sowie der Studienabbruchintention (Kriterium). Mithin wurde geprüft, ob der Bildungshintergrund den Zusammenhang zwischen der Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker sowie der Studienabbruchintention moderiert (H2.1). Darüber hinaus wurde analysiert, ob der Migrationshintergrund diesen Moderationseffekt moderiert (H2.2). Hierbei wurde ferner geprüft, ob 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).

#### 9.3.5 Moderierte Mediationsanalyse zur Prüfung von Hypothese 3

Im Vergleich zu einem Moderatoreffekt ist die Rede von einem Mediatoreffekt (auch intervenierender Effekt genannt), wenn ein direkter Effekt zwischen der Prädiktor- und Kriteriumsvariable durch den Einfluss einer weiteren Variablen (Mediator) erklärt werden kann (Urban & Mayerl, 2018). Die Mediatorvariable fungiert hier also als Vermittler und bestimmt den Mechanismus, der den Einfluss des Prädiktors auf das Kriterium bewirkt (Urban & Mayerl, 2018). Möchte man nun beide Konzepte – Moderation und Mediation – in einem Modell miteinander verbinden, wird in der einschlägigen Literatur und in den Forschungsbereichen zu dieser Analyseme-

thode von einer moderierten Mediation (oder auch mediierten Moderation; Muller, Judd & Yzerbyt, 2005) oder von *conditional indirect effects* (Preacher, Rucker & Hayes, 2007) gesprochen. Der hier vorliegenden Arbeit liegt die letzte Bezeichnung nach Preacher et al. (2007) zugrunde. Sie verwenden durchgängig den Terminus *conditionale indirect effects* (bedingte indirekte Effekte) (Preacher et al., 2007). Ihrer Auffassung nach stellen alle Effekte Mediationseffekte dar, deren Stärke abhängig vom Wert mindestens einer Moderatorvariable variiert. Eine moderierte Mediation liegt folglich dann vor, wenn der Effekt der Prädiktorvariable auf eine Kriteriumsvariable über eine Mediatorvariable in Abhängigkeit einer Moderatorvariable variiert. In der vorliegenden Studie wurde zur Überprüfung von Hypothese 3 eine moderierte Mediationsanalyse durchgeführt. Es wurde untersucht, inwiefern der Effekt des Prädiktors (Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker) auf die Mediatoren (soziale und akademische Integration) vom jeweiligen Moderator (Bildungshintergrund) abhängt. Es wurde also geprüft, ob 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 Dozieren (H3.2), zeigen und ob der Bildungshintergrund diese Mediationseffekte moderiert (H3.3). Dabei wurde das Vorliegen der moderierten Mediationen methodisch durch den *Index of moderated mediation* (Hayes, 2015) überprüft. Mit dem Zusatzpaket *process* (Modell 7) konnten diese Berechnungen mittels der Software IBM SPSS Statistics 27 (Version 27, IBM Corp, 2020) durchgeführt werden (Hayes, 2017). Die Verwendung von *process* besaß hier den Vorteil, dass der Mediationseffekt so über *Bootstrapping* auf Signifikanz getestet werden konnte (Preacher & Hayes, 2004) und nicht mehr schrittweise auf direkte und indirekte Effekte überprüft werden musste wie nach Baron und Kenny (1986). So kann, wie oben bereits erwähnt, auch bei diesem Verfahren eine höhere statistische Power erreicht werden (Hayes, 2009, 2013). Dessen ungeachtet wird hier der direkte Effekt des Prädiktors auf das Kriterium nicht mehr als Voraussetzung für eine Mediation gesehen (Hayes, 2013) und die Verwendung von Konfidenzintervallen, um indirekte Effekte zu identifizieren, setzt keine Normalverteilung des indirekten Effekts voraus (Hayes, 2013).

### 9.3.6 Tests zur Prüfung von Unterschieden hinsichtlich der sozialen Identifikation, der Bildungsherkunft sowie der ethnischen Herkunft – Pearson-Chi<sup>2</sup>-Tests und Mann-Whitney-U-Tests

Die Betrachtung der Interkorrelationen der zentralen Variablen bezüglich der drei Modelle zu den Hauptforschungsfragen warf die Frage auf, ob sich die Gruppe Studierender, die sich als Akademikerinnen und Akademiker identifizierten, und die Gruppe, die sich als Nichtakademikerinnen und -akademiker identifizierten, hinsichtlich dieser Variablen unterscheiden. Eine Dichotomisierung der Gruppenvariable ‚Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘ (*Ident\_2*; 0 = akademisch: Kategorie E, F, G und H, 1 = nicht-akademisch: A, B, C und D) erschien hier aus forschungslogischen Gründen sinnvoll. Die Skala ‚Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘ misst zwar den Grad dessen, wie stark die *in-group* der Akademikerinnen und Akademiker in das eigene Selbst einbezogen wird. In einem aufsteigenden Prozess (*gar nicht bis voll und ganz*) weist sie allerdings auch einen eindeutigen Scheitelpunkt zwischen Kategorie D und E auf. Ab Kategorie E wird die *in-group* der Akademikerinnen und Akademiker stark bis voll und ganz in das eigene Selbst einbezogen. Visuell deckt die *in-group* der Akademikerinnen und Akademiker hier einen mindestens gleich großen, wenn nicht größeren Anteil (also über die Hälfte) des Selbst ab. Unterhalb der Kategorie E wird die *in-group* der Akademikerinnen und Akademiker dagegen absteigend wenig bis gar nicht in das eigene Selbst integriert. Visuell deckt die *in-group* der Akademikerinnen und Akademiker hier einen geringeren Anteil ab, also weniger als die Hälfte des Selbst. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass sich Studierende, die Kategorie A, B, C oder D gewählt haben, sich folglich eher wenig bis gar nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren. Im Vergleich dazu müssten Studierende, die die Kategorie E, F, G oder H gewählt haben, sich also stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren.

Aus diesem Grund wurden zusätzlich zur allgemeinen Analyse der Daten sowie zur besseren Beschreibung der Gesamtstichprobe die Unterschiede zwischen der Gruppe Studierender, die sich als Akademikerinnen und Akademiker identifizieren, sowie der Gruppe Studierender, die sich als Nicht-Akademikerinnen und Nicht-Akademiker identifizieren, vor dem Hintergrund signifikanter Interkorrelationen zwischen *Ident* und einigen der Kontrollvariablen untersucht (Abbildung 25).

Zur Überprüfung vorliegender Unterschiede wurden aufgrund der unterschiedlichen Skalenniveaus und der Verteilungsfreiheit einzelner Va-

riablen Pearson- $\chi^2$ -Tests sowie Mann-Whitney-U-Tests bei unabhängigen Stichproben vorgenommen. Hierzu wurde ebenfalls die Software IBM SPSS Statistics 27 (IBM Corp, 2020) verwendet. Die Auswahl dieser Tests fußte darauf, dass es sich um zwei unabhängige Stichproben handelte. Der Pearson- $\chi^2$ -Test, auch Kontingenzanalyse genannt, wurde genutzt, um zu untersuchen, ob zwischen zwei kategorialen Variablen ein Zusammenhang besteht (Studierende, die sich als Akademikerinnen und Akademiker oder als Nicht-Akademikerinnen und Nicht-Akademiker identifizieren, sowie Bildungshintergrund und/oder Migrationshintergrund). Dies geschieht über den Vergleich der beobachteten mit den erwarteten Häufigkeiten. Auf dieser Basis werden daraufhin die Stärke sowie die Richtung des Zusammenhangs ermittelt. Die Voraussetzungen für diesen Test bestehen darin, dass es sich um kategoriale Variablen handelt, die Stichprobe größer als  $N = 50$  ist, die erwarteten Zelhäufigkeiten größer 5 und die Freiheitsgrade größer als 1 sind (Schnell, Hill & Esser, 2013).

Der Großteil der abhängigen Variablen, die als Unterscheidungskriterien untersucht wurden, erfüllte die Voraussetzungen des Vorliegens einer Normalverteilung der Daten, einer Intervallskalierung der abhängigen Variablen, Homogenität der Varianzen sowie Unabhängigkeit der einzelnen Messwerte voneinander nicht. Um auch sie auf Unterschiede zu prüfen, erfolgt ein Mann-Whitney-U-Test (auch Wilcoxon Rangsummen-Test genannt). Er testet, ob die zentralen Tendenzen zweier unabhängiger Stichproben voneinander verschieden sind, und besitzt insgesamt geringere Anforderung an die Verteilung der Messwerte in der Grundgesamtheit (Schnell et al., 2013). Er setzt weder eine Normalverteilung noch eine Intervallskalierung der abhängigen Variablen voraus – eine Ordinalskalierung der abhängigen Variablen ist ausreichend. Der Mann-Whitney-U-Test verkörpert damit ein Äquivalent zum t-Test für unabhängige Stichproben (Schnell et al., 2013).

## 9.4 Fehlende Werte

Innerhalb der Studie wurden zur Beantwortung der drei Hauptforschungsfragen drei Analysemodelle aus dem theoretischen Hauptmodell abgeleitet und analysiert. Der Umgang mit fehlenden Werten fand für die in allen drei Modellen verwendeten Variablen mittels der *full information maximum likelihood* (FIML) *estimation*-Methode sowie des *Little's MCAR-Tests* (Enders, 2010) statt.

Hinsichtlich des ersten Modells zu Forschungsfrage 1 (Moderationsanalyse über ein ordinal-logistisches Regressionsmodell mit Interaktion, siehe

Abschnitt 10.2.1) und der darin verwendeten Variablen lag der durchschnittliche Prozentsatz für fehlende Werte bei 6,1 % (Abschnitt 10.2.1, Tabelle 27 für die exakten Daten der fehlenden Werte für jede Variable). Bezüglich des Modells bestätigt der Little’s-MCAR-Test (Enders, 2010) zusätzlich, dass fehlende Werte ( $\chi^2 = 47,10, df = 42, p > .05$ ) gänzlich zufällig zustande gekommen sind.

Beim zweiten Modell zu Forschungsfrage 2 (moderierte Moderationsanalyse über multiple Regression, siehe Abschnitt 10.2.2) und den darin verwendeten Variablen belief sich der durchschnittliche Prozentsatz für fehlende Werte auf 10.05 % (Abschnitt 10.2.2, Tabelle 33 für die exakten Daten der fehlenden Werte für jede Variable). Hinsichtlich des Modells bestätigt auch hier der Little’s-MCAR-Test (Enders, 2010) zusätzlich, dass fehlende Werte ( $\chi^2 = 0,274, df = 2, p.05$ ) gänzlich zufällig zustande gekommen sind.

Für Modell 3, das sich auf Forschungsfrage 3 bezieht (moderierte Mediationsanalyse über multiple Regression, siehe Abschnitt 10.2.3), lag der durchschnittliche Prozentsatz für fehlende Werte bei 12,4 % (Abschnitt 10.2.3, Tabelle 37 für die exakten Daten der fehlenden Werte für jede Variable). Für dieses Modell bestätigte der Little’s-MCAR-Test (Enders, 2010) ebenfalls zusätzlich, dass fehlende Werte ( $\chi^2 = 5,825, df = 6, p > .05$ ) gänzlich zufällig zustande gekommen sind.

9.5 Abkürzungsverzeichnis Variablen

Tabelle 16. *Abkürzungsverzeichnis Variablen*

| Variable         | Abkürzung                                                                                                  |
|------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Ident</i>     | Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker (8 Kategorien: A, B, C, D, E, F, G, H)    |
| <i>Ident_5</i>   | Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker (5 Kategorien: A + B, C, D, E, F + G + H) |
| <i>Ident_5_1</i> | Dummy-Variable Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker<br>A + B                   |
| <i>Ident_5_2</i> | Dummy-Variable Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker<br>C                       |

| Variable         | Abkürzung                                                                                   |
|------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Ident_5_3</i> | Dummy-Variable Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker<br>D        |
| <i>Ident_5_4</i> | Dummy-Variable Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker<br>E        |
| <i>Ident_5_5</i> | Dummy-Variable Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker<br>F, G + H |
| <i>BiHi</i>      | Bildungshintergrund                                                                         |
| <i>Mig</i>       | Migrationshintergrund                                                                       |
| <i>Mig_tk</i>    | Migrationshintergrund türkisch                                                              |
| <i>Mig_ch</i>    | Migrationshintergrund chinesisch                                                            |
| <i>Mig_pl</i>    | Migrationshintergrund polnisch                                                              |
| <i>Mig_rus</i>   | Migrationshintergrund russisch                                                              |
| <i>Mig_an</i>    | Migrationshintergrund anderer                                                               |
| <i>IntS</i>      | Integration in den Hochschulalltag durch Mitstudierende                                     |
| <i>IntD</i>      | Integration in den Hochschulalltag durch Dozierende                                         |
| <i>Abbr</i>      | Studienabbruchintention                                                                     |
| <i>MAus</i>      | Mündliche Ausdrucksfähigkeit (Selbsteinschätzung)                                           |
| <i>kKap</i>      | Kulturelles Kapital (Bücherfrage)                                                           |
| <i>HZB</i>       | Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung                                          |
| <i>Kult</i>      | Kulturelle Aktivitäten neben der Universität                                                |
| <i>KultU</i>     | Kulturelle Aktivitäten an der UDE                                                           |



## 10. Ergebnisse

Bevor nachfolgend die zentralen Analysen und die dazugehörigen Ergebnisdarstellungen der Auswertungen im Rahmen der Studie präsentiert werden, befassen sich die nachstehenden Abschnitte zunächst mit zusätzlichen (Vor-)Analysen sowie dazugehörigen Ergebnisdarstellungen der Auswertungen im Vorfeld zu den Hauptanalysen zur Beantwortung von Forschungsfrage 1–3.

### 10.1 Zusätzliche Ergebnisse

Die im Rahmen dieses Abschnitts beschriebenen Analysen und Ergebnisdarstellungen dienten dazu, weitere Besonderheiten, die im Datensatz aufgedeckt werden konnten, zu veranschaulichen und/oder weitere Voraussetzungen für die Hauptanalysen zu prüfen. Daneben ermöglichen sie es, insbesondere auch die für diese Forschungsarbeit zentralen Studierendengruppen genauer zu beleuchten. Im Folgenden werden dementsprechend zunächst ergänzend zu den Häufigkeitsverteilungen auf Basis der Daten der Studie sowie im Vorfeld der Hauptanalysen zudem Pearson-Chi<sup>2</sup>-Tests sowie Mann-Whitney-U-Tests zur Aufdeckung von Zusammenhängen bzw. Unterschieden durchgeführt. Dabei wurden zunächst erste Zusammenhänge bzw. Unterschiede zwischen den Gruppen der befragten Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger sowie Studierenden akademischer Bildungsherkunft hinsichtlich ihrer ethnischen Herkunft, ihrer sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker, ihrer Anzahl der studierten Hochschul- und Fachsemester, ihres Alters, ihres Geschlechts und ihrer Studienabbruchintention ermittelt.

Ebenfalls ergänzend zu den Häufigkeitsverteilungen innerhalb der Studie sowie im Vorfeld der Hauptanalysen wurden bi- und multivariate Korrelationsanalysen zur Aufdeckung von Zusammenhängen vorgenommen. Diese dienten dazu, Voraussetzungen für die Hauptanalysen zu prüfen sowie weitere Besonderheiten im Datensatz aufzudecken. Innerhalb dieser Analysen offenbarten sich weitere interessante Zusammenhänge – neben den für die Hauptanalysen relevanten Zusammenhängen – zwischen der Variable ‚Soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘ sowie einzelnen zusätzlich miterhobenen Variablen. Unter diese Variablen fielen die Variablen ‚Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung‘, ‚Kulturelles Kapital‘, ‚Mündliche Ausdrucksfähigkeit‘ sowie ‚Kul-

tuelle Aktivitäten innerhalb und außerhalb der UDE: Auf Grundlage dieser bi- und multivariaten Korrelationsanalysen wurden abschließend die Gruppen Studierender, die sich gar nicht bis wenig und stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren, auf Zusammenhänge bzw. Unterschiede hinsichtlich ihrer Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung, ihres kulturellen Kapitals, ihrer mündlichen Ausdrucksfähigkeit und ihrer kulturellen Aktivitäten außerhalb sowie innerhalb der Universität geprüft. Ebenfalls wurden Unterschiede hinsichtlich der Variablen ‚Bildungsherkunft‘ und ‚Ethnische Herkunft‘ betrachtet, da diese für die Hauptanalysen relevanten Variablen ebenfalls in signifikanten Zusammenhängen zur Variable ‚Soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘ stehen. Auch hierzu wurden abermals Pearson-Chi<sup>2</sup>-Tests sowie Mann-Whitney-U-Tests durchgeführt.

#### *10.1.1 Unterschiede bzw. Zusammenhänge zwischen Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie Studierenden akademischer Bildungsherkunft*

Im Rahmen der Voranalysen (Voraussetzungsprüfungen) zur Beantwortung der übergeordneten Forschungsfragen konnten weitere Besonderheiten im Datensatz der Studie aufgedeckt und analysiert werden. Neben vertieften Analysen der Interkorrelationen wurden Analysen zu Zusammenhängen bzw. Unterschieden zwischen den Gruppen der befragten Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie Studierenden akademischer Bildungsherkunft durchgeführt, um die für diese Forschungsarbeit zentrale Studierendengruppen noch anschaulicher zu beschreiben. Dabei sowie im Rahmen der Voraussetzungsprüfung (Interkorrelationen) zur Beantwortung der übergeordneten Forschungsfragen wurden u. a. die Interkorrelationen zwischen der Variable *BiHi* und den Variablen *Mig*, *Mig\_tk*, *Ident*, *IntS*, *IntD*, *Abbr*, *HZB*, *kKap*, *MAus*, *Kult*, *KultU*, *HochSem*, *FachSem*, *Alter* sowie *Gesch* geprüft. Auf Basis dieser Ergebnisse wurden im Anschluss zur Aufdeckung weiterer Besonderheiten der für diese Arbeit zentralen Studierendengruppen mittels Pearson-Chi<sup>2</sup>-Tests sowie Mann-Whitney-U-Tests Zusammenhänge bzw. Unterschiede geprüft zwischen den Gruppen der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger sowie der Studierenden akademischer Bildungsherkunft hinsichtlich der Variablen *Mig*, *Mig\_tk*, *Ident*, *kKap*, *Kult* und *KultU*, die signifikant mit *BiHi* zusammenhängen.

#### 10.1.1.1 Deskriptive Statistik – Unterschiede bzw. Zusammenhänge zwischen Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie Studierenden akademischer Bildungsherkunft

Tabelle 17 zeigt Cronbachs Alpha, die Mittelwerte, die fehlenden Werte sowie die Standardabweichungen und Interkorrelationen der untersuchten Variablen. Den Ergebnissen ist zu entnehmen, dass die Daten (hinsichtlich der Variablen *IntS*, *IntD*, *Abbr*, *Kult* und *KultU*) reliabel waren (Bereich:  $\alpha = .63-.87$ ). Außerdem sind auch hier lediglich schwache bis mittlere Korrelationen zu erkennen (Cohen, 1988). Hinsichtlich der Interkorrelationen offenbart sich zunächst eine signifikante mittlere positive Korrelation zwischen *BiHi* und *Mig* ( $r = .22$ ;  $p < .01$ ). Weiter korreliert *BiHi* schwach positiv mit *Mig\_tk* ( $r = .18$ ;  $p < .01$ ). Ein mittlerer negativer Zusammenhang dagegen besteht zwischen *BiHi* und *Ident* ( $r = -.29$ ;  $p < .01$ ) sowie *kKap* ( $r = -.34$ ;  $p < .01$ ), *Kult* ( $r = -.25$ ;  $p < .01$ ) und *KutU* ( $r = -.20$ ;  $p < .01$ ). Demgegenüber zeigen sich keine signifikanten Korrelationen zwischen *BiHi* und *IntS*, *IntD*, *Abbr*, *HZB*, *MAus*, *HochSem*, *FachSem*, *Alter* und *Gesch*. Aus diesem Grund wurden diese Variablen aus den nachfolgenden Analysen (Pearson-Chi<sup>2</sup>-Tests sowie Mann-Whitney-U-Tests) exkludiert.

Tabelle 17. Deskriptive Statistik – Unterschiede bzw. Zusammenhänge zwischen Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie Studierenden akademischer Bildungsherkunft – Studie. Cronbachs Alpha Reliabilitäten. Mittelwerte. Standardabweichung und Interkorrelationen der Skalen sowie der Kontrollvariablen.

| Variable    | Anzahl der Items | $\alpha$ | M(SD)           | EMA(%) | 1      | 2      | 3      | 4      | 5     | 6      | 7     | 8      | 9     | 10     | 11    | 12   | 13    | 14   | 15   | 16 |
|-------------|------------------|----------|-----------------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|------|-------|------|------|----|
| 1 BiHi*     | 1                | –        | .52<br>(.50)    | 15.6   | –      |        |        |        |       |        |       |        |       |        |       |      |       |      |      |    |
| 2 Mig**     | 1                | –        | .35<br>(.48)    | 5.3    | .22**  | –      |        |        |       |        |       |        |       |        |       |      |       |      |      |    |
| 3 Mig_tk**  | 1                | –        | 1.25<br>(.36)   | 5.3    | .18**  | .56**  | –      |        |       |        |       |        |       |        |       |      |       |      |      |    |
| 4 Ident     | 1                | –        | 3.74<br>(1.94)  | .8     | -.29** | -.15*  | -.06   | –      |       |        |       |        |       |        |       |      |       |      |      |    |
| 5 IntS      | 9                | .87      | 3.63<br>(6.47)  | 32.8   | -.12   | -.03   | .14    | .17*   | –     |        |       |        |       |        |       |      |       |      |      |    |
| 6 IntD      | 8                | .64      | 18.32<br>(4.64) | 56.8   | -.07   | -.02   | -.16   | .08    | -.04  | –      |       |        |       |        |       |      |       |      |      |    |
| 7 Abbr      | 3                | .69      | 5.67<br>(2.46)  | 3.1    | .08    | .03    | .04    | -.12   | -.13  | -.17   | –     |        |       |        |       |      |       |      |      |    |
| 8 HZB       | 1                | –        | 2.59<br>(.33)   | 8.4    | .10    | .18**  | .14*   | -.23** | .01   | -.07   | .14*  | –      |       |        |       |      |       |      |      |    |
| 9 kKap      | 1                | –        | 1.65<br>(.79)   | 3.8    | -.34** | -.24** | -.21** | .24**  | -.10  | .07    | -.01  | -.21** | –     |        |       |      |       |      |      |    |
| 10 MAus     | 1                | –        | 3.12<br>(1.33)  | 5.3    | .05    | .23**  | .10    | -.14*  | -.07  | .03    | .02   | .20**  | -.13* | –      |       |      |       |      |      |    |
| 11 Kult     | 14               | .63      | 3.86<br>(5.83)  | 6.9    | -.25** | -.11   | -.08   | .13    | -.10  | -.04   | -.09  | -.11   | .22** | -.18** | –     |      |       |      |      |    |
| 12 KultU    | 17               | .77      | 26.23<br>(4.89) | 9.5    | -.20** | .15*   | .22**  | -.19** | .39** | .08    | -.15* | -.09   | -.06  | .03    | .27** | –    |       |      |      |    |
| 13 HochSem  | 1                | –        | 3.81<br>(2.48)  | 9.5    | .07    | .02    | -.02   | -.04   | -.11  | .17    | .04   | .10    | .02   | -.09   | .08   | .00  | –     |      |      |    |
| 14 FachSem  | 1                | –        | 3.87<br>(2.00)  | 9.5    | .11    | .00    | -.06   | -.09   | -.10  | .13    | .06   | .11    | .01   | -.03   | .11   | -.02 | .77** | –    |      |    |
| 15 Alter    | 1                | –        | 3.87<br>(2.00)  | 1.1    | .09    | .10    | -.06   | -.05   | -.19* | .16    | -.01  | .17**  | -.09  | .03    | .11   | .08  | .53** | .44* | –    |    |
| 16 Gesch*** | 1                | –        | 1.60<br>(.49)   | 3.8    | .04    | .14*   | .16*   | -.08   | .07   | -.39** | .00   | -.11   | -.02  | -.06   | .01   | .06  | -.03  | -.01 | -.07 | –  |

Anmerkung. N = 263. \*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (zweiseitig) signifikant. \* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (zweiseitig) signifikant. a Kann nicht berechnet werden, da mindestens eine der Variablen konstant ist. \*BiHi: 0 = akademisch, 1 = nichtakademisch. \*\*Mig, Mig\_tk, Mig\_ch, Mig\_pl, Mig\_rus und Mig\_ar: 0 = nein, 1 = ja. \*\*\*Gesch: 0 = männlich, 1 = weiblich. EMD = Estimated missing data. Durchschnitt: 11.09. MCARTest nach Little:  $\chi^2$ -Quadrat = 472.998. DF = 446, Sig. = .182.

Auf Grundlage der ermittelten signifikanten Zusammenhänge wurden Pearson- $\chi^2$ -Tests sowie Mann-Whitney-U-Tests bei unabhängigen Stichproben zur Aufdeckung von Unterschieden zwischen der Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger sowie Studierender nichtakademischer Bildungsherkunft durchgeführt.

#### 10.1.1.2 Gruppenvergleich – Unterschiede bzw. Zusammenhänge zwischen Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie Studierenden akademischer Bildungsherkunft

##### 10.1.1.2.1 Pearson- $\chi^2$ -Tests

Die Ergebnisse der Datenanalyse hinsichtlich der Unterschiede zwischen Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie Studierenden nichtakademischer Bildungsherkunft bestätigen zunächst, dass sich die Varianzen beider Gruppen signifikant hinsichtlich *Mig* und *Mig<sub>tk</sub>* unterscheiden. Abbildung 26 veranschaulicht die Muster der beiden Gruppen in Bezug auf *Mig*. Hier tritt zutage, dass in beiden Gruppen – der Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger sowie der Gruppe Studierender nichtakademischer Bildungsherkunft – die Mehrheit der Studierenden keinen Migrationshintergrund aufweist. Damit sind hier zunächst grafisch keine klaren Unterschiede zwischen den Gruppen erkennbar.

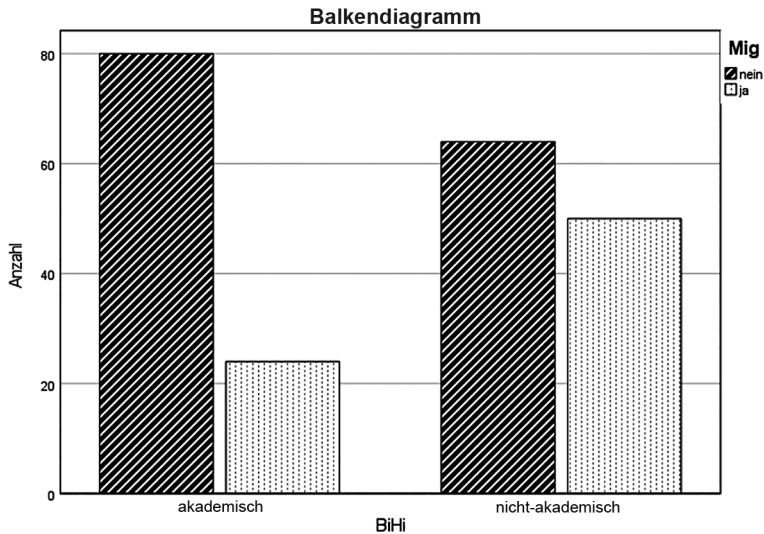


Abbildung 26. Balkendiagramm Mig\*BiHi.

*Anmerkung.* Das Balkendiagramm stellt die absoluten Häufigkeiten dar. Die absoluten Balkenlängen der verschiedenen Gruppen sollten daher nicht miteinander verglichen werden.

Bezüglich eines türkischen Migrationshintergrunds ist ersichtlich, dass in beiden Gruppen – der Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger sowie der Gruppe Studierender nichtakademischer Bildungsherkunft – die Mehrheit der Studierenden ebenfalls keinen türkischen Migrationshintergrund aufweist. Damit sind hier ebenfalls zunächst grafisch keine klaren Unterschiede zwischen den Gruppen erkennbar (Abbildung 27).

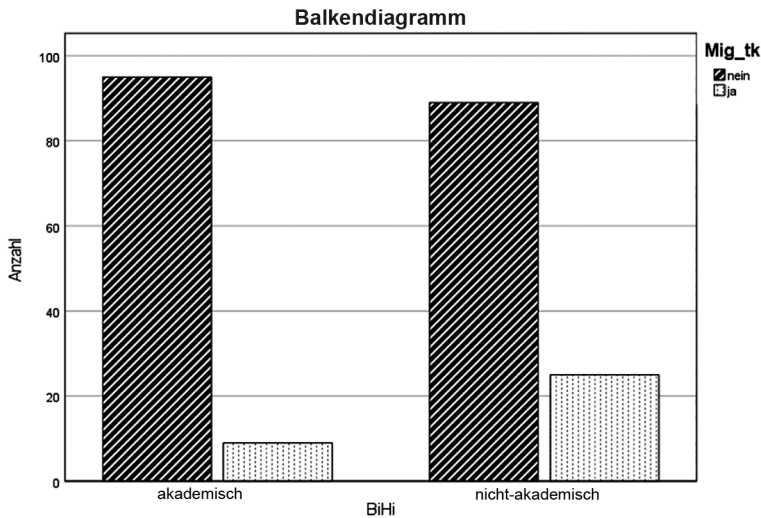


Abbildung 27. Balkendiagramm Mig\_tk\*BiHi.

*Anmerkung.* Das Balkendiagramm stellt die absoluten Häufigkeiten dar. Die absoluten Balkenlängen der verschiedenen Gruppen sollten daher nicht miteinander verglichen werden.

Die Ergebnisse des Pearson-Chi<sup>2</sup>-Tests belegen allerdings, dass sowohl ein signifikanter Zusammenhang zwischen *BiHi* und *Mig* als auch *Mig\_tk* vorhanden ist. *BiHi* steht in einem signifikanten Zusammenhang zu *Mig* ( $\chi^2(1) = 10,476$ ,  $p = .001$ ,  $N = 218$ ) sowie zu *Mig\_tk* ( $\chi^2(1) = 7,282$ ,  $p = .007$ ,  $N = 218$ ). Beide Zusammenhänge können, da die Zusammenhangsmaße alle unter .30 liegen, als nicht sehr stark bewertet werden. Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen *BiHi* und *Mig* betrug  $\Phi = .219$ ,  $p = .001$ ; *Cramers V* = .219,  $p = .001$  und *CC* = .214,  $p = .001$ . In Bezug auf den Zusammenhang zwischen *BiHi* und *Mig\_tk* betrug  $\Phi = .183$ ,  $p = .007$ ; *Cramers V* = .183,  $p = .007$  und *CC* = .180,  $p = .007$ . Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger sowie Studierende akademischer Bildungsherkunft unterschieden sich damit signifikant hinsichtlich ihres Migrationshintergrunds sowie ihres türkischen Migrationshintergrunds voneinander. In der vorliegenden Studierendenbefragung besaßen Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger häufiger einen Migrationshintergrund sowie einen türkischen Migrationshintergrund als ihre Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft. Unter den Studierenden akademischer Bildungsherkunft befanden sich lediglich 23 % mit einem Migrationshintergrund gegenüber der Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger, von denen 44 % auch

einen Migrationshintergrund aufwiesen (siehe Tabelle 18). In Bezug auf den türkischen Migrationshintergrund verfügten lediglich rund 9 % der Studierenden akademischer Bildungsherkunft über einen Migrationshintergrund gegenüber der Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger, von denen 22 % einen türkischen Migrationshintergrund besaßen (siehe Tabelle 19).

Tabelle 18. *Kreuztabelle BiHi\*Mig*

|               |                        |                             | <i>Mig</i>  |           | <i>Gesamt</i> |
|---------------|------------------------|-----------------------------|-------------|-----------|---------------|
|               |                        |                             | <i>nein</i> | <i>ja</i> |               |
| <i>BiHi</i>   | <i>akademisch</i>      | <i>Anzahl</i>               | 80          | 24        | 104           |
|               |                        | <i>% innerhalb von BiHi</i> | 77 %        | 23 %      | 100 %         |
|               | <i>nichtakademisch</i> | <i>Anzahl</i>               | 64          | 50        | 114           |
|               |                        | <i>% innerhalb von BiHi</i> | 56 %        | 44 %      | 100 %         |
| <i>Gesamt</i> |                        | <i>Anzahl</i>               | 144         | 74        | 218           |
|               |                        | <i>% innerhalb von BiHi</i> | 66 %        | 34 %      | 100 %         |

Tabelle 19. *Kreuztabelle BiHi\*Mig<sub>tk</sub>*

|               |                        |                             | <i>Mig<sub>tk</sub></i> |           | <i>Gesamt</i> |
|---------------|------------------------|-----------------------------|-------------------------|-----------|---------------|
|               |                        |                             | <i>nein</i>             | <i>ja</i> |               |
| <i>BiHi</i>   | <i>akademisch</i>      | <i>Anzahl</i>               | 95                      | 9         | 104           |
|               |                        | <i>% innerhalb von BiHi</i> | 91 %                    | 9 %       | 100 %         |
|               | <i>nichtakademisch</i> | <i>Anzahl</i>               | 89                      | 25        | 114           |
|               |                        | <i>% innerhalb von BiHi</i> | 78 %                    | 22 %      | 100 %         |
| <i>Gesamt</i> |                        | <i>Anzahl</i>               | 184                     | 34        | 218           |
|               |                        | <i>% innerhalb von BiHi</i> | 84 %                    | 16 %      | 100 %         |



## 10.1.1.2.2 Mann-Whitney-U-Tests

Schließlich verdeutlichen die Ergebnisse der nichtparametrischen Mann-Whitney-U-Tests, dass sich die zentralen Tendenzen beider Gruppen hinsichtlich *Ident*, *kKap*, *Kult* und *KultU* signifikant unterscheiden. Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger identifizierten sich demnach weniger stark mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker ( $Mdn = 3.00$ , hohe Werte stehen für hohe Identifikation) als ihre Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft ( $Mdn = 4.00$ ) (exakter Mann-Whitney-U-Test:  $U = 4056.500$ ,  $p = .000$ ) (siehe Tabelle 20). Die Effektstärke nach Cohen (1992) lag hier bei  $r = -.29$  und entsprach damit einem mittleren negativen Effekt. Damit identifizierten sich Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger weniger stark mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker als ihre Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft. Überdies wiesen Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger ein weniger hohes kulturelles Kapital auf ( $Mdn = 3.00$ , hohe Werte stehen für hohes kulturelles Kapital bzw. eine hohe Anzahl an Büchern im Haushalt zur Zeit des Abiturs) als ihre Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft ( $Mdn = 4.00$ ) (exakter Mann-Whitney-U-Test:  $U = 3615.000$ ,  $p = .000$ ) (siehe Tabelle 20). Die Effektstärke nach Cohen (1992) lag hier bei  $r = -.34$  und entsprach damit ebenfalls einem mittleren negativen Effekt. Damit wiesen Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger ein geringeres kulturelles Kapital auf als ihre Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft. Bezogen auf die kulturelle Aktivität innerhalb und außerhalb der UDE der befragten Studierenden trat zutage, dass Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger ebenfalls weniger kulturelle Aktivitäten außerhalb der Universität ausüben ( $Mdn = 29.00$ , hohe Werte stehen für hohe kulturelle Aktivität außerhalb der Universität) als ihre Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft ( $Mdn = 32.00$ ) (exakter Mann-Whitney-U-Test:  $U = 3928.000$ ,  $p = .000$ ) (siehe Tabelle 20). Die Effektstärke nach Cohen (1992) lag hier bei  $r = -.26$  und entsprach damit einem schwachen negativen Effekt. Zudem belegen die Ergebnisse, dass Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger gleichwohl weniger kulturelle Aktivitäten innerhalb der UDE ausüben ( $Mdn = 25.00$ , hohe Werte stehen für hohe kulturelle Aktivität innerhalb der UDE) als ihre Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft ( $Mdn = 27.00$ ) (exakter Mann-Whitney-U-Test:  $U = 3902.000$ ,  $p = .001$ ) (siehe Tabelle 20). Die Effektstärke nach Cohen (1992) lag hier bei  $r = -.22$  und entsprach damit ebenfalls einem schwachen negativen Effekt. Dementsprechend gaben die befragten Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger innerhalb und außerhalb der UDE an, weniger häufig kulturell aktiv zu sein als ihre Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft.

Tabelle 20. *Nichtparametrische Tests Ident, Abbr, IntS, IntD, HochSem, FachSem und Alter*

|                                                       |                 | <i>Ident</i> | <i>kKap</i> | <i>Kult</i> | <i>KultU</i> |
|-------------------------------------------------------|-----------------|--------------|-------------|-------------|--------------|
| <i>Mann-Whitney-U</i>                                 |                 | 4056.500     | 3615.000    | 3928.000    | 3902.000     |
| <i>Wilcoxon-W</i>                                     |                 | 10497.500    | 10056.000   | 10144.000   | 9467.000     |
| <i>Z</i>                                              |                 | -4.271       | -5.026      | -3.865      | -3.184       |
| <i>Asymptotische<br/>Signifikanz<br/>(zweiseitig)</i> |                 | .000         | .000        | .000        | .001         |
| <i>r (Cohen, 1992)</i>                                |                 | -.29         | -.34        | -.26        | -.22         |
| <i>Mdn</i>                                            | Nichtakademisch | 3.00         | 3.00        | 29.00       | 25.00        |
|                                                       | Akademisch      | 4.00         | 4.00        | 32.00       | 27.00        |
| <i>M<sub>Rang</sub></i>                               | Nichtakademisch | 93.00        | 89.00       | 91.00       | 90.00        |
|                                                       | Akademisch      | 129.00       | 131.00      | 124.00      | 116.00       |

Anmerkung. Gruppenvariable BiHi.

Zusammenfassend bestätigen die Befunde die aufgrund signifikanter Zusammenhänge vermuteten Zusammenhangs- bzw. Unterschiedsannahmen. Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger weisen häufiger einen Migrationshintergrund sowie einen türkischen Migrationshintergrund auf. Darüber hinaus identifizieren sie sich auch weniger stark mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker als ihre Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft. Dessen ungeachtet weisen sie ein geringeres kulturelles Kapital auf, als von (Hoch-)Schule gefordert bzw. von Bildungseinrichtungen honoriert, und beteiligen sich weniger an kulturellen Aktivitäten innerhalb und außerhalb der UDE.

#### 10.1.2 Unterschiede bzw. Zusammenhänge zwischen Studierenden, die sich gar nicht bis wenig sowie stark bis voll mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizierten

Im Vorfeld der Analysen zur Beantwortung der übergeordneten Forschungsfragen konnten weitere Besonderheiten im Datensatz aufgedeckt und analysiert werden. Hierzu zählte die Aufdeckung signifikanter Unterschiede zwischen den befragten Studierenden hinsichtlich des Ausmaßes ihrer sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker (*Ident\_2*). Es offenbarten sich signifikante Unterschiede zwischen Studieren-

den, die sich gar nicht bis wenig und solchen, die sich stark bis voll mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizierten hinsichtlich ihrer Bildungsherkunft (*BiHi*), des Vorliegens eines Migrationshintergrunds (*Mig*) sowie ihrer mündlichen Ausdrucksfähigkeit (*MAus*), ihrer Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung (*HZB*), ihres kulturellen Kapitals (*kKap*) und ihrer Teilnahme an kulturellen Aktivitäten innerhalb und außerhalb der Universität Duisburg-Essen (*KultU* und *Kult*).

Aus den Voraussetzungsprüfungen (Interkorrelationen) zur Beantwortung der übergeordneten Forschungsfragen ging hervor, dass *Ident\_5* und *BiHi* (0 = akademisch, 1 = nichtakademisch) negativ korrelieren ( $r = -.27$ ;  $p < 0.01$ ) und *BiHi Ident\_5* negativ vorhersagt ( $OR = \exp(-.987) = .373$ ,  $p < .005$ ). Ferner konnte ein negativer Zusammenhang zwischen *Ident\_5* und *Mig* (0 = nein, 1 = ja;  $r = -.13$ ;  $p < 0.05$ ) belegt werden. Weiter zeigten sich negative Korrelationen zwischen *Ident\_5* und den Kovariaten *MAus* ( $r = -.15$ ;  $p < 0.05$ ), *HZB* ( $r = -.19$ ;  $p < 0.01$ ) sowie *Abbr* ( $r = -.13$ ;  $p < 0.05$ ) und positive Korrelationen zwischen *Ident\_5* und den Kovariaten *kKap* ( $r = .23$ ;  $p < 0.01$ ), *IntS* ( $r = .19$ ;  $p < 0.05$ ), *Kult* ( $r = .16$ ;  $p < 0.05$ ) sowie *KultU* ( $r = .20$ ;  $p < 0.01$ ). Darüber hinaus konnten *BiHi* ( $OR = \exp(-.987) = .373$ ,  $p < .005$ ) und *HZB* ( $OR = \exp(-.628) = .534$ ,  $p < .005$ ) *Ident\_5* negativ vorhersagen. Auch konnte *IntS* ( $OR = \exp(.050) = 1.051$ ,  $p < .005$ ) *Ident\_5* positiv vorhersagen. Auf Grundlage dieser Korrelationsbefunde wurde anschließend geprüft, ob sich Studierende, die sich unterschiedlich stark mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren, auch signifikant hinsichtlich der Variablen *BiHi*, *Mig*, *MAus*, *HZB*, *Abbr*, *kKap*, *IntS*, *Kult* und *KultU* unterscheiden. Hierzu wurde die Variable *Ident* in zwei Kategorien zusammengefasst bzw. dichotomisiert (Tabelle 22).

Tabelle 21. *Häufigkeitsverteilung der Variable ‚Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘ (Ident)*

|         | <i>Ident</i> | <i>Häufigkeit</i> | <i>Prozent</i> | <i>Gültige<br/>Prozente</i> | <i>Kumulierte<br/>Prozente</i> |
|---------|--------------|-------------------|----------------|-----------------------------|--------------------------------|
| Gültig  | A            | 31                | 11.8           | 11.9                        | 11.9                           |
|         | B            | 54                | 20.6           | 20.8                        | 32.7                           |
|         | C            | 43                | 16.4           | 16.5                        | 49.2                           |
|         | D            | 40                | 15.3           | 15.4                        | 64.6                           |
|         | E            | 45                | 17.2           | 17.3                        | 81.9                           |
|         | F            | 22                | 8.4            | 8.5                         | 90.4                           |
|         | G            | 12                | 4.6            | 4.6                         | 95.0                           |
|         | H            | 13                | 5.0            | 5.0                         | 100.0                          |
|         | Gesamt       | 260               | 99.2           | 100.0                       |                                |
| Fehlend | 999          | 2                 | .8             |                             |                                |
| Gesamt  |              | 262               | 100.0          |                             |                                |

Zur Dichotomisierung wurden schließlich die Kategorien 1–4 zu einer Kategorie (Kategorie A + B + C + D) und die Kategorien 5–8 zu einer weiteren Kategorie (Kategorie E + F + G + H) zusammengefasst (Tabelle 22) und die Variable *Ident\_2* gebildet.

Tabelle 22. *Häufigkeitsverteilung der zweistufigen Variable ‚Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘ (Ident\_2)*

|         |               | <i>Häufigkeit</i> | <i>Prozent</i> | <i>Gültige<br/>Prozente</i> | <i>Kumulierte<br/>Prozente</i> |
|---------|---------------|-------------------|----------------|-----------------------------|--------------------------------|
| Gültig  | A + B + C + D | 168               | 64.1           | 64.6                        | 100.0                          |
|         | E + F + G + H | 92                | 35.1           | 35.4                        | 35.4                           |
|         | Gesamt        | 260               | 99.2           | 100.0                       |                                |
| Fehlend | System        | 2                 | .8             |                             |                                |
| Gesamt  |               | 262               | 100.0          |                             |                                |

So ergaben sich zwei Gruppen. Aufgrund der Dichotomisierung der Variable wurden anschließend zunächst alle Interkorrelationen zwischen der Variable *Ident\_2* und den Hauptvariablen (*BiHi* und *Mig*) sowie den Kovariaten (*MAus*, *HZB*, *Abbr*, *kKap*, *IntS*, *Kult* und *KultU*) von Modell 1 überprüft.

Die aus den deskriptiven Auswertungsverfahren resultierenden Befunde werden nachfolgend in Abschnitt 10.1.3 präsentiert. Anschließend werden in Abschnitt 10.1.3.1 die Ergebnisse der Analyse zu Unterschieden zwischen

der Gruppe Studierender, die sich wenig bis gar nicht als Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie A bis D), und der Gruppe Studierender, die sich stark bis voll und ganz als Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie: E bis H), mittels Pearson- $\chi^2$ -Tests sowie Mann-Whitney-U Tests bei unabhängigen Stichproben veranschaulicht.

### 10.1.3 Deskriptive Statistik – Unterschiede bzw. Zusammenhänge zwischen Studierenden, die sich gar nicht bis wenig und stark bis voll mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizierten

Tabelle 23 zeigt Cronbachs Alpha, die Mittelwerte, die fehlenden Werte sowie die Standardabweichungen und Interkorrelationen der untersuchten Variablen. Den Ergebnissen ist zu entnehmen, dass die Daten (hinsichtlich der Variablen *Abbr*, *IntS Kult* und *KultU*) reliabel sind (Bereich:  $\alpha = .63-.87$ ). Dessen ungeachtet sind auch hier lediglich schwache bis mittlere Korrelationen zu erkennen (Cohen, 1988). In Bezug auf die Interkorrelationen offenbart sich zunächst eine signifikante mittlere negative Korrelation zwischen *Ident\_2* und *BiHi* ( $r = -.23$ ;  $p < .00$ ). Ferner korreliert *Ident\_2* schwach negativ mit *Mig* ( $r = -.16$ ;  $p < .05$ ), schwach negativ mit *HZB* ( $r = -.15$ ;  $p < .00$ ) sowie schwach negativ mit *MAus* ( $r = -.15$ ;  $p < .05$ ). Schwach positiv korreliert *Ident\_2* dagegen mit *Kkap* ( $r = .23$ ;  $p < .01$ ), *Kult* ( $r = .19$ ;  $p < .01$ ) sowie *KultU* ( $r = .20$ ;  $p < .01$ ). *Ident\_2* korreliert hingegen nichtsignifikant negativ mit *Abbr* ( $r = -.12$ ;  $p > .05$ ) und nichtsignifikant positiv mit *IntS* ( $r = .11$ ;  $p > .05$ ). Aus diesem Grund wurden diese beiden Variablen aus den nachfolgenden Analysen exkludiert.

Auf Basis der eingangs beschriebenen Voranalysen (Zusammenhänge sowie Vorhersagen) zu Modell 1 sowie den zuvor erläuterten Interkorrelationen zwischen *Ident\_2* und *BiHi*, *Mig*, *MAus*, *HZB*, *kKap*, *Kult* und *KultU* wurden Pearson- $\chi^2$ -Tests sowie Mann-Whitney-U-Tests bei unabhängigen Stichproben zur Aufdeckung von Unterschieden zwischen den Gruppen Studierender, die sich gar nicht bis wenig mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren, sowie Studierenden, die sich stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren.

Tabelle 23. Deskriptive Statistik Unterschiede bzw. Zusammenhänge zwischen Studierenden, die sich gar nicht bis wenig und stark bis voll mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizierten. Cronbachs Alpha Reliabilitäten. Mittelwerte, Standardabweichung und Interkorrelationen der Skalen sowie der Kontrollvariablen.

| Variable  | Anzahl<br>der Items | $\alpha$ | M(SD)           | EMA(%) | 1                  | 2                  | 3                  | 4                  | 5                  | 6                | 7                 | 8                 | 9                 | 10 |
|-----------|---------------------|----------|-----------------|--------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------|-------------------|-------------------|-------------------|----|
| 1 Ident_2 | 1                   | –        | 1.65<br>(.48)   | .8     | –                  |                    |                    |                    |                    |                  |                   |                   |                   |    |
| 2 BiHi    | 1                   | –        | .52<br>(.50)    | 15.6   | -.23 <sup>ns</sup> | –                  |                    |                    |                    |                  |                   |                   |                   |    |
| 3 Mig     | 1                   | –        | .35<br>(.50)    | 5.3    | -.16 <sup>c</sup>  | .22 <sup>ns</sup>  | –                  |                    |                    |                  |                   |                   |                   |    |
| 4 MAus    | 5                   | –        | 1.65<br>(.79)   | 3.8    | -.15 <sup>c</sup>  | .05                | .23 <sup>ns</sup>  | –                  |                    |                  |                   |                   |                   |    |
| 5 kKap    | 5                   | –        | 3.12<br>(1.33)  | 5.3    | .23 <sup>ns</sup>  | -.34 <sup>ns</sup> | -.24 <sup>ns</sup> | -.13 <sup>a</sup>  | –                  |                  |                   |                   |                   |    |
| 6 HZB     | 1                   | –        | 2.59<br>(.53)   | 8.4    | -.15 <sup>c</sup>  | .10                | .18 <sup>ns</sup>  | .20 <sup>ns</sup>  | -.21 <sup>ns</sup> | –                |                   |                   |                   |    |
| 7 Abbr    | 3                   | .78      | 5.67<br>(2.46)  | 3.1    | -.12               | .08                | .03                | .02                | -.01               | .14 <sup>a</sup> | –                 |                   |                   |    |
| 8 IntS    | 9                   | .87      | 30.63<br>(6.47) | 32.8   | .11                | -.12               | -.03               | -.07               | -.10               | .01              | -.13              | –                 |                   |    |
| 9 Kult    | 14                  | .63      | 30.86<br>(5.83) | 6.9    | .19 <sup>ns</sup>  | -.25 <sup>ns</sup> | -.11               | -.18 <sup>ns</sup> | .22 <sup>ns</sup>  | -.11             | -.09              | -.10              | –                 |    |
| 10 KultU  | 17                  | .77      | 26.23<br>(4.89) | 9.5    | .20 <sup>ns</sup>  | -.20 <sup>ns</sup> | .15 <sup>a</sup>   | .03                | -.06               | -.09             | -.15 <sup>a</sup> | .39 <sup>ns</sup> | .27 <sup>ns</sup> | –  |

Anmerkung. N = 262. <sup>ns</sup> Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.01 (zweiseitig) signifikant. <sup>a</sup> Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.05 (zweiseitig) signifikant. c. Kann nicht berechnet werden, da mindestens eine der Variablen konstant ist. EMD = Estimated missing data. Durchschnitt: 9.15 %. MCAR-Test nach Little: *Chi-Quadrat* = 47.10. *DF* = 42. *Sig* = .272.

### 10.1.3.1 Gruppenvergleich – Unterschiede bzw. Zusammenhänge zwischen Studierenden, die sich gar nicht bis wenig und stark bis voll mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizierten

#### 10.1.3.1.1 Pearson-Chi<sup>2</sup>-Tests

Die Ergebnisse der Datenanalyse hinsichtlich der Unterschiede zwischen der Gruppe Studierender, die sich stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie: E bis H), sowie der Gruppe Studierender, die sich wenig bis gar nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie A bis D), bestätigen zunächst, dass sich die Varianzen beider Gruppen signifikant bezüglich *BiHi* sowie *Mig* unterscheiden. Abbildung 28 veranschaulicht die Muster der beiden Gruppen hinsichtlich *BiHi*. Hier tritt zutage, dass sich in der Gruppe Studierender, die sich stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie: E bis H), auch mehr Studierende mit einem akademischen als nichtakademischen Bildungshintergrund befinden. Für die Gruppe Studierender, die sich wenig bis gar nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie A bis D), ist ersichtlich, dass sich hier mehr Studierende mit einer nichtakademischen Bildungsherkunft befanden als mit einer akademischen Bildungsherkunft. Damit scheint hier bereits ein erster Unterschied zwischen den Gruppen erkennbar zu sein.

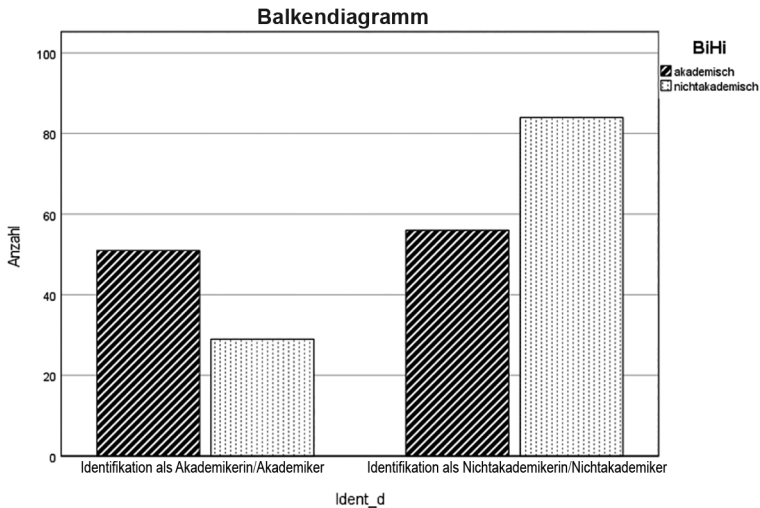


Abbildung 28. Balkendiagramm BiHi\*Ident\_d.

*Anmerkung.* Das Balkendiagramm stellt die absoluten Häufigkeiten dar. Die absoluten Balkenlängen der verschiedenen Gruppen sollten daher nicht miteinander verglichen werden.

Hinsichtlich eines Migrationshintergrunds zeigt sich, dass in beiden Gruppen – der Gruppe Studierender, die sich stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie: E bis H), sowie der Gruppe Studierender, die sich wenig bis gar nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie A bis D), die Mehrheit der Studierenden keinen Migrationshintergrund aufweist. Damit sind hier zunächst grafisch keine klaren Unterschiede zwischen den Gruppen erkennbar.



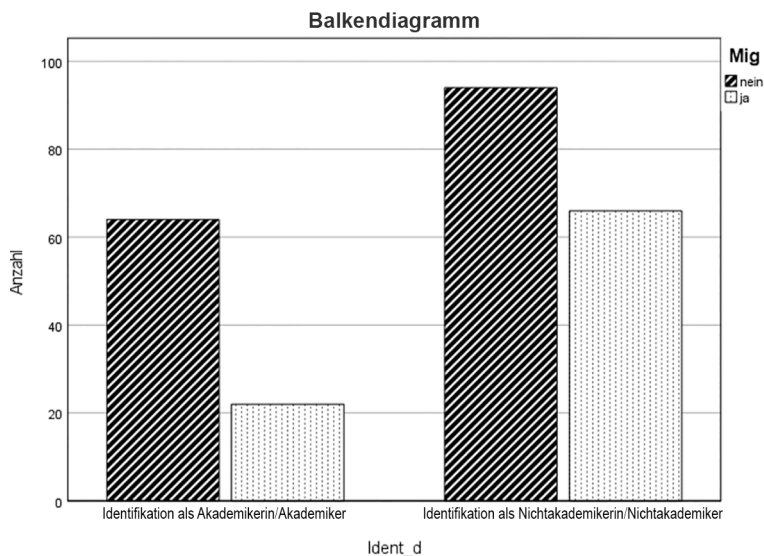


Abbildung 29. Balkendiagramm Mig\*Ident\_d.

*Anmerkung.* Das Balkendiagramm stellt die absoluten Häufigkeiten dar. Die absoluten Balkenlängen der verschiedenen Gruppen sollten daher nicht miteinander verglichen werden.

Die Ergebnisse des Pearson- $\chi^2$ -Tests belegen indessen, dass sowohl ein signifikanter Zusammenhang zwischen *Ident* und *BiHi* als auch *Mig* besteht. *BiHi* steht in einem signifikanten Zusammenhang zu *Ident* ( $\chi^2(1) = 11,495$ ,  $p = .001$ ,  $N = 220$ ) sowie zu *Mig* ( $\chi^2(1) = 5,977$ ,  $p = .014$ ,  $N = 246$ ). Beide Zusammenhänge können, da die Zusammenhangsmaße alle unter .30 liegen, als nicht sehr stark bewertet werden. Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen *Ident* und *BiHi* betrug  $\Phi = .229$ ,  $p = .001$ ;  $\text{Cramers } V = .229$ ,  $p = .001$  und  $CC = .229$ ,  $p = .001$ . In Bezug auf den Zusammenhang zwischen *Ident* und *Mig* betrug  $\Phi = .156$ ,  $p = .014$ ;  $\text{Cramers } V = .156$ ,  $p = .014$  und  $CC = .156$ ,  $p = .014$ . Studierende, die sich wenig bis gar nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie A bis D), sowie Studierende, die sich stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie: E bis H), unterschieden sich damit signifikant hinsichtlich ihres Bildungshintergrunds sowie ihres Migrationshintergrunds voneinander. In der vorliegenden Studierendenbefragung besaßen Studierende, die sich wenig bis gar nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Katego-

rie A bis D), häufiger einen nichtakademischen Bildungshintergrund sowie einen Migrationshintergrund als ihre Mitstudierenden, die sich stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie: E bis H) (siehe Tabelle 24 und Tabelle 25). Unter den Studierenden, die sich stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie: E bis H), befinden sich nur 36 % mit einem nichtakademischen Bildungshintergrund gegenüber der Gruppe Studierender, die sich wenig bis gar nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie A bis D), von denen 60 % auch einen nichtakademischen Bildungshintergrund aufweisen (siehe Tabelle 24). In Bezug auf den Migrationshintergrund weisen lediglich rund 26 % der Studierenden, die sich stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie: E bis H), einen Migrationshintergrund auf gegenüber der Gruppe Studierender, die sich wenig bis gar nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie: A bis D), von denen 41 % einen Migrationshintergrund besitzen (siehe Tabelle 25).

Tabelle 24. *Kreuztabelle Ident\_d\*BiHi*

|         |                   |                         | BiHi       |                 | Gesamt |
|---------|-------------------|-------------------------|------------|-----------------|--------|
|         |                   |                         | akademisch | nichtakademisch |        |
| Ident_d | Kategorie E bis H | Anzahl                  | 51         | 29              | 80     |
|         |                   | % innerhalb von Ident_d | 64 %       | 36 %            | 100 %  |
|         | Kategorie A bis D | Anzahl                  | 56         | 84              | 140    |
|         |                   | % innerhalb von Ident_d | 40 %       | 60 %            | 100 %  |
| Gesamt  |                   | Anzahl                  | 107        | 113             | 220    |
|         |                   | % innerhalb von Ident_d | 49 %       | 51 %            | 100 %  |

Tabelle 25. Kreuztabelle *Ident\_d*\**Mig*

|                |                          |                                | <i>Mig</i>  |           | <i>Gesamt</i> |
|----------------|--------------------------|--------------------------------|-------------|-----------|---------------|
|                |                          |                                | <i>nein</i> | <i>ja</i> |               |
| <i>Ident_d</i> | <i>Kategorie E bis H</i> | <i>Anzahl</i>                  | 64          | 22        | 86            |
|                |                          | <i>% innerhalb von Ident_d</i> | 74 %        | 26 %      | 100 %         |
|                | <i>Kategorie A bis D</i> | <i>Anzahl</i>                  | 94          | 66        | 160           |
|                |                          | <i>% innerhalb von Ident_d</i> | 59 %        | 41 %      | 100 %         |
| <i>Gesamt</i>  |                          | <i>Anzahl</i>                  | 158         | 88        | 246           |
|                |                          | <i>% innerhalb von Ident_d</i> | 64 %        | 36 %      | 100 %         |

## 10.1.3.1.2 Mann-Whitney-U-Tests

Schließlich verdeutlichen die Ergebnisse der nichtparametrischen Mann-Whitney-U-Tests, dass sich die zentralen Tendenzen beider Gruppen hinsichtlich *MAus*, *kKap*, *HZB*, *Kult* und *KultU* signifikant unterscheiden. Studierende, die sich wenig bis gar nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie A bis D), schätzen in der hier vorliegenden Befragung ihre mündliche Ausdrucksfähigkeit schlechter ein ( $Mdn = 2.00$ , hohe Werte stehen für einen schlechten eingeschätzten mündlichen Ausdruck) als diejenigen ihrer Mitstudierenden, die sich stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie: E bis H) ( $Mdn = 1.00$ ) (exakter Mann-Whitney-U-Test:  $U = 5786.000$ ,  $p = .007$ ) (siehe Tabelle 26). Die Effektstärke nach Cohen (1992) liegt hier bei  $r = -.17$  und entspricht damit eher einem schwachen negativen Effekt. Gleiches gilt für das kulturelle Kapital. Hier besitzen Studierende, die sich wenig bis gar nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie A bis D), ein geringeres kulturelles Kapital ( $Mdn = 3.00$ , hohe Werte stehen für eine hohe Anzahl an Büchern) als Studierende, die sich stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie: E bis H) ( $Mdn = 4.00$ ) (exakter Mann-Whitney-U-Test:  $U = 5125.000$ ,  $p = .000$ ) (siehe Tabelle 26). Die Effektstärke nach Cohen (1992) beträgt hier  $r = -.22$  und entspricht damit auch hier einem eher schwachen negativen Effekt. Außerdem weisen Studierende, die sich wenig bis gar nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie A bis D), einen höheren

HZB-Wert auf ( $Mdn = 2.60$ ) als Studierende, die sich stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie: E bis H) ( $Mdn = 2.50$ ) (exakter Mann-Whitney-U-Test:  $U = 5311.000$ ,  $p = .022$ ) (siehe Tabelle 26). Die Effektstärke nach Cohen (1992) beträgt hier  $r = -.15$  und entspricht damit auch hier einem eher schwachen negativen Effekt. Ferner lässt sich bei Studierenden, die sich wenig bis gar nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie A bis D), eine niedrigere kulturelle Aktivität außerhalb der Universität nachweisen ( $Mdn = 30.00$ , hohe Werte stehen für eine hohe kulturelle Aktivität außerhalb der Universität) als bei Studierenden, die sich stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie: E bis H) ( $Mdn = 32.00$ ) (exakter Mann-Whitney-U-Test:  $U = 5158.000$ ,  $p = .002$ ) (siehe Tabelle 26). Die Effektstärke nach Cohen (1992) beläuft sich hier auf  $r = -.20$  und entspricht damit ebenfalls einem eher schwachen negativen Effekt. Gleiches gilt auch für die kulturellen Aktivitäten innerhalb der Universität. Bei Studierenden, die sich wenig bis gar nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie A bis D), lässt sich eine niedrigere kulturelle Aktivität innerhalb der Universität nachweisen ( $Mdn = 25.00$ , hohe Werte stehen für eine hohe kulturelle Aktivität innerhalb der Universität) als bei Studierenden, die sich stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie: E bis H) ( $Mdn = 27.00$ ) (exakter Mann-Whitney-U-Test:  $U = 4923.000$ ,  $p = .004$ ) (siehe Tabelle 26). Die Effektstärke nach Cohen (1992) beträgt hier  $r = -.20$  und entspricht damit gleichsam einem eher schwachen negativen Effekt.

Damit schätzen die befragten Studierenden, die sich stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie: E bis H), ihre mündliche Ausdrucksfähigkeit besser ein als Studierenden, die sich wenig bis gar nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie A bis D). Weiter besitzen Studierende, die sich stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie: E bis H), ein höheres kulturelles Kapital als Studierende, die sich wenig bis gar nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie A bis D). Ferner sind Studierende, die sich stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie: E bis H), häufiger kulturell außerhalb und innerhalb der Universität aktiv als Studierenden, die sich wenig bis gar nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie A bis D).

Tabelle 26. *Nichtparametrische Tests MAus, Kkap, HZB, Kult und KultU*

|                                           |             | MAus    | Kkap    | HZB     | Kult     | KultU    |
|-------------------------------------------|-------------|---------|---------|---------|----------|----------|
| Mann-Whitney-U                            |             | 5786.00 | 5125.00 | 5311.00 | 5158.00  | 4923.00  |
| Wilcoxon-W                                |             | 9702.00 | 17686.0 | 8881.00 | 17248.00 | 16399.00 |
| Z                                         |             | -2.71   | -3.51   | -2.28   | -3.04    | -2.85    |
| Asymptotische<br>Signifikanz (zweiseitig) |             | .007    | .000    | .022    | .002     | .004     |
| r (Cohen, 1992)                           |             | -.17    | -.22    | -.15    | -.20     | -.19     |
| Mdn                                       | A, B, C + D | 2.00    | 3.00    | 2.60    | 30.00    | 25.00    |
|                                           | E, F, G + H | 1.00    | 4.00    | 2.50    | 32.00    | 27.00    |
| M <sub>Rang</sub>                         | A, B, C + D | 110.25  | 111.94  | 105.73  | 139.71   | 134.89   |
|                                           | E, F, G + H | 133.78  | 144.26  | 127.01  | 111.28   | 108.60   |

Anmerkung. Gruppenvariable Ident\_d.

Zusammenfassend bestätigen die Ergebnisse die eingangs formulierten Erwartungen vollständig. Studierende, die sich wenig bis gar nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie A bis D), besitzen häufiger eine nichtakademische Bildungsherkunft sowie ein geringeres kulturelles Kapital, als von (Hoch-)Schule gefordert bzw. von Bildungseinrichtungen honoriert. Auch bestätigt sich, dass Studierende, die sich wenig bis gar nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie A bis D), häufiger einen Migrationshintergrund, einen schlechteren *HZB*-Wert sowie eine schlechter eingeschätzte mündliche Ausdrucksfähigkeit aufweisen. Zudem geben sie an, sich weniger häufig an kulturellen Aktivitäten außerhalb sowie innerhalb der Universität zu beteiligen.

## 10.2 Hauptergebnisse

Die folgenden Abschnitte widmen sich der Analyse und Ergebnisdarstellung der Auswertungen im Rahmen der Studie. Zunächst werden die Befunde der Studierendenbefragung aus den deskriptiven Auswertungsverfahren veranschaulicht. In den Abschnitten 10.2, 10.2.1, 10.2.2 und 10.2.3 werden anschließend die Befunde zur Beantwortung der Forschungsfragen 1–3 präsentiert.

Im Anschluss werden die aus der Analyse resultierenden Ergebnisse vorgestellt.

*10.2.1 Einfluss des Bildungshintergrunds sowie des Migrationshintergrunds auf den Zusammenhang zwischen sozialer Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker und der Studienabbruchintention – ordinal-logistische Moderationsanalyse zur Prüfung von Hypothese 1*

In Hypothese 1 wurde erwartet, dass der Migrationshintergrund (*Mig*) den Zusammenhang zwischen Bildungshintergrund (*BiHi*) und sozialer Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker (*Ident\_5*) moderiert (*Hypothese 1.1*). Hierbei wurde angenommen, dass sich Unterschiede hinsichtlich der einzelnen ethnischen Gruppen (chinesisch *Mig\_ch*, polnisch *Mig\_pl*, russisch *Mig\_rus*, anderer *Mig\_an*) sowie ein besonders nachteiliges Muster für die Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit türkischem Migrationshintergrund (*Mig\_tk*; *Hypothese 1.2*) zeigen. Mithin wurde angenommen, dass sich Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger weniger als Akademikerinnen und Akademiker identifizieren, wenn sie zusätzlich einen Migrationshintergrund aufweisen (Kapitel 8). Des Weiteren wurde erwartet, dass sich Studierende mit nichtakademischer Bildungsherkunft mit einem türkischen Migrationshintergrund am geringsten als Akademikerinnen und Akademiker identifizieren im Vergleich zu Studierenden nichtakademischer Bildungsherkunft mit einem anderen Migrationshintergrund (Kapitel 8).

Daraus resultierte zunächst folgendes konzeptionelles Moderationsmodell (ohne Kontrollvariablen):

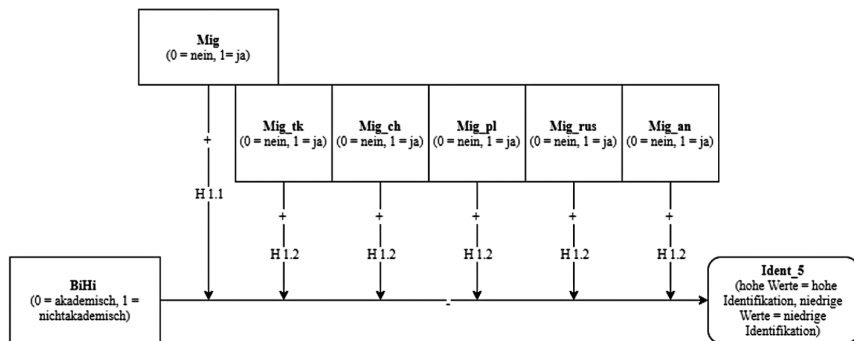


Abbildung 30. Konzeptionelles Moderationsmodell (ohne Kontrollvariablen).

Anmerkung. Das Moderationsmodell untersucht direkte Effekte von *BiHi* sowie *Mig* auf *Ident\_5*. Außerdem untersucht es die indirekten Effekte sowohl moderiert durch *Mig* als auch für die einzelnen ethnischen Gruppen *Mig\_tk*, *Mig\_ch*, *Mig\_pl*, *Mig\_rus* sowie *Mig\_an*. \* $p \leq .05$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \*\*\* $p \leq .001$ .

Zur Voraussetzungsprüfung einer Moderationsanalyse war es hinsichtlich beider Moderationsmodelle notwendig, die Zusammenhänge der potenziellen Moderatoren mit den Prädiktor- und Kriteriumsvariablen zu überprüfen. Tabelle 27 veranschaulicht neben Cronbachs Alpha, den Mittelwerten, den fehlenden Werten sowie den Standardabweichungen die Interkorrelationen der untersuchten Variablen. Aufgrund der signifikanten Zusammenhänge der Variablen *IntS*, *HZB*, *kKap*, *MAus*, *Kult*, *KultU* sowie *Abbr* mit der Kriteriumsvariable *Ident\_5* wurden diese für die weiteren Analysen als Kovariaten beibehalten. Des Weiteren enthält Tabelle 27 die statistischen Zusammenhänge zwischen der in Dummy-Variablen zerlegten Variable *Ident\_5* und allen Prädiktoren, Moderatoren sowie Kovariaten. Den Ergebnisse ist zu entnehmen, dass die Daten (hinsichtlich der Variablen *IntS*, *Kult*, *KultU* sowie *Abbr*) sehr reliabel sind (Bereich:  $\alpha = .63 - .87$ ). Insgesamt zeigen sich lediglich schwache bis mittlere Korrelationen zwischen den einzelnen Variablen im Modell (Cohen, 1988).

In Bezug auf Zusammenhänge zwischen der Kriteriumsvariable *Ident\_5* und *BiHi* (0 = akademisch, 1 = nichtakademisch) offenbart sich ein signifikanter, mittlerer negativer Zusammenhang ( $r = -.27$ ;  $p < 0.01$ ). Bei der Betrachtung möglicher Zusammenhänge zwischen den gebildeten Dummy-Variablen *Ident\_5\_1* bis *Ident\_5\_5* und *BiHi* zeigen sich zwei signifikante Zusammenhänge. Es kann eine signifikante mittlere positive Korrelation von *Ident\_5\_1* auf *BiHi* ( $r = .25$ ;  $p < 0.01$ ) belegt werden. Daneben tritt

zudem eine signifikante mittlere negative Korrelation zwischen *Ident\_5\_5* und *BiHi* ( $r = -.23$ ;  $p < 0.01$ ) zutage.

Im Zusammenhang mit den Kovariaten ergeben sich drei signifikant negative Korrelationen mit *BiHi*. Es können signifikante mittlere negative Korrelationen zwischen *BiHi* und *kKap* ( $r = -.34$ ;  $p < 0.01$ ), *Kult* ( $r = -.25$ ;  $p < 0.01$ ) und *KultU* ( $r = -.20$ ;  $p < 0.01$ ) nachgewiesen werden.

In Bezug auf *Mig* zeigen sich ebenfalls signifikante, allerdings lediglich schwache positive Korrelationen. Es kann ein signifikanter schwach negativer Zusammenhang zwischen *Ident\_5* und *Mig* (0 = nein, 1 = ja;  $r = -.13$ ;  $p < 0.05$ ) belegt werden. Weiter korreliert zum einen *Ident\_5\_1* schwach positiv mit *Mig* ( $r = .13$ ;  $p < 0.05$ ) und zum anderen offenbart sich ein ebenfalls schwach positiver Zusammenhang zwischen *Ident\_5\_3* und *Mig* ( $r = .14$ ;  $p < 0.05$ ). Alle anderen Korrelationen der Kriteriumsvariable *Ident\_5* sowie der Dummy-Variablen *Ident\_5\_1*, *Ident\_5\_2*, *Ident\_5\_3*, *Ident\_5\_4* und *Ident\_5\_5* mit *Mig\_tk*, *Mig\_ch*, *Mig\_pl*, *Mig\_rus* sowie *Mig\_an* sind nichtsignifikant. Zwischen *Mig* und *BiHi* ergibt sich eine mittlere positive Korrelation ( $r = .22$ ;  $p < 0.01$ ). Zwischen *Mig\_tk* und *BiHi* ist ebenfalls eine, wenn auch schwache positive Korrelation ersichtlich ( $r = .18$ ;  $p < 0.01$ ). Im Zusammenhang von *Mig\_ch*, *Mig\_pl*, *Mig\_rus* sowie *Mig\_an* mit *BiHi* lassen sich keine signifikanten Korrelationen nachweisen. Auch im Zusammenhang mit den Kovariaten zeigen sich lediglich wenige, hauptsächlich schwache bis mittlere Korrelationen mit *Mig*, *Mig\_tk*, *Mig\_ch*, *Mig\_pl*, *Mig\_rus* und *Mig\_an*. Hier können eine signifikante schwach positive Korrelation zwischen *Mig* und *HZB* ( $r = .18$ ;  $p < 0.01$ ), ein signifikanter mittlerer positiver Zusammenhang zwischen *Mig* und *MAus* ( $r = .23$ ;  $p < 0.01$ ) sowie ein signifikanter schwach positiver Zusammenhang zwischen *Mig* und *KultU* ( $r = .15$ ;  $p < 0.05$ ) nachgewiesen werden. Weiter tritt eine signifikante mittlere negative Korrelation zwischen *Mig* und *kKap* ( $r = -.24$ ;  $p < 0.01$ ) zutage. Außerdem geht aus den Analysen hervor, dass sich ebenfalls signifikante schwache bis mittlere positive Korrelationen zwischen *Mig\_tk* und *HZB* ( $r = .14$ ;  $p < 0.05$ ) und *KultU* ( $r = .22$ ;  $p < 0.01$ ) belegen lassen. Darüber hinaus ergibt sich auch hier eine signifikante mittlere negative Korrelation zwischen *Mig\_tk* und *kKap* ( $r = -.21$ ;  $p < 0.01$ ). Überdies offenbart sich eine signifikante mittlere positive Korrelation zwischen *Mig\_ch* und *MAus* ( $r = .38$ ;  $p < 0.01$ ). Zwischen den Variablen *Mig\_pl* und *Mig\_rus* und allen Kovariaten liegen keine signifikanten Zusammenhänge vor. Für *Mig\_an* können wiederum zwei signifikante Zusammenhänge festgestellt werden. *Mig\_an* korreliert signifikant schwach positiv mit *HZB* ( $r = .13$ ;  $p < 0.05$ ) und signifikant schwach negativ mit *kKap* ( $r = -.13$ ;  $p < 0.05$ ).

Hinsichtlich der Kriteriumsvariable *Ident\_5* sowie den Dummy-Variablen *Ident\_5\_1* bis *Ident\_5\_5* und den Dummy-Variablen zeigen sich einige



signifikante und unterschiedlich starke Korrelationen. *Ident\_5* korreliert dabei gemäß der Voranalyse mit allen Kovariaten. Es sind demnach signifikante schwach negative Korrelationen zwischen *Ident\_5* und *MAus* ( $r = -.15$ ;  $p < 0.05$ ), *HZB* ( $r = -.19$ ;  $p < 0.01$ ) sowie *Abbr* ( $r = -.13$ ;  $p < 0.05$ ) zu konstatieren. Darüber hinaus offenbaren sich signifikante schwache sowie mittlere positive Korrelationen zwischen *Ident\_5* und *kKap* ( $r = .23$ ;  $p < 0.01$ ), *IntS* ( $r = .19$ ;  $p < 0.05$ ), *Kult* ( $r = .16$ ;  $p < 0.05$ ) und *KultU* ( $r = .20$ ;  $p < 0.01$ ). In Bezug auf die Dummy-Variablen ergeben sich lediglich signifikante Korrelationen für *Ident\_5\_1*, *Ident\_5\_4* und *Ident\_5\_5* mit einzelnen Kovariaten. Es lassen sich hier signifikante schwache bis mittlere negative Korrelationen zwischen *Ident\_5\_1* und *kKap* ( $r = -.18$ ;  $p < 0.01$ ), *IntS* ( $r = -.20$ ;  $p < 0.01$ ) und *KultU* ( $r = -.18$ ;  $p < 0.01$ ) belegen. Dessen ungeachtet zeigt sich ein signifikanter schwach positiver Zusammenhang zwischen *Ident\_5\_1* und *Abbr* ( $r = .15$ ;  $p < 0.01$ ). Für die Dummy-Variable *Ident\_5\_4* sind drei signifikante schwach positive Zusammenhänge zu *kKap* ( $r = .14$ ;  $p < 0.05$ ), *Kult* ( $r = .17$ ;  $p < 0.01$ ) und *KultU* ( $r = .19$ ;  $p < 0.01$ ) ersichtlich. Ferner können eine signifikant schwach negative Korrelation zwischen *Ident\_5\_5* und *kKap* ( $r = -.14$ ;  $p < 0.05$ ) sowie eine signifikante mittlere negative Korrelation zwischen *Ident\_5\_5* und *HZB* ( $r = -.23$ ;  $p < 0.01$ ) nachgewiesen werden.

Tabelle 27. Deskriptive Statistik – Hypothese 1. Cronbachs Alpha Reliabilitäten, Mittelwerte, Standardabweichung und Interkorrelationen der Skalen sowie der Kontrollvariablen

| Variable    | Anzahl<br>der<br>Items | $\alpha$ | M(SD)           | EMA(%) | 1      | 2      | 3      | 4      | 5      | 6      | 7      | 8      | 9      | 10    | 11   | 12   | 13     | 14    | 15     | 16   | 17    | 18    | 19    | 20 |  |
|-------------|------------------------|----------|-----------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|------|------|--------|-------|--------|------|-------|-------|-------|----|--|
| 1 Ident_5   | 1                      | –        | 2.72<br>(1.52)  | .8     | –      |        |        |        |        |        |        |        |        |       |      |      |        |       |        |      |       |       |       |    |  |
| 2 Ident_5_1 | 1                      | –        | 0.33<br>(.47)   | .8     | -.79** | –      |        |        |        |        |        |        |        |       |      |      |        |       |        |      |       |       |       |    |  |
| 3 Ident_5_2 | 1                      | –        | 0.17<br>(.37)   | .8     | -.21** | -.31** | –      |        |        |        |        |        |        |       |      |      |        |       |        |      |       |       |       |    |  |
| 4 Ident_5_3 | 1                      | –        | 0.15<br>(.36)   | .8     | .08    | -.30** | -.19** | –      |        |        |        |        |        |       |      |      |        |       |        |      |       |       |       |    |  |
| 5 Ident_5_4 | 1                      | –        | 0.17<br>(.38)   | .8     | .39**  | -.32** | -.20** | -.20** | –      |        |        |        |        |       |      |      |        |       |        |      |       |       |       |    |  |
| 6 Ident_5_5 | 1                      | –        | 0.18<br>(.39)   | .8     | .71**  | -.33** | -.21** | -.20** | -.21** | –      |        |        |        |       |      |      |        |       |        |      |       |       |       |    |  |
| 7 BfHi      | 1                      | –        | .52<br>(.50)    | 15.6   | -.27** | .25**  | -.06   | .04    | -.06   | -.23** | –      |        |        |       |      |      |        |       |        |      |       |       |       |    |  |
| 8 Mig       | 1                      | –        | .35<br>(.50)    | 5.3    | -.13*  | -.09   | -.14*  | .14*   | -.09   | -.11   | .22**  | –      |        |       |      |      |        |       |        |      |       |       |       |    |  |
| 9 Mig.tk    | 1                      | –        | 1.15<br>(.36)   | 5.3    | -.05   | .04    | -.04   | .11    | -.11   | -.01   | .18**  | .56**  | –      |       |      |      |        |       |        |      |       |       |       |    |  |
| 10 Mig.ch   | 1                      | –        | 1.04<br>(.20)   | 5.3    | -.04   | .07    | -.09   | .03    | .01    | -.04   | -.06   | .28**  | -.09   | –     |      |      |        |       |        |      |       |       |       |    |  |
| 11 Mig.pl   | 1                      | –        | 1.01<br>(.09)   | 5.3    | -.07   | .03    | .08    | -.04   | -.04   | -.04   | .06    | .12    | -.04   | -.02  | –    |      |        |       |        |      |       |       |       |    |  |
| 12 Mig.rus  | 1                      | –        | 1.02<br>(.13)   | 5.3    | .03    | -.02   | .03    | -.05   | .02    | .03    | -.01   | .17**  | -.05   | -.03  | -.01 | –    |        |       |        |      |       |       |       |    |  |
| 13 Mig.an   | 1                      | –        | 1.14<br>(.35)   | 5.3    | -.10   | .09    | -.06   | .09    | -.01   | -.12   | .13    | .55**  | -.17** | -.08  | -.04 | -.05 | –      |       |        |      |       |       |       |    |  |
| 14 MAus     | 5                      | –        | 1.65<br>(.79)   | 3.8    | -.15*  | .11    | .04    | .02    | -.10   | -.09   | .05    | .23**  | .10    | .38** | .04  | -.02 | .00    | –     |        |      |       |       |       |    |  |
| 15 kKap     | 5                      | –        | 3.12<br>(1.33)  | 5.3    | .23**  | -.18** | -.05   | -.02   | .14*   | .14*   | -.34** | -.24** | -.21** | .05   | -.04 | -.01 | -.13*  | -.13* | –      |      |       |       |       |    |  |
| 16 HZB      | 1                      | –        | 2.59<br>(.53)   | 8.4    | -.19** | .12    | .03    | .00    | .04    | -.23** | .10    | .18**  | .14*   | -.03  | .01  | -.04 | .13*   | .20** | -.21** | –    |       |       |       |    |  |
| 17 Abbr     | 3                      | .78      | 5.67<br>(2.46)  | 3.1    | -.13*  | .15*   | -.12   | .09    | -.05   | -.10   | .08    | .03    | .04    | -.10  | -.06 | .01  | .07    | .02   | -.01   | .14* | –     |       |       |    |  |
| 18 ImS      | 9                      | .87      | 30.63<br>(6.47) | 32.8   | .17**  | -.20** | -.02   | .12    | .09    | .04    | -.12   | -.03   | .14    | -.09  | -.01 | -.15 | -.09   | -.07  | -.10   | .01  | -.13  | –     |       |    |  |
| 19 Kult     | 14                     | .63      | 30.86<br>(5.83) | 6.9    | .16*   | -.12   | -.01   | -.09   | .17**  | .07    | -.25** | -.11   | -.08   | -.07  | .05  | -.05 | -.18** | .22** | -.11   | -.09 | -.10  | –     |       |    |  |
| 20 KultU    | 17                     | .77      | 26.23<br>(4.89) | 9.5    | .20**  | -.18** | -.02   | .00    | .19**  | .06    | -.20** | .15*   | .22**  | .08   | .05  | -.08 | -.04   | .03   | -.06   | -.09 | -.15* | .39** | .27** | –  |  |

Anmerkung: N = 262. \*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.01 (zweiseitig) signifikant. \* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.05 (zweiseitig) signifikant. c. Kann nicht berechnet werden, da mindestens eine der Variablen konstant ist. EMD = Estimated missing data. Durchschnitt: 6.1 %. MCARTest nach Little:  $\text{Chi-Quadrat} = 47.10$ .  $DF = 42$ .  $Sig = .272$ .

Tabelle 28 veranschaulicht ferner die Zusammenfassung der Fallverarbeitung der kategorialen Variablen *Ident\_5*, *BiHi*, *Mig*, *Mig\_tk*, *Mig\_ch*, *Mig\_pl*, *Mig\_rus*, *Mig\_an*, *kKap*, *MAus\_1* und *SSpr\_2*. Insbesondere die Fallzahlen der Kategorien *ja*, der intervenierenden Variablen *Mig*, *Mig\_tk*, *Mig\_ch*, *Mig\_pl*, *Mig\_rus* und *Mig\_an* fielen insgesamt geringer aus als erwartet. Dieser Aspekt beeinträchtigte die Umsetzung der weiteren Analysen erheblich, sodass die Variablen *Mig\_tk*, *Mig\_ch*, *Mig\_pl*, *Mig\_rus* sowie *Mig\_an* nicht als Moderatoren mit in das Modell einfließen konnten.

Tabelle 28. Zusammenfassung der Fallverarbeitung der kategorialen Variablen *Ident\_5*, *BiHi*, *Mig*, *Mig\_tk*, *Mig\_ch*, *Mig\_pl*, *Mig\_rus*, *Mig\_an*, *kKap*, *MAus\_1* und *SSpr\_2*

|                   |                 | Anzahl | Randprozentsatz |
|-------------------|-----------------|--------|-----------------|
| Ident_5           | A+B             | 69     | 33 %            |
|                   | C               | 33     | 16 %            |
|                   | D               | 32     | 15 %            |
|                   | E               | 42     | 20 %            |
|                   | F+G+H           | 36     | 17 %            |
| Ident_5_1 (A+B)   | Nein            | 143    | 68 %            |
|                   | Ja              | 69     | 33 %            |
| Ident_5_2 (C)     | Nein            | 179    | 84 %            |
|                   | Ja              | 33     | 16 %            |
| Ident_5_3 (D)     | Nein            | 180    | 85 %            |
|                   | Ja              | 32     | 15 %            |
| Ident_5_4 (E)     | Nein            | 170    | 80 %            |
|                   | Ja              | 42     | 20 %            |
| Ident_5_5 (F+G+H) | Nein            | 176    | 83 %            |
|                   | Ja              | 36     | 17 %            |
| BiHi              | Akademisch      | 101    | 49 %            |
|                   | Nichtakademisch | 111    | 52 %            |
| Mig               | Nein            | 140    | 66 %            |
|                   | Ja              | 72     | 34 %            |
| Mig_tk            | Nein            | 179    | 84 %            |
|                   | Ja              | 33     | 16 %            |
| Mig_ch            | Ja              | 33     | 16 %            |
|                   | Nein            | 206    | 97 %            |
|                   | Ja              | 6      | 3 %             |

|         |                     | Anzahl | Randprozentsatz |
|---------|---------------------|--------|-----------------|
| Mig_pl  | Nein                | 211    | 100 %           |
|         | Ja                  | 1      | 1 %             |
| Mig_rus | Nein                | 208    | 98 %            |
|         | Ja                  | 4      | 2 %             |
| Mig_an  | Nein                | 184    | 87 %            |
|         | Ja                  | 28     | 13 %            |
|         |                     | Anzahl | Randprozentsatz |
| MAus    | Sehr gut            | 112    | 53 %            |
|         | Gut                 | 72     | 34 %            |
|         | Befriedigend        | 24     | 11 %            |
|         | Ausreichend         | 3      | 1 %             |
|         | Mangelhaft          | 1      | 1 %             |
| kKap    | 0–10 Bücher         | 30     | 14 %            |
|         | 11–25 Bücher        | 39     | 18 %            |
|         | 26–100 Bücher       | 64     | 30 %            |
|         | 101–200 Bücher      | 31     | 15 %            |
|         | mehr als 200 Bücher | 48     | 23 %            |
| Gültig  |                     | 212    | 100 %           |
| Fehlend |                     | 50     |                 |
| Gesamt  |                     | 262    |                 |

Auf Grundlage dieser Ergebnisse sowie der Ordinalskalierung der Kriteriumsvariable *Ident\_5* wurde ein ordinal-logistisches Regressionsmodell mit Interaktion entwickelt und analysiert. Als Link-Funktion für das Regressionsmodell wurde die Funktion *logit* verwendet. In das Moderationsmodell 1 (ohne Kontrollvariablen) flossen zunächst neben der Kriteriumsvariable *Ident\_5* die Prädiktorvariable *BiHi* sowie die Moderationsvariable *Mig* ein. Ferner wurde die *BiHi-Mig*-Wechselwirkung in das Modell aufgenommen, um zum einen die Hypothese auf eine Moderation hin zu überprüfen und zum anderen die Voraussetzung zur Prüfung statistisch signifikanter Abweichungen von der *proportional odds assumption*-Annahme bzw. durch Interaktionseffekte auszuschließen. Nachdem diese Wechselwirkung nichtsignifikant wurde ( $p = .306$ ), wurde sie laut der Empfehlung zum Umgang mit nichtsignifikanten Wechselwirkungen in ordinal-logistischen Regressionsmodellen (Brant, 1990) entfernt. In das Moderationsmodell 2 (mit Kontrollvariablen) flossen anschließend neben der Kriteriumsvariable *Ident\_5* die Prädiktorvariable *BiHi*, die Kovariaten *IntS* und *HZB* sowie die Moderatorvariable *Mig* ein. Außerdem wurden auch hier neben der *BiHi-Mig*-Wech-

selwirkung alle weiteren möglichen Zwei-Wege-, Drei-Wege- und Vier-Wege-Interaktionen in das Modell inkludiert, um statistisch signifikante Abweichungen von der *proportional odds assumption*-Annahme auszuschließen und um grundsätzlich weitere unentdeckte Interaktionsterme zu ermitteln. Nachdem auch hier alle nichtsignifikanten Interaktionsterme entfernt wurden, flossen neben der Kriteriumsvariable *Ident*, der Prädiktorvariable *BiHi* sowie der Moderatorvariable *Mig* die Kovariaten *IntS* und *HZB* in das Modell ein. Die Interaktionsterme waren alle nichtsignifikant, weshalb keiner in das Modell einfluss.

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse zu Moderationsmodell 1 (ohne Kontrollvariablen) zusammengefasst.

Nachdem gemäß dem Verfahren zur Feststellung von Interaktionstermen in ordinal-logistischen Regressionsmodellen alle nichtsignifikanten Wechselwirkungen aus Moderationsmodell 1 entfernt wurden, ergab sich das endgültige Modell. Dieses bestand aus der Kriteriumsvariable *Ident\_5*, der Prädiktorvariable *BiHi* sowie der Moderatorvariable *Mig*. Die *BiHi-Mig*-Wechselwirkung offenbarte sich als statistisch nichtsignifikant, weshalb sie aus dem Modell entfernt wurde. Tabelle 29 veranschaulicht die Parameterschätzer. Hier können die Regressionskoeffizienten sowie die Signifikanzen (Wald-Statistik) für jeden Prädiktor des endgültigen Modells samt Konfidenzintervallen und Standardabweichung entnommen werden.

Tabelle 29. Parameterschätzer. Ordinal-logistisches Regressionsmodell 1 – Hypothese 1

| N = 262          | Schätzer    | SD     | Wald | df     | p | Wald-Konfidenzinter- |       | Wald-Konfidenzinter- |       |       |       |
|------------------|-------------|--------|------|--------|---|----------------------|-------|----------------------|-------|-------|-------|
|                  |             |        |      |        |   | vall 95 %            |       | vall 95 %            |       |       |       |
|                  |             |        |      |        |   | UG                   | OG    | Exp (B)              | UG    |       |       |
| Schwelle<br>Lage | Ident_5 = 1 | -1.390 | .218 | 40.690 | 1 | .000                 | -1817 | -.963                | .249  | .162  | .382  |
|                  | Ident_5 = 2 | -.700  | .202 | 11.995 | 1 | .001                 | -1096 | -.304                | .496  | .332  | .742  |
|                  | Ident_5 = 3 | -.047  | .196 | .057   | 1 | .811                 | -431  | .338                 | .954  | .643  | 1.416 |
|                  | Ident_5 = 4 | 1.040  | .216 | 23.201 | 1 | .000                 | 617   | 1.463                | 2.829 | 1.840 | 4.349 |
|                  | BiHi        | -.966  | .255 | 14.352 | 1 | .000                 | -1466 | -.466                | .381  | .232  | .625  |
|                  | Mig         | -.352  | .266 | 1.752  | 1 | .186                 | -.873 | .169                 | .703  | .422  | 1.173 |

Anmerkung, Verknüpfungsfunktion: Logit, Schätzer = Log odds (LO), Regressionskoeffizienten in Form von Logit-Wahrscheinlichkeiten, Exp(B) = Odds ratio (OR), Chancenverhältnis, auch relative Chance oder Quotenverhältnis; exponenzierte LO. Statistisch signifikante Relationen sind  $p < .05$ .

Für die acht Kategorien der Kriteriumsvariable *Ident\_5* werden vier Schwellen (Schätzer) erfasst. Die letzte Schwelle (5) wird als Referenzschwelle verwendet. Der Einfluss der Variablen *Mig* und *BiHi* wird als Lage (Lageschätzer) in den Zeilen 5 und 6 ausgegeben. Die Lageschätzer (Regressionskoeffizienten) sind in Form von Logit-Wahrscheinlichkeiten (*log odds*, LO) angegeben. Dies gestaltet sie schlecht bzw. nicht direkt interpretierbar. Gleichwohl lässt sich hier bereits die Richtung der Wirkungen der einzelnen unabhängigen Variablen bzw. der Wechselwirkungen entnehmen. Es offenbaren sich zwei negative Lageschätzer. Eine bessere Interpretation der Schätzwerte kann durch Exponenzieren und damit die Umrechnung in *odds ratio* (OR) erzielt werden. Anhand dieser kann abgelesen werden, wie hoch die Chance ist, dass ein bestimmtes Ereignis (hier: *Ident\_5*-Kategorienwechsel) eintritt. Die OR können in Spalte *Exp(B)* abgelesen werden. Daneben können der Spalte *Wald-Konfidenzintervall 95 % Exp(B)* die jeweiligen Konfidenzintervalle für *Exp(B)* entnommen werden. OR-Werte kleiner als 1 werden dabei so interpretiert, dass bei einer Zunahme der jeweiligen unabhängigen Variablen um den Wert 1 sich die Chance, in eine höhere *Ident*-Kategorie zu gelangen, um den Faktor X verringert. Entsprechend steigt die Chance, eine hohe *Ident\_5*-Kategorie zu erreichen, um den Faktor X, wenn der Wert der jeweiligen unabhängigen Variablen sich um 1 erhöht. Die OR-Werte können über Exponenzieren der Schätzwerte (LO) berechnet werden ( $OR = e(\text{Schätzwerte, LO})$ ). Sie werden nicht direkt nach der Berechnung der ordinal-logistischen Regression (PLUM) in IBM SPSS Statistics 27 (IBM Corp, 2020) ausgegeben, können aber samt Konfidenzintervallen über die ‚verallgemeinerte lineare Modelle‘-Funktion in IBM SPSS Statistics 27 (GENLIN; IBM Corp, 2020) berechnet werden.

Der Wald-Statistik können anhand von Spalte *p* die Signifikanzen entnommen werden. Hier ist zu erkennen, dass lediglich der Prädiktor *BiHi* einen signifikanten Beitrag zum Regressionsmodell leistete. *Mig* repräsentierte keinen signifikanten Prädiktor im Modell ( $OR = \exp(-.352) = .703$ ,  $p > .005$ ). Die dichotomen Prädiktoren *BiHi* und *Mig* wurden in den Analysen als stetige Variablen behandelt. Würden sie als kategoriale Variablen behandelt, würde es zu sachlich irrelevanten Änderungen der Schätzergebnisse kommen (Baltes-Götz, 2012). Dies bedeutet, dass der Regressionskoeffizient sein Vorzeichen wechseln würde und hinsichtlich der Schwellen daraus kompensatorische Änderungen resultieren könnten (Baltes-Götz, 2012). Der Spalte *Exp(B)* können ferner die berechneten ORs entnommen werden. Gemäß der gesamten Tabelle ergeben sich damit folgende Ergebnisse:

*BiHi* bildet einen signifikanten negativen Prädiktor für *Ident* ( $OR = \exp(-.966) = .381$ ,  $p < .001$ ). Die Wahrscheinlichkeit, in eine höhere *Ident\_5*-Kategorie zu gelangen, ist für Studierende akademischer Bildungsherkunft

zweimal ( $OR-1 = (-.966) -1 = 1,96 \approx 2,0$ ) so hoch wie für Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft. Dies bedeutet umgekehrt, dass die Wahrscheinlichkeit, in eine niedrige *Ident\_5*-Kategorie zu gelangen, für Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft zweimal so hoch ist wie für Studierende akademischer Bildungsherkunft.

In Bezug auf die Modellanpassung, die Anpassungsgüte des Modells, die Pseudo- $R^2$ -Werte und die Ergebnisse des Parallelitätstests für Linien lassen sich folgende Ergebnisse zusammenfassen: Es liegt eine signifikante Verbesserung der Passung des finalen Modells gegenüber dem Nullmodell vor [ $\chi^2(2) = 19.147, p < 0.01$ ] (Kühnel & Krebs; 2010). Außerdem sind sowohl der *Pearson-Chi-Quadrat-Test* [ $\chi^2(10) = 16.819, p = .078$ ] als auch der Abweichungstest [ $\chi^2(10) = 16.859, p = .078$ ] nichtsignifikant, was auf eine gute Modellanpassung hindeutet (Kühnel & Krebs, 2010).  $R^2$  nach McFadden liegt bei  $R^2 = .028$  und zeigt damit eine sehr schlechte Modellanpassung ( $0.2 - 0.4$  zufriedenstellend) (Schendera, 2008). Dies spricht dafür, dass die Prädiktoren nicht gut in der Lage sind, die Kategorienzugehörigkeit des Kriteriums zu erklären.  $R^2$  nach Nagelkerke liegt im vorliegenden Modell bei  $R^2 = .088$  und fällt damit ebenfalls sehr gering aus (Schendera, 2008). Die Prädiktoren erklären damit lediglich 9 % der Varianz, was dafürspricht, dass weitere Prädiktoren das Kriterium *Ident* beeinflussen, die im vorliegenden Modell nicht berücksichtigt wurden. Das Modell weist mithin keinen akzeptablen Fit auf (Große Schlarmann & Galatsch, 2014). Die Modellvoraussetzung entsprechend dem Parallelitätstest für Linien (*parallel regression*) war zudem nicht erfüllt. Da  $p = .048$  und damit  $< \alpha = .05$  ist, wurde die Nullhypothese abgelehnt.

Zusammenfassend weisen die Befunde hinsichtlich des Moderationsmodells 1 (ohne Kontrollvariablen) darauf hin, dass Hypothese 1 nicht bestätigt werden kann. In der vorliegenden Studie moderiert der Migrationshintergrund den Zusammenhang zwischen dem Bildungshintergrund und der Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker nicht. Studierende mit Migrationshintergrund, die ferner einen nichtakademischen Bildungshintergrund aufweisen, identifizieren sich demnach nicht seltener mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker als Studierende ohne Migrationshintergrund, deren Eltern keinen akademischen Berufsabschluss besitzen. Aufgrund der zu geringen Fallzahlen konnten keine Analysen bezüglich der einzelnen ethnischen Gruppen, insbesondere der Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit türkischem Migrationshintergrund, und damit auch keine Überprüfungen von *Hypothese 1.1* sowie *Hypothese 1.2* durchgeführt werden. Gleichwohl haben die Analysen bestätigt, dass der Bildungshintergrund die Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker negativ vorhersagt. Die



befragten Studierenden akademischer Bildungsherkunft identifizieren sich damit insgesamt stärker als Akademikerinnen und Akademiker als ihre Kommilitonen nichtakademischer Bildungsherkunft.

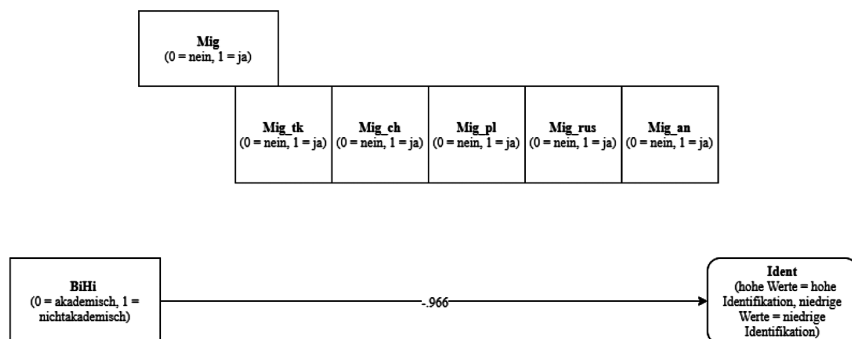


Abbildung 31. Moderationsmodell 1 (direkte Effekte).

*Anmerkung.* Das Moderationsmodell untersucht direkte Effekte von *BiHi* sowie *Mig* auf *Ident\_5*. Außerdem untersucht es die indirekten Effekte sowohl moderiert durch *Mig* als auch für die einzelnen ethnischen Gruppen *Mig\_tk*, *Mig\_ch*, *Mig\_pl*, *Mig\_rus* sowie *Mig\_an*. \* $p \leq .05$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \*\*\* $p \leq .001$ .

Im Anschluss werden die aus der Analyse des kontrollierten Moderationsmodells (Moderationsmodell 2) resultierenden Ergebnisse präsentiert.

Zur Überprüfung von Hypothese 1.3 wurde abschließend in einem erweiterten zweiten Moderationsmodell (Moderationsmodell 2) überprüft, ob die Befunde bestehen bleiben, wenn für die Kovariaten *IntS* und *HZB* kontrolliert wird. Auch hierzu wurde ein ordinal-logistisches Regressionsmodell mit Interaktion entwickelt und analysiert. Als Link-Funktion für dieses Regressionsmodell wurde auch die Funktion *logit* verwendet. In dieses Moderationsmodell flossen neben der Kriteriumsvariable *Ident* die Prädiktorvariable *BiHi*, die Kovariaten *IntS* und *HZB* sowie die Moderatorvariable *Mig* ein. Dessen ungeachtet wurden auch hier alle weiteren möglichen Zwei-Wege-, Drei-Wege- und Vier-Wege-Interaktionen in das Modell aufgenommen, um statistisch signifikante Abweichungen von der *proportional odds assumption*-Annahme auszuschließen sowie um grundsätzlich weitere unentdeckte Interaktionsterme aufzudecken. Nachdem auch hier alle nichtsignifikanten Interaktionsterme entfernt wurden, flossen neben der Kriteriumsvariable *Ident*, der Prädiktorvariable *BiHi* sowie der Moderatorvariable *Mig* die Kovariaten *IntS* und *HZB* in das Modell ein. Die Interaktionsterme waren sämtlich nichtsignifikant, weshalb keiner in das Modell inkludiert wurde.

Daraus resultierte folgendes konzeptionelles Moderationsmodell (mit Kontrollvariablen):

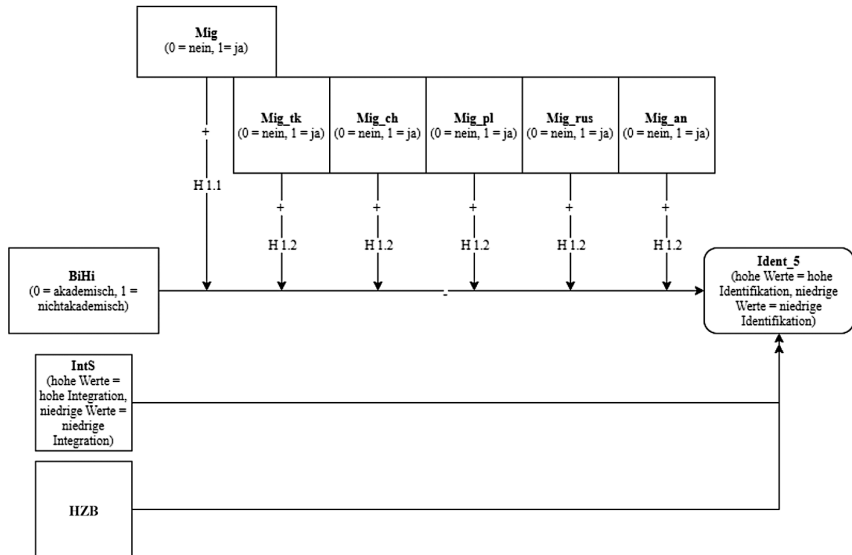


Abbildung 32. Konzeptionelles Moderationsmodell 2 (mit Kontrollvariablen).

*Anmerkung.* Das Moderationsmodell 2 mit Kontrollvariablen untersucht direkte Effekte von *BiHi* sowie *Mig* auf *Ident\_5*. Außerdem untersucht es die indirekten Effekte sowohl moderiert durch *Mig* als auch für die einzelnen ethnischen Gruppen *Mig\_tk*, *Mig\_ch*, *Mig\_pl*, *Mig\_rus* sowie *Mig\_an*. Alle Effekte werden dabei kontrolliert für *IntS* und *HZB*. \* $p \leq 0,05$ ; \*\* $p \leq 0,01$ ; \*\*\* $p \leq 0,001$ .

Im Folgenden werden die Ergebnisse hierzu zusammengefasst.

Tabelle 30 veranschaulicht die Parameterschätzer. Auch hier sind die Regressionskoeffizienten und die Signifikanzen (Wald-Statistik) für jeden Prädiktor des endgültigen Modells sowie die Interaktionsterme inkl. Konfidenzintervallen und Standardabweichung aufgeführt.

Tabelle 30. Parameterschätzer. Ordinal-logistisches Regressionsmodell 2 – Hypothese 1.

|          | N = 262     | Schätzer | SD    | Wald  | df | p    | Wald-Konfidenzintervall 95 % |       | Wald-Konfidenzintervall 95 % Exp(B) |        |
|----------|-------------|----------|-------|-------|----|------|------------------------------|-------|-------------------------------------|--------|
|          |             |          |       |       |    |      | UG                           | OG    | UG                                  | OG     |
| Schwelle | Ident_5 = 1 | -1,532   | 1,033 | 2,201 | 1  | .138 | -3,557                       | .492  | .216                                | 1,691  |
|          | Ident_5 = 2 | -.831    | 1,028 | .653  | 1  | .419 | -2,845                       | 1,184 | .436                                | 3,414  |
|          | Ident_5 = 3 | -.088    | 1,026 | .007  | 1  | .931 | -2,099                       | 1,922 | .915                                | 7,204  |
|          | Ident_5 = 4 | 1,036    | 1,030 | 1,012 | 1  | .314 | -.983                        | 3,055 | 2,818                               | 22,192 |
| Lage     | BiHi        | -.987    | .321  | 9,461 | 1  | .002 | -1,616                       | -.358 | .373                                | .694   |
|          | Mig         | .084     | .345  | .059  | 1  | .808 | -.592                        | .759  | 1,087                               | 2,149  |
|          | IntS        | .050     | .024  | 4,336 | 1  | .037 | .003                         | .097  | 1,051                               | 1,103  |
|          | HZB         | -.628    | .307  | 4,175 | 1  | .041 | -1,230                       | -.026 | .534                                | 1,007  |

Anmerkung. Verknüpfungsfunktion: Logit. Schätzer = Log odds (LO), Regressionskoeffizienten in Form von Logit-Wahrscheinlichkeiten. Exp(B) = Odds ratio (OR), Chancenverhältnis, auch relative Chance oder Quotenverhältnis; exponenzierte LO. Statistisch signifikante Relationen sind  $p < .05$ .

Hier werden – ähnlich wie in Moderationsmodell 1 – für die fünf Kategorien der Kriteriumsvariable *Ident\_5* in vier Schwellen (Schätzer) erfasst. Die letzte Schwelle (5) dient als Referenzschwelle. Der Einfluss der intervallskalierten (*IntS* und *HZB*) sowie der nominalskalierten (*BiHi*, *Mig*) Variablen wird (auch hier) als Lage (Lageschätzer) ausgegeben.

Der Wald-Statistik können anhand von Spalte *p* die Signifikanzen entnommen werden. Hier ist zu erkennen, dass die Prädiktoren *BiHi*, *IntS* und *HZB* einen signifikanten Beitrag zum Regressionsmodell leisteten. Der Einfluss der drei Variablen war signifikant. Die Variablen *Mig* repräsentierte keinen signifikanten Prädiktor im Modell. Der Spalte *Exp(B)* können ferner die ORs entnommen werden. Daneben können in der Spalte *Wald-Konfidenzintervall 95 % Exp(B)* die jeweiligen Konfidenzintervalle für *Exp(B)* abgelesen werden. Auch hier wurden die dichotomen Prädiktoren *BiHi* und *Mig* in den Analysen als stetige Variablen behandelt, um sachlich irrelevanten Änderungen der Schätzergebnisse zu verhindern (Baltes-Götz, 2012).

Gemäß der gesamten Tabelle ergeben sich damit folgende Ergebnisse:

*BiHi* (0 = akademisch, 1 = nichtakademischer Bildungshintergrund) bildet einen signifikanten negativen Prädiktor für *Ident\_5* im Modell ( $OR = \exp(-.987) = .373$ ,  $p < .005$ ). Die Wahrscheinlichkeit, sich stark als Akademikerin oder Akademiker zu identifizieren, ist damit für Studierende akademischer Bildungsherkunft zweimal so hoch wie für Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft. Damit ist umgekehrt die Wahrscheinlichkeit, sich stark als Akademikerin oder Akademiker zu identifizieren, für Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft auch zweimal so gering wie für Studierende akademischer Bildungsherkunft.

Die Variable *HZB* bildet gleichwohl – erkennbar an den negativen Lageschätzern – einen signifikanten negativen Prädiktor für *Ident\_5* ( $OR = \exp(-.628) = .534$ ,  $p < .005$ ). Die Wahrscheinlichkeit, sich stark als Akademikerin oder Akademiker zu identifizieren, ist für Studierende mit einem niedrigen *HZB* 1,6-mal so hoch wie für Studierende mit einer hohen *HZB*. Umgekehrt ist die Wahrscheinlichkeit für Studierende mit einer hohen *HZB* 1,6-mal so gering, sich als Akademikerin oder Akademiker zu identifizieren, wie für Studierende mit einer niedrigen *HZB*.

*IntS* (hohe Werte = hohe Integration, niedrige Werte = niedrige Integration) bildet demgegenüber einen positiven Prädiktoren für *Ident\_5* im Modell ( $OR = \exp(.050) = 1.051$ ,  $p < .005$ ), hier zu erkennen anhand des positiven Lageschätzers. Die Wahrscheinlichkeit, sich stark als Akademikerin oder Akademiker zu identifizieren, ist damit für Studierende, die sich stark durch ihre Mitstudierenden integriert fühlen, 1,1-mal so hoch wie für Studierende, die sich weniger stark in den Hochschulalltag durch ihre Mitstudierenden integriert fühlen. Damit ist umgekehrt die Wahrscheinlichkeit, sich stark als

Akademikerin oder Akademiker zu identifizieren, für Studierende, die sich weniger stark in den Hochschulalltag durch ihre Mitstudierenden integriert fühlen, 1,1-mal so niedrig, wie für Studierende, die sich stark durch ihre Mitstudierenden integriert fühlen.

In Bezug auf die Modellanpassung, die Anpassungsgüte des Moderationsmodells 2, die Pseudo- $R^2$ -Werte sowie die Ergebnisse des Parallelitätstests für Linien lassen sich folgende Ergebnisse zusammenfassen: Es liegt auch innerhalb des kontrollierten Moderationsmodells 2 eine signifikante Verbesserung der Passung des finalen Modells gegenüber dem Nullmodell vor [ $\chi^2(4) = 18.594$ ,  $p < 0,01$ ] (Kühnel & Krebs, 2010). Dessen ungeachtet sind auch hier sowohl der *Pearson-Chi-Quadrat-Test* [ $\chi^2(532) = 556.451$ ,  $p = .224$ ] als auch der Abweichungstest [ $\chi^2(532) = 418.666$ ,  $p = 1.00$ ] nichtsignifikant, was auf eine gute Modellanpassung hindeutet (Kühnel & Krebs, 2010).  $R^2$  nach McFadden lag hier bei  $R^2 = .041$  und zeigte damit eine ähnlich schlechte Modellanpassung an (0.2 – 0.4 zufriedenstellend; Schendera, 2008). Dies spricht auch hier dafür, dass die Prädiktoren nicht gut in der Lage sind, die Kategorienzugehörigkeit des Kriteriums zu erklären.  $R^2$  nach Nagelkerke lag dafür innerhalb des kontrollierten Moderationsmodells 2 bei  $R^2 = .128$  und fällt damit besser, wenn auch eher gering aus (Schendera, 2008). Die Prädiktoren erklären damit 13 % der Varianz, was auch hier eher dafürspricht, dass weitere Prädiktoren das Kriterium *Ident\_5* beeinflussen, die im vorliegenden Modell nicht berücksichtigt wurden. Das Modell weist damit zusammenfassend einen knapp akzeptablen Fit auf (Große Schlarmann & Galatsch, 2014). Die Modellvoraussetzung entsprechend dem Parallelitätstest für Linien ist auch hier – ebenso wie im Moderationsmodell 1 – nicht erfüllt. Da  $p = .038$  und damit  $< \alpha = .05$  ist, wurde die Nullhypothese abgelehnt.

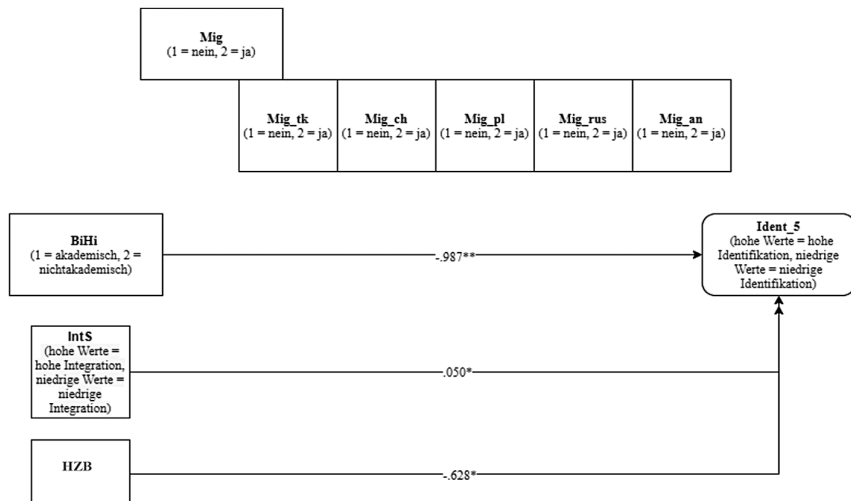


Abbildung 33. Moderationsmodell 2 (mit Kontrollvariablen).

*Anmerkung.* Das Moderationsmodell 2 mit Kontrollvariablen untersucht direkte Effekte von *BiHi* sowie *Mig* auf *Ident\_5*. Außerdem untersucht es die indirekten Effekte sowohl moderiert durch *Mig* als auch für die einzelnen ethnischen Gruppen *Mig\_tk*, *Mig\_ch*, *Mig\_pl*, *Mig\_rus* sowie *Mig\_an*. Alle Effekte werden dabei kontrolliert für *IntS* und *HZB*.  $^*p \leq .05$ ;  $^{**}p \leq .01$ ;  $^{***}p \leq .001$ .

Zusammenfassend weisen die Befunde hinsichtlich des Moderationsmodells 2 (mit Kontrollvariablen) darauf hin, dass auch hier Hypothese 1.1 sowie Hypothese 1.2 nicht bestätigt werden können. Ferner bleiben die Befunde lediglich für den signifikanten negativen Effekt von *BiHi* auf *Ident\_5* bestehen, wenn für die Variablen *IntS* und *HZB* kontrolliert wird (*Hypothese 1.3*). Alle anderen Befunde bleiben unter dieser Kontrolle nicht bestehen (*Hypothese 1.3*). Damit moderiert, auch unter Kontrolle von *IntS* und *HZB*, in der vorliegenden Studie der Migrationshintergrund generell sowie geclustert nach einzelnen ethnischen Gruppen den Zusammenhang zwischen Bildungshintergrund sowie der Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademikern nicht. Studierende mit Migrationshintergrund, deren Eltern einen nichtakademischen Berufsabschluss aufweisen, identifizieren sich damit nicht seltener mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker als Studierende ohne Migrationshintergrund, deren Eltern einen nichtakademischen Berufsabschluss besitzen. Aufgrund der zu geringen Fallzahlen konnten auch hier keine Analysen hinsichtlich der einzelnen ethnischen Gruppen, insbesondere der Gruppe der Bildungsaufstei-

gerinnen und Bildungsaufsteiger mit türkischem Migrationshintergrund, durchgeführt und damit auch keine Erkenntnisse hinsichtlich dieser Teilforschungsfrage generiert werden.

Bestätigt haben die Analysen allerdings, dass ein akademischer Bildungsabschluss der Eltern die Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker vorhersagt. Die befragten Studierenden aus einem akademischen Elternhaus identifizieren sich demnach stärker mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker als ihre Mitstudierenden nichtakademischer Bildungsherkunft. Dessen ungeachtet kann auch hier die Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung als negativer Prädiktor für die Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifiziert werden. Die befragten Studierenden mit einer hohen Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung identifizieren sich folglich weniger stark mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademikern als ihre Mitstudierenden mit einem niedrigen Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung. Des Weiteren geht aus den Analysen hervor, dass sich Studierende, die sich stark sozial in den Hochschulalltag durch ihre Mitstudierenden integriert fühlen, auch stärker mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren als ihre Mitstudierenden, die sich eher wenig sozial in den Hochschulalltag durch ihre Mitstudierenden integriert fühlen.

Im Anschluss werden die Ergebnisse zu Forschungsfrage 2 und den dazugehörigen Hypothesen präsentiert.

### *10.2.2 Einfluss des Bildungshintergrunds sowie des Migrationshintergrunds auf den Zusammenhang zwischen sozialer Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker sowie der Studienabbruchintention – moderierte Moderationsanalyse zur Prüfung von Hypothese 2*

Hinsichtlich Forschungsfrage 2 wurde in drei moderierten Moderations(teil)modellen innerhalb dreier Teilhypothesen überprüft, ob der Bildungshintergrund den Zusammenhang zwischen der Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker sowie der Studienabbruchintention (*Abbr*) moderiert (*Hypothese 2.1*). Es wurde angenommen, dass der Migrationshintergrund diesen Moderationseffekt moderiert (*Hypothese 2.2*). Anders formuliert, wurde vermutet, dass Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger, die sich mit der Gruppe der Nicht-Akademikerinnen und Nicht-Akademiker identifizieren, häufiger ihr Studium abbrechen als ihre Kommilitonen, die sich mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren. Auch wurde vermutet, dass das Hinzukommen





Tabelle 31. Zusammenfassung der Fallverarbeitung der kategorialen Variablen *Ident\_5*, *BiHi*, *Mig*, *Mig\_tk*, *Mig\_ch*, *Mig\_pl*, *Mig\_rus* und *Mig\_an*

|         |                                    | Anzahl | Randprozentsatz |
|---------|------------------------------------|--------|-----------------|
| Ident_5 | A+B                                | 71     | 32,7 %          |
|         | C                                  | 34     | 15,7 %          |
|         | D                                  | 33     | 15,2 %          |
|         | E                                  | 42     | 19,4 %          |
|         | F+G+H                              | 37     | 17,1 %          |
| BiHi    | Mind. ein Elternteil Akademiker*in | 104    | 47,9 %          |
|         | Kein Elternteil Akademiker*in      | 113    | 52,1 %          |
| Mig     | nein                               | 143    | 65,9 %          |
|         | ja                                 | 74     | 34,1 %          |
| Mig_tk  | nein                               | 183    | 84,3 %          |
|         | ja                                 | 34     | 15,7 %          |
| Mig_ch  | nein                               | 211    | 97,2 %          |
|         | ja                                 | 6      | 2,8 %           |
| Mig_pl  | nein                               | 216    | 99,5 %          |
|         | ja                                 | 1      | 0,5 %           |
| Mig_rus | nein                               | 213    | 98,2 %          |
|         | ja                                 | 4      | 1,8 %           |
| Mig_an  | nein                               | 188    | 86,6 %          |
|         | ja                                 | 29     | 13,4 %          |
| Gültig  |                                    | 217    | 100,0 %         |
| Fehlend |                                    | 45     |                 |
| Gesamt  |                                    | 262    |                 |

Tabelle 31 veranschaulicht zunächst die Zusammenfassung der Fallverarbeitung der kategorialen Variablen *Ident\_5*, *BiHi*, *Mig*, *Mig\_tk*, *Mig\_ch*, *Mig\_pl*, *Mig\_rus* und *Mig\_an*. Ähnlich wie auch bereits in den Ergebnissen zu *Forschungsfrage 1* (einfaches Moderationsmodell) fielen insbesondere die Fallzahlen der Kategorien *ja* der Moderatorvariablen *Mig*, *Mig\_tk*, *Mig\_ch*, *Mig\_pl*, *Mig\_rus* sowie *Mig\_an* insgesamt geringer aus als erwartet. Dieser Aspekt beeinträchtigte die Umsetzung der weiteren Analysen erheblich, sodass die Variablen *Mig\_tk*, *Mig\_ch*, *Mig\_pl*, *Mig\_rus* sowie *Mig\_an* als Moderatoren nicht in das Modell einfließen konnten.

Außerdem wurde auch hier zur Durchführung der moderierten Moderationsanalyse als Prädiktor die Variable *Ident\_5* statt die Variable *Ident* verwendet. Eine Durchführung der Berechnung mit der ursprünglichen Variablen war aufgrund des Vorliegens einer singulären bzw. nahezu singulären Datenmatrix nicht möglich. An dieser Stelle wurde zunächst vermutet, dass die Matrizen unter einem Multikollinearitätsproblem leiden, da eine oder mehrere Spalten linear voneinander abhängig sind. Aus diesem Grund wurden eingangs die Interkorrelationen aller Variablen im Modell überprüft (Tabelle 33). Alle Zusammenhänge waren deutlich kleiner als  $r > 0,7$ . Auch die Überprüfung der Toleranz- sowie VIF-Werte erbrachte keine Ergebnisse, die auf eine Multikollinearität hindeuteten (Toleranz  $>.1$ ; VIF  $< 10$ , Tabelle 32).

Tabelle 32. Überprüfung der Toleranz- sowie VIF-Werte – Hypothese 2.

| Modell      | Nicht<br>standardisierte<br>Koeffizienten |             | Standardisierte<br>Koeffizienten |      |      | Kollinearitätsstatistik |      |
|-------------|-------------------------------------------|-------------|----------------------------------|------|------|-------------------------|------|
|             | Regressionskoeffizient B                  | Std.-Fehler | Beta                             | T    | Sig. | Toleranz                | VIF  |
| (Konstante) | 4.62                                      | 1.05        |                                  | 4.42 | 1.63 |                         |      |
| HZB         | .46                                       | .34         | .10                              | 1.36 | .17  | .93                     | 1.07 |
| BiHi        | .,30                                      | .36         | .06                              | .84  | .40  | .88                     | 1.14 |
| Mig         | .08                                       | .38         | .01                              | .20  | .84  | .92                     | 1.09 |
| 1 Ident     | -.09                                      | .10         | -.07                             | -.90 | .37  | .88                     | 1.14 |

Anmerkung. Abhängige Variable: *Abbr.*

Die grafische Darstellung in Form eines Streudiagramms ließ eine Systematik in den Punkten erkennbar werden, die auf eine Verletzung der Unabhängigkeitsannahme hindeutete. Dabei verteilten sich die Residuen ungefähr in einem gleichbleibend breiten horizontalen Band (Hicketier & Rendtel, 2019). Innerhalb dieses Streudiagramms waren weder Abhängigkeiten noch Heteroskedastizität erkennbar. Zudem wurde das mögliche Vorliegen von Heteroskedastizität sowie indirekt auch Singularität bzw. Linearität bereits durch den verwendeten HC4-Standardfehler in process berücksichtigt (Hayes & Cai, 2007). Eine weitere Lösungsmöglichkeit für dieses Problem stellte neben dem *Bootstrapping* bzw. der Verwendung des HC4-Schätzers zur

robusten Schätzung der Parameter die Transformation der unabhängigen und/oder abhängigen Variable dar (O'Hara & Kotze, 2010). Wie bereits in Abschnitt 9.3.2 beschrieben, bildet die Anzahl der Fälle pro Prädiktor (und/oder des Kriteriums) eine entscheidende Voraussetzung für die Durchführung multivariabler Analyseverfahren (Hosmer & Lemeshow, 2000; Norušis, 2005; Schendera, 2008). Da es sich in diesem Modell um die gleiche kategoriale Variable handelte wie im vorangegangenen ordinal-logistischen Regressionsmodell – wenn auch hier als unabhängige statt als abhängige Variable – lag es nahe, zunächst lediglich auch den Einsatz der transformierten Form der unabhängigen Variable in Betracht zu ziehen. Aus diesem Grund wurde zur Berechnung der Regressionsanalysen auch hier statt *Ident\_5* verwendet. So konnten alle notwendigen Analysen vollständig durchgeführt sowie belastbare Ergebnisse generiert werden.

Tabelle 33 veranschaulicht weiter Cronbachs Alpha, die Mittelwerte, die fehlenden Werte sowie die Standardabweichungen und Interkorrelationen der untersuchten Variablen. Hier sind lediglich schwache bis mittlere Korrelationen zwischen den einzelnen Variablen im Modell erkennbar (Cohen, 1988). Aufgrund der signifikanten Zusammenhänge der Variable *HZB* mit der Kriteriumsvariable *Abbr* wurde diese für die weiteren Analysen als Kovariate beibehalten. Den Ergebnissen ist zu entnehmen, dass die Daten (hinsichtlich der Variablen *Abbr*) sehr reliabel sind ( $\alpha = .78.$ ). Weiter geht aus Tabelle 33 hervor, dass lediglich *Ident\_5\_1* signifikant mit *Abbr* korreliert. Hier zeigt sich ein schwach positiver Zusammenhang ( $r = .15; p < .00$ ). Dahingegen korrelieren *Ident\_5\_2* ( $r = -.12; p > .05$ ), *Ident\_5\_3* ( $r = .09; p > .05$ ), *Ident\_5\_4* ( $r = -.05; p > .05$ ) und *Ident\_5\_5* ( $r = -.10; p > .05$ ) nichtsignifikant mit *Abbr*. Auch offenbaren sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen *Ident\_5\_1* mit *Mig\_tk* ( $r = .04; p > .05$ ), *Mig\_ch* ( $r = .07; p > .05$ ), *Mig\_pl* ( $r = .03; p > .05$ ), *Mig\_rus* ( $r = -.02; p > .05$ ) sowie *Mig\_an* ( $r = .09; p > .05$ ). Ein ähnliches Bild ergibt sich für die Zusammenhänge zwischen *Ident\_5\_2* und *Mig\_tk* ( $r = -.04; p > .05$ ), *Mig\_ch* ( $r = -.09; p > .05$ ), *Mig\_pl* ( $r = .08; p > .05$ ), *Mig\_rus* ( $r = .03; p > .05$ ) sowie *Mig\_an* ( $r = -.06; p > .05$ ). Ebenfalls können keine signifikanten Korrelationen zwischen *Ident\_5\_3* und *Mig\_tk* ( $r = .11; p > .05$ ), *Mig\_ch* ( $r = .03; p > .05$ ), *Mig\_pl* ( $r = -.04; p > .05$ ), *Mig\_rus* ( $r = -.05; p > .05$ ) sowie *Mig\_an* ( $r = .09; p > .05$ ) nachgewiesen werden. Weiter zeigen sich auch keine signifikanten Zusammenhänge zwischen *Ident\_5\_4* und *Mig\_tk* ( $r = -.11; p > .05$ ), *Mig\_ch* ( $r = .01; p > .05$ ), *Mig\_pl* ( $r = -.04; p > .05$ ), *Mig\_rus* ( $r = .02; p > .05$ ) sowie *Mig\_an* ( $r = -.01; p > .05$ ). Ferner korreliert *Ident\_5\_5* nichtsignifikant mit *Mig\_tk* ( $r = -.01; p > .05$ ), *Mig\_ch* ( $r = -.04; p > .05$ ), *Mig\_pl* ( $r = -.04; p > .05$ ), *Mig\_rus* ( $r = .03; p > .05$ ) sowie *Mig\_an* ( $r = -.12; p > .05$ ). In Bezug auf die Zusammenhänge zwischen den Moderatorvariablen untereinander und/oder der abhängigen Variable *Abbr* ergibt sich kein signifikanter

Zusammenhang zwischen *BiHi* und *Abbr* ( $r = .08$ ;  $p > .05$ ) sowie *Mig\_ch* ( $r = -.06$ ;  $p > .05$ ), *Mig\_pl* ( $r = .06$ ;  $p > .05$ ), *Mig\_rus* ( $r = -.01$ ;  $p > .05$ ) sowie *Mig\_an* ( $r = .13$ ;  $p > .05$ ). *Abbr* korreliert auch nichtsignifikant mit *Mig* ( $r = .03$ ;  $p > .05$ ) sowie *Mig\_tk* ( $r = .04$ ;  $p > .05$ ), *Mig\_ch* ( $r = -.10$ ;  $p > .05$ ), *Mig\_pl* ( $r = -.06$ ;  $p > .05$ ), *Mig\_rus* ( $r = .01$ ;  $p > .05$ ) sowie *Mig\_an* ( $r = .07$ ;  $p > .05$ ). Gleichwohl zeigen sich signifikante mittlere positive Zusammenhänge zwischen *Ident\_5\_1* und *BiHi* ( $r = .25$ ;  $p = .01$ ) sowie zwischen *Ident\_5\_5* und *BiHi* ( $r = -.23$ ;  $p = .00$ ). Darüber hinaus sind schwach positive Korrelationen erkennbar zwischen *Ident\_5\_1* und *Mig* ( $r = .13$ ;  $p < .05$ ) und *Ident\_5\_3* und *Mig* ( $r = .14$ ;  $p < .05$ ). Zudem korreliert *BiHi* schwach positiv mit *Mig* ( $r = .22$ ;  $p < .00$ ) sowie schwach positiv mit *Mig\_tk* ( $r = .18$ ;  $p < .00$ ). Die Kontrollvariable *HZB* korreliert zum einen schwach positiv mit dem Kriterium *Abbr* ( $r = .13$ ;  $p < .05$ ), zum anderen auch schwach negativ mit dem Prädiktor *Ident\_5\_5* ( $r = -.23$ ;  $p < .00$ ) sowie schwach positiv mit den Moderatoren *Mig* ( $r = .18$ ;  $p < .00$ ) und *Mig\_tk* ( $r = .14$ ;  $p < .05$ ).

Tabelle 33. Deskriptive Statistik – Hypothese 2. Cronbachs Alpha Reliabilitäten, Mittelwerte, Standardabweichung und Interkorrelationen der Skalen sowie der Kontrollvariablen

| Variable    | Anzahl<br>der Items | $\alpha$ | M(SD)          | EMA(%) | 1      | 2      | 3      | 4      | 5      | 6     | 7     | 8      | 9    | 10   | 11   | 12   | 13   | 14 |
|-------------|---------------------|----------|----------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|-------|--------|------|------|------|------|------|----|
| 1 Ident_1   | 1                   | --       | 0.33<br>(.47)  | 0.8    | --     |        |        |        |        |       |       |        |      |      |      |      |      |    |
| 2 Ident_2   | 1                   | --       | 0.17<br>(.37)  | 0.8    | -.31** | --     |        |        |        |       |       |        |      |      |      |      |      |    |
| 3 Ident_3   | 1                   | --       | 0.15<br>(.36)  | 0.8    | -.30** | -.19** | --     |        |        |       |       |        |      |      |      |      |      |    |
| 4 Ident_4   | 1                   | --       | 0.17<br>(.38)  | 0.8    | -.32** | -.20** | -.20** | --     |        |       |       |        |      |      |      |      |      |    |
| 5 Ident_5   | 1                   | --       | 0.18<br>(.39)  | 0.8    | -.33** | -.21** | -.20** | -.21** | --     |       |       |        |      |      |      |      |      |    |
| 6 BfH*      | 1                   | --       | 0.52<br>(.50)  | 15.6   | .25**  | -.06   | .04    | -.06   | -.23** | --    |       |        |      |      |      |      |      |    |
| 7 Mig**     | 1                   | --       | .35<br>(.48)   | 5.3    | .13*   | -.09   | .14*   | -.09   | -.11   | .22** | --    |        |      |      |      |      |      |    |
| 8 Mig_tk**  | 1                   | --       | 1.15<br>(.36)  | 5.3    | .04    | -.04   | .11    | -.11   | -.01   | .18** | .56** | --     |      |      |      |      |      |    |
| 9 Mig_ch**  | 1                   | --       | 1.04<br>(.20)  | 5.3    | .07    | -.09   | .03    | .01    | -.04   | -.06  | .28** | -.09   | --   |      |      |      |      |    |
| 10 Mig_pl** | 1                   | --       | 1.01<br>(.09)  | 5.3    | .03    | .08    | -.04   | -.04   | -.04   | .06   | .12   | -.04   | -.02 | --   |      |      |      |    |
| 11 Mig_rus* | 1                   | --       | 1.02<br>(.13)  | 5.3    | -.02   | .03    | -.05   | .02    | .03    | -.01  | .17** | -.05   | -.03 | -.01 | --   |      |      |    |
| 12 Mig_an** | 1                   | --       | 1.14<br>(.35)  | 5.3    | .09    | -.06   | .09    | -.01   | -.12   | .13   | .55** | -.17** | -.08 | -.04 | -.05 | --   |      |    |
| 13 Abbr     | 3                   | .78      | 5.67<br>(2.46) | 32.8   | .15*   | -.12   | .09    | -.05   | -.10   | .08   | .03   | .04    | -.10 | -.06 | .01  | .07  | --   |    |
| 14 HZB      | 1                   | --       | 2.59<br>(.53)  | 56.5   | .12    | .03    | .00    | .04    | -.23** | .10   | .18** | .14*   | -.03 | .01  | -.04 | .13* | .14* | -- |

Anmerkung.  $N = 262$ . \*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.01 (zweiseitig) signifikant. \* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.05 (zweiseitig) signifikant. c. Kann nicht berechnet werden, da mindestens eine der Variablen konstant ist. \*BfH: 0 = akademisch, 1 = nichtakademisch. \*\*Mig. Mig\_tk-Mig\_an: 0 = nein, 1 = ja. EMD = Estimated missing data. Durchschnitt: 10.05. MCAR-Test nach Little:  $\chi^2$ -Quadrat = .274,  $DF = 2$ ,  $Sig. = .872$ .

Tabelle 34 veranschaulicht die Kodierung der kategorialen Variable *Ident\_5* für die einfache sowie die moderierte Moderatoranalyse.

Tabelle 34. *Kodierung der kategorialen Variable Ident für die einfache sowie moderierte Moderatoranalyse*

| <i>Ident_5</i>   | <i>X1</i> | <i>X2</i> | <i>X3</i> | <i>X4</i> |
|------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <i>Ident_5_1</i> | .00       | .00       | .00       | .00       |
| <i>Ident_5_2</i> | 1.00      | .00       | .00       | .00       |
| <i>Ident_5_3</i> | .00       | 1.00      | .00       | .00       |
| <i>Ident_5_4</i> | .00       | .00       | 1.00      | .00       |
| <i>Ident_5_5</i> | .00       | .00       | .00       | 1.00      |

Weiter sind Tabelle 35 die relevanten nichtstandardisierten Regressionskoeffizienten ( $\beta$ ) zu entnehmen. Die Interaktionen zwischen *BiHi* und *X1* (Tabelle 35;  $\beta = 1.18$ ,  $SE = 2.48$ ,  $p = .64$ ), *X2* (Tabelle 35;  $\beta = .02$ ,  $SE = 2.50$ ,  $p = .99$ ), *X3* (Tabelle 35;  $\beta = .56$ ,  $SE = 2.44$ ,  $p = .82$ ), *X4* (Tabelle 35;  $\beta = .57$ ,  $SE = 2.69$ ,  $p = .83$ ) sind alle statistisch nichtsignifikant. *Mig* korreliert zwar positiv mit *BiHi* (Tabelle 35;  $r = .22$ ,  $p < .01$ ) sowie positiv mit *Ident\_5\_1* (Tabelle 35;  $r = .14$ ,  $p < .05$ ) und *Ident\_5\_3* (Tabelle 35;  $r = .13$ ,  $p < .05$ ), allerdings offenbart sich kein signifikanter Korrelationszusammenhang zwischen *Mig* und *Abbr* (Tabelle 35;  $r = .03$ ,  $p > .05$ ). Außerdem ist keine statistisch signifikante Interaktion ersichtlich zwischen *Mig* und *X1* (Tabelle 35;  $\beta = 1.02$ ,  $SE = 3.50$ ,  $p = .77$ ), *X2* (Tabelle 35;  $\beta = .31$ ,  $SE = 3.43$ ,  $p = .93$ ), *X3* (Tabelle 35;  $\beta = .48$ ,  $SE = 3.45$ ,  $p = .89$ ) und *X4* (Tabelle 35;  $\beta = .32$ ,  $SE = 3.89$ ,  $p = .93$ ). Die Interaktion zwischen *BiHi* und *Mig* ist ebenfalls statistisch nichtsignifikant (Tabelle 35;  $\beta = .59$ ,  $SE = 6.89$ ,  $p = .89$ ). Zudem belegt das moderierte Moderationsmodell statistisch nichtsignifikante negative Drei-Wege-Interaktionen zwischen *BiHi*, *Mig* und *X1* (Tabelle 35;  $\beta = -1.08$ ,  $SE = 7.27$ ,  $p = .88$ ), *X2* (Tabelle 35;  $\beta = -2.77$ ,  $SE = 7.13$ ,  $p = .70$ ), *X3* (Tabelle 35;  $\beta = -3.52$ ,  $SE = 7.16$ ,  $p = .62$ ) und *X4* (Tabelle 35;  $\beta = -.72$ ,  $SE = 7.94$ ,  $p = .93$ ). Das Drei-Wege-Interaktionsmodell (moderiertes Moderationsmodell) klärt dabei lediglich 8 % der Gesamtvarianz der Studienabbruchintention der Studierenden auf ( $F [20, 181] = 1.11$ ,  $p = .35$ ). Zur Effektstärke der Moderation lässt sich anführen, dass die Interaktion 1 % der Varianz aufklärt ( $F [4, 181] = .25$ ,  $p = .91$ ). Damit weisen die Befunde darauf hin, dass die befragten Studierenden mit einem nichtakademischen Bildungshintergrund nicht häufiger ihr Studium abbrechen wollen als ihre Kommilitonen mit akademischem Bildungshintergrund.

Tabelle 35. OLS Moderiertes Moderationsmodell – Hypothese 2. Zeigt die Drei-Wege-Interaktion zwischen Ident\_5, BiHi und Mig auf Abbr

|                                                     | $\beta$ | SE   | 95 % CI |       | p                     |
|-----------------------------------------------------|---------|------|---------|-------|-----------------------|
| X1                                                  | -.63    | 1.20 | -2.99   | 1.73  | .60 (ns, $\geq .05$ ) |
| X2                                                  | .47     | 1.20 | -1.91   | 2.85  | .70 (ns, $\geq .05$ ) |
| X3                                                  | -.33    | 1.18 | -2.66   | 2.00  | .78 (ns, $\geq .05$ ) |
| X4                                                  | -.70    | 1.32 | -3.30   | 1.91  | .60 (ns, $\geq .05$ ) |
| Bildungshintergrund                                 | -.10    | 2.30 | -4.64   | 4.45  | .97 (ns, $\geq .05$ ) |
| X1 x Bildungshintergrund                            | 1.18    | 2.48 | -3.72   | 6.07  | .64 (ns, $\geq .05$ ) |
| X2 x Bildungshintergrund                            | .02     | 2.50 | -4.91   | 4.94  | .99 (ns, $\geq .05$ ) |
| X3 x Bildungshintergrund                            | .56     | 2.44 | -4.26   | 5.38  | .82 (ns, $\geq .05$ ) |
| X4 x Bildungshintergrund                            | .57     | 2.69 | -4.75   | 5.89  | .83 (ns, $\geq .05$ ) |
| Migrationshintergrund                               | -.43    | 3.31 | -6.97   | 6.11  | .90 (ns, $\geq .05$ ) |
| X1 x Migrationshintergrund                          | 1.02    | 3.50 | -5.88   | 7.93  | .77 (ns, $\geq .05$ ) |
| X2 x Migrationshintergrund                          | .31     | 3.43 | -6.47   | 7.08  | .93 (ns, $\geq .05$ ) |
| X3 x Migrationshintergrund                          | .48     | 3.45 | -6.33   | 7.29  | .89 (ns, $\geq .05$ ) |
| X4 x Migrationshintergrund                          | .32     | 3.89 | -7.36   | 8.00  | .93 (ns, $\geq .05$ ) |
| Bildungshintergrund X<br>Migrationshintergrund      | .59     | 6.89 | -12.64  | 14.54 | .89 (ns, $\geq .05$ ) |
| X1 x Bildungshintergrund X<br>Migrationshintergrund | -1.08   | 7.27 | -15.42  | 13.26 | .88 (ns, $\geq .05$ ) |
| X2 x Bildungshintergrund X<br>Migrationshintergrund | -2.77   | 7.13 | -16.83  | 11.29 | .70 (ns, $\geq .05$ ) |
| X3 x Bildungshintergrund X<br>Migrationshintergrund | -3.52   | 7.16 | -17.64  | 10.60 | .62 (ns, $\geq .05$ ) |
| X4 x Bildungshintergrund X<br>Migrationshintergrund | -.72    | 7.94 | -16.39  | 14.95 | .93 (ns, $\geq .05$ ) |
| HZB                                                 | .41     | .34  | -.27    | 1.09  | .24 (ns, $\geq .05$ ) |

Anmerkung.  $N = 262$ . Die Analysen wurden mit PROCESS, dem Makro für SPSS (Modell 3; Hayes, 2012) durchgeführt. Als Standardfehler wurde HC4 verwendet. Statistisch signifikante

Relationen sind  $p < .05$ . Die abhängige Variable im Modell ist *Abbr*. Der indirekte Effekt der Kontrollvariable (*HZB*) ist ebenfalls statistisch nichtsignifikant ( $p \geq .05$ ).

Zusammenfassend können *Hypothese 2.1*, *2.2* sowie *2.3* nicht bestätigt werden. Die Befunde aus der moderierten Moderationsanalyse weisen darauf hin, dass die befragten Studierenden nichtakademischer Bildungsherkunft nicht häufiger ihr Studium abbrechen wollen als ihre Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft. Ferner beeinflusst das Hinzukommen eines Migrationshintergrunds diesen Zusammenhang nicht weiter. Aufgrund der zu geringen Fallzahlen konnten keine Analysen hinsichtlich der Gruppen der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit türkischem, chinesischem, polnischem, russischem oder einem anderen Migrationshintergrund durchgeführt und damit auch keine Erkenntnisse hinsichtlich dieser Teilforschungsfragen generiert werden.

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu Forschungsfrage 3 und den dazugehörigen Hypothesen präsentiert.

### 10.2.3 Einfluss der sozialen und akademischen Integration sowie des Bildungshintergrunds auf den Zusammenhang zwischen der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker sowie der Studienabbruchintention – moderiertes Mediationsmodell zur Prüfung von Hypothese 3

In *Hypothese 3* wurde in zwei moderierten Mediationsmodellen innerhalb dreier Teilhypothesen überprüft, ob soziale (*IntS*) (*Hypothese 3.1*) und/oder akademische (*IntD*) (*Hypothese 3.2*) Integration den Zusammenhang zwischen der Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker (*Ident*) sowie der Studienabbruchintention (*Abbr*) mediiert und ob diese Mediationszusammenhänge jeweils durch den Bildungshintergrund (*BiHi*) der befragten Studierenden moderiert werden. Zur Überprüfung dieser Hypothesen wurden ein moderiertes Mediationsmodelle entwickelt und analysiert. In dieses Modell flossen neben der Kriteriumsvariable *Abbr* die Prädiktorvariable *Ident\_5*, die Kovariate *HZB*, die Moderatorvariable *BiHi* sowie die Mediatorvariablen *IntS* und *IntD* und ein.

Daraus resultierte folgendes übergeordnetes konzeptionelles moderiertes Moderationsmodell:



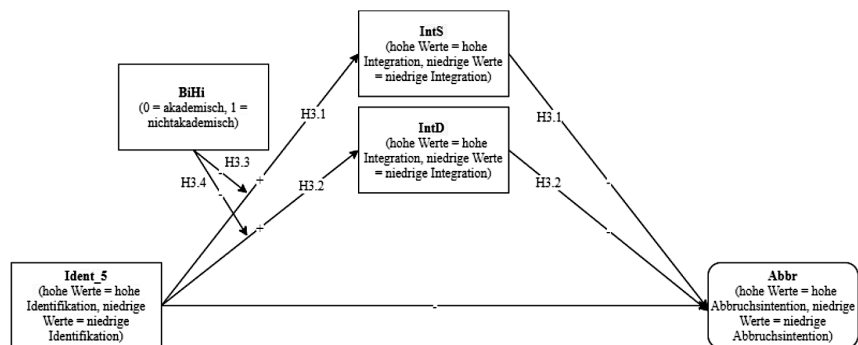


Abbildung 35. Konzeptionelles Moderiertes Mediationsmodell.

*Anmerkung.* Das moderierte Mediationsmodell untersucht die direkten Effekte von *Ident* auf *BiHi*, *IntS*, *IntD*, *IntO* sowie *Abbr*. Außerdem untersucht es die indirekten Effekte von *Ident* auf *Abbr*, sowohl vermittelt durch *IntS*, *IntD* sowie *IntO* als auch die Moderation dieses Mediations-effekts durch *BiHi*. \* $p \leq .05$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \*\*\* $p \leq .001$ .

Auch zur Durchführung der moderierten Mediationsanalyse wurde als Prädiktor die Variable *Ident\_5* statt die Variable *Ident* verwendet. Hier lagen die gleichen Gründe für diese Anpassung vor wie auch bereits im vorangegangenen moderierten Moderationsmodell. So konnten auch hier alle notwendigen Analysen vollständig durchgeführt sowie Ergebnisse generiert werden (Unterschiede in den Toleranz- und VIF-Werten, siehe Tabelle 36).

Tabelle 36. Überprüfung der Toleranz- sowie VIF-Werte – Hypothese 3.

| Modell      | Nicht<br>standardisierte<br>Koeffizienten |             | Standardisierte<br>Koeffizienten |      | Kollinearitäts-<br>statistik |          |      |
|-------------|-------------------------------------------|-------------|----------------------------------|------|------------------------------|----------|------|
|             | Regressionskoeffizient B                  | Std.-Fehler | Beta                             | T    | Sig.                         | Toleranz | VIF  |
| (Konstante) | 5.49                                      | 2.32        |                                  | 2.37 | .02                          |          |      |
| HZB         | .19                                       | .51         | .04                              | .38  | .71                          | .95      | 1.05 |
| BiHi        | .21                                       | .56         | .05                              | .38  | .70                          | .93      | 1.08 |
| Ident       | -.11                                      | .15         | -.09                             | -.73 | .47                          | .90      | 1.11 |
| IntS        | .01                                       | .04         | .03                              | .28  | .78                          | .97      | 1.03 |
| 1 IntDo     | -.03                                      | .06         | -.05                             | -.44 | .66                          | .97      | 1.03 |

Anmerkung. Abhängige Variable: Abbr.

Tabelle 37 zeigt Cronbachs Alpha, die Mittelwerte, die fehlenden Werte sowie die Standardabweichungen und Interkorrelationen der untersuchten Variablen. Es offenbaren sich lediglich schwache bis mittlere Korrelationen zwischen den einzelnen Variablen im Modell (Cohen, 1988). Aufgrund der signifikanten Zusammenhänge der Variable *HZB* mit der abhängigen Variablen *Abbr* wurde diese auch hier für die weiteren Analysen als Kontrollvariable beibehalten. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass die Daten (hinsichtlich der Variablen *Abbr*, *IntS* sowie *IntD*) akzeptabel reliabel bis sehr reliabel sind (Bereich:  $\alpha = .64-.88$ ). Weiter ist zu entnehmen, dass *IntD* weder mit *Ident\_5\_1* ( $r = -.11$ ;  $p > .05$ ) noch mit *Ident\_5\_2* ( $r = .05$ ;  $p > .05$ ), *Ident\_5\_3* ( $r = .02$ ;  $p > .05$ ), *Ident\_5\_4* ( $r = .04$ ;  $p > .05$ ) und *Ident\_5\_5* ( $r = .04$ ;  $p > .05$ ) korreliert. Außerdem zeigt sich kein signifikanter statistischer Zusammenhang zwischen *Abbr* und *Ident\_5\_2* ( $r = -.12$ ;  $p > .05$ ), *Ident\_5\_3* ( $r = .09$ ;  $p > .05$ ), *Ident\_5\_4* ( $r = -.05$ ;  $p > .05$ ) sowie *Ident\_5\_5* ( $r = -.10$ ;  $p > .05$ ). Ebenfalls kann keine signifikante Korrelation zwischen *IntS* und *Ident\_5\_2* ( $r = -.02$ ;  $p > .05$ ), *Ident\_5\_3* ( $r = .12$ ;  $p > .05$ ), *Ident\_5\_4* ( $r = .09$ ;  $p > .05$ ) sowie *Ident\_5\_5* ( $r = .04$ ;  $p > .05$ ) belegt werden. Auch ist keine signifikante Korrelation ersichtlich zwischen *BiHi* und *Ident\_5\_2* ( $r = -.06$ ;  $p > .05$ ), *Ident\_5\_3* ( $r = .04$ ;  $p > .05$ ), *Ident\_5\_4* ( $r = -.06$ ;  $p > .05$ ), *IntS* ( $r = -.12$ ;  $p > .05$ ), *IntD* ( $r = -.07$ ;  $p > .05$ ) sowie *Abbr* ( $r = .08$ ;  $p > .05$ ). Gleichwohl weisen die Befunde auf eine signifikante positive mittlere Korrelation zwischen *Ident\_5\_1* und *BiHi* ( $r = .25$ ;  $p = .01$ ) sowie eine signifikante negative mittlere Korrelation zwischen

*Ident\_5\_5* und *BiHi* ( $r = -.23$ ;  $p = .01$ ) hin. Darüber hinaus kann zwischen *Ident\_5\_1* und *IntS* ( $r = -.20$ ;  $p = .01$ ) eine signifikante negative mittlere Korrelation nachgewiesen werden. Ebenfalls zwischen *Ident\_5\_1* und *Abbr* ( $r = .15$ ;  $p = .05$ ) tritt eine signifikante, indes positive schwache Korrelation zutage. Die Kontrollvariable *HZB* korreliert zum einen positiv mit dem Prädiktor *Ident\_5\_5* ( $r = -.23$ ;  $p < .01$ ) und zum anderen auch schwach negativ mit dem Kriterium *Abbr* ( $r = .14$ ;  $p < .05$ ).

Tabelle 37. Deskriptive Statistik – Hypothese 3. Cronbachs Alpha Reliabilitäten. Mittelwerte. Standardabweichung und Interkorrelationen der Skalen sowie der Kontrollvariablen.

| Variable    | Anzahl<br>der<br>Items | $\alpha$ | M(SD)        | EMA(%) | 1      | 2      | 3      | 4      | 5      | 6    | 7    | 8    | 9    | 10 |
|-------------|------------------------|----------|--------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|------|------|------|------|----|
| 1 Ident_5_1 | 1                      | --       | 0.33 (.47)   | 0.8    | --     |        |        |        |        |      |      |      |      |    |
| 2 Ident_5_2 | 1                      | --       | 0.17 (.37)   | 0.8    | -.31** | --     |        |        |        |      |      |      |      |    |
| 3 Ident_5_3 | 1                      | --       | 0.15 (.36)   | 0.8    | -.30** | -.19** | --     |        |        |      |      |      |      |    |
| 4 Ident_5_4 | 1                      | --       | 0.17 (.38)   | 0.8    | -.32** | -.20** | -.20** | --     |        |      |      |      |      |    |
| 5 Ident_5_5 | 1                      | --       | 0.18 (.39)   | 0.8    | -.33** | -.21** | -.20** | -.21** | --     |      |      |      |      |    |
| 6 BiHi      | 1                      | --       | 0.52 (.50)   | 15.6   | .25**  | -.06   | .04    | -.06   | -.23** | --   |      |      |      |    |
| 7 IntS      | 9                      | .87      | 30.63 (6.47) | 8.4    | -.20** | -.02   | .12    | .09    | .04    | -.12 | --   |      |      |    |
| 8 IntD      | 8                      | .64      | 18.32 (4.64) | 3.1    | -.11   | .05    | .02    | .04    | .04    | -.07 | -.04 | --   |      |    |
| 9 Abbr      | 3                      | .78      | 5.67 (2.46)  | 32.8   | .15*   | -.12   | .09    | -.05   | -.10   | .08  | -.13 | -.17 | --   |    |
| 10 HZB      | 1                      | --       | 2.59 (.53)   | 56.5   | .12    | .03    | .00    | .04    | -.23** | .10  | .01  | -.07 | .14* | -- |

Tabelle 38 veranschaulicht die Kodierung der kategorialen Variable *Ident\_5* für die einfache sowie die moderierte Mediationsanalyse. Diese stimmt mit der Kodierung der Variable *Ident\_5* innerhalb des vorab beschriebenen einfachen sowie moderierten Moderationsmodells überein.

Tabelle 38. *Kodierung der kategorialen Variable Ident für die einfache sowie moderierte Moderatoranalyse*

| <i>Ident_5</i>   | <i>X1</i> | <i>X2</i> | <i>X3</i> | <i>X4</i> |
|------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <i>Ident_5_1</i> | .00       | .00       | .00       | .00       |
| <i>Ident_5_2</i> | 1.00      | .00       | .00       | .00       |
| <i>Ident_5_3</i> | .00       | 1.00      | .00       | .00       |
| <i>Ident_5_4</i> | .00       | .00       | 1.00      | .00       |
| <i>Ident_5_5</i> | .00       | .00       | .00       | 1.00      |

Weiter veranschaulicht Tabelle 39 die standardisierten und unstandardisierten Regressionskoeffizienten der einfachen Mediationsanalyse. Es offenbart sich kein signifikanter intervenierender Effekt von *X1* ( $B = -.27, p = .76$ ), *X2* ( $B = -.26, p = .70$ ), *X3* ( $B = -.05, p = .94$ ) und *X4* ( $B = -.73, p = .37$ ) auf *Abbr*. Ferner sind keine signifikanten Zusammenhänge zwischen *X1* ( $\beta = .33, t = .99, p = .32$ ), *X2* ( $\beta = .46, t = 1.46, p = .15$ ), *X3* ( $\beta = .40, t = 1.31, p = .19$ ) und *X4* ( $\beta = -.15, t = -.46, p = .65$ ) sowie den Mediatoren *IntS* sowie *X1* ( $\beta = .00, t = -.01, p = .99$ ), *X2* ( $\beta = .15, t = .54, p = .59$ ), *X3* ( $\beta = .34, t = 1.09, p = .28$ ) und *X4* ( $\beta = .02, t = .07, p = .94$ ) und dem Mediator *IntD* erkennbar. Darüber hinaus übt die Kontrollvariable *HZB* weder Einfluss auf die Mediatoren *IntS* ( $\beta = .05, t = .32, p = .75$ ) und *IntD* ( $\beta = -.01, t = -.04, p = .97$ ) noch auf die abhängige Variable *Abbr* ( $B = .07, p = .50$ ) aus. Die Zusammenhänge zwischen den Mediatoren *IntS* ( $B = -.03, p = .52$ ) und *IntD* ( $B = -.06, p = .36$ ) sowie der abhängigen Variable *Abbr* sind ebenfalls nichtsignifikant. Auch die indirekten Effekte von *Ident\_5* auf *Abbr*, mediiert über *IntS* (*X1*: 95 % KI:  $-.43$ -.17; *X2*: 95 % KI:  $-.48$ -.24; *X3*: 95 % KI:  $-.46$ -.18; *X4*: 95 % KI:  $-.17$ -.36) und *IntD* (*X1*: 95 % KI:  $-.33$ -.33; *X2*: 95 % KI:  $-.30$ -.19; *X3*: 95 % KI:  $-.44$ -.17; *X4*: 95 % KI:  $-.26$ -.29) sind nichtsignifikant.

Tabelle 39. *Standardisierte und unstandardisierte Regressionskoeffizienten der einfachen Mediationsanalysen*

| <i>Direkte Effekte</i>   | $\beta$ (B)          | SE             | t              | p                     |
|--------------------------|----------------------|----------------|----------------|-----------------------|
| X1 → IntS                | .33 (2.13)           | 2.14           | .99            | .32 (ns, $\geq .05$ ) |
| X2 → IntS                | .46 (3.01)           | 2.06           | 1.46           | .15 (ns, $\geq .05$ ) |
| X3 → IntS                | .40 (2.59)           | 1.98           | 1.31           | .19 (ns, $\geq .05$ ) |
| X4 → IntS                | -.15 (-.98)          | 2.15           | -.46           | .65 (ns, $\geq .05$ ) |
| HZB → IntS               | .05 (.69)            | 2.13           | .32            | .75 (ns, $\geq .05$ ) |
| IntS → Abbr              | -.08 (-.03)          | .04            | -.64           | .52 (ns, $\geq .05$ ) |
| Modell R <sup>2</sup>    | .06                  |                |                | .28 (ns; $\geq .05$ ) |
| <i>Indirekter Effekt</i> | <i>Boot indirekt</i> | <i>Boot SE</i> | <i>95 % KI</i> |                       |
| X1 → IntS → Abbr         | -.06                 | .15            | -.43-.17       |                       |
| X2 → IntS → Abbr         | -.09                 | .17            | -.48-.24       |                       |
| X3 → IntS → Abbr         | -.07                 | .15            | -.46-.18       |                       |
| X4 → IntS → Abbr         | .03                  | .13            | -.17-.36       |                       |
| <i>Direkte Effekte</i>   | $\beta$ (B)          | SE             | t              | p                     |
| X1 → IntD                | .00 (-.02)           | 1.87           | -.01           | .99 (ns, $\geq .05$ ) |
| X2 → IntD                | .15 (.66)            | 1.21           | .54            | .59 (ns, $\geq .05$ ) |
| X3 → IntD                | .34 (1.48)           | 1.36           | 1.09           | .28 (ns, $\geq .05$ ) |
| X4 → IntD                | .02 (.11)            | 1.41           | .07            | .94 (ns, $\geq .05$ ) |
| HZB → IntD               | -.01 (-.04)          | 1.04           | -.04           | .97 (ns, $\geq .05$ ) |
| IntD → Abbr              | -.11 (-.06)          | .07            | -.91           | .36 (ns, $\geq .05$ ) |
| Modell R <sup>2</sup>    | .02                  |                |                | .92 (ns, $\geq .05$ ) |
| <i>Indirekter Effekt</i> | <i>Boot indirekt</i> | <i>Boot SE</i> | <i>95 % KI</i> |                       |
| X1 → IntD → Abbr         | .00                  | .16            | -.33-.33       |                       |
| X2 → IntD → Abbr         | -.04                 | .11            | -.30-.19       |                       |
| X3 → IntD → Abbr         | -.09                 | .15            | -.44-.17       |                       |
| X4 → IntD → Abbr         | -.01                 | .13            | -.26-.29       |                       |

| Totaler Effekt | $\beta$ (B) | <i>p</i>              |
|----------------|-------------|-----------------------|
| X1 → Abbr      | -.11 (-.27) | .76 (ns, $\geq .05$ ) |
| X2 → Abbr      | -.11 (-.26) | .70 (ns, $\geq .05$ ) |
| X3 → Abbr      | -.02 (-.05) | .94 (ns, $\geq .05$ ) |
| X4 → Abbr      | -.30 (-.73) | .37 (ns, $\geq .05$ ) |
| IntS → Abbr    | -.08 (-.03) | .52                   |
| IntD → Abbr    | -.11 (-.06) | .36                   |
| HZB → Abbr     | .07 (.33)   | .50 (ns, $\geq .05$ ) |

Anmerkung.  $N = 262/89$ . Die Analysen wurden mit PROCESS, dem Makro für SPSS (Modell 4; Hayes, 2012) durchgeführt. Als Standardfehler wurde HC4 verwendet. Statistisch signifikante Relationen sind  $p < .05$ . Bootstrap  $N = 5000$ . Unstandardisierte Regressionskoeffizienten stehen in Klammern, 95 % KI = korrigiertes 95 % Konfidenzintervall mit unterer und oberer Grenze.

In Tabelle 40 sind die Ergebnisse der moderierten Mediation dargestellt. Auf den ersten Blick ist zu erkennen, dass die Voraussetzung für das Vorliegen einer moderierten Mediation im Sinne eines signifikanten Zusammenhangs zwischen dem Prädiktor und Mediator im Modell nicht gegeben ist. Auch wird die Voraussetzung verletzt, dass eine signifikante Interaktion zwischen dem Prädiktor und dem Moderator sowie ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Mediator und dem Kriterium vorliegen sollte (Preacher et al., 2007). Im oberen Teil der jeweiligen Tabelle kann für die zwei Teilhypothesen entnommen werden, dass der Interaktionsterm aus *Ident\_5* und dem Moderator *BiHi* in beiden Modellen nichtsignifikant mit *IntS* (X1:  $\beta = 6.91$ ,  $t = 1.39$ ,  $p = .17$ ; X2:  $\beta = 1.11$ ,  $t = .24$ ,  $p = .81$ ; X3:  $\beta = 6.68$ ,  $t = 1.45$ ,  $p = .15$ ; X4:  $\beta = 2.65$ ,  $t = .55$ ,  $p = .58$ ) und *IntD* (X1:  $\beta = -5.99$ ,  $t = -1.82$ ,  $p = .07$ ; X2:  $\beta = .60$ ,  $t = .21$ ,  $p = .84$ ; X3:  $\beta = -1.28$ ,  $t = -.39$ ,  $p = .70$ ; X4:  $\beta = 2.90$ ,  $t = .91$ ,  $p = .37$ ) zusammenhängt. Es liegt mithin in allen drei Fällen keine Moderation des Zusammenhangs von *Ident\_5* (X1, X2, X3 und X4) und *IntS* sowie *IntD* durch *BiHi* vor.

In *Hypothese 3.1* wurde angenommen, dass der Zusammenhang zwischen *Ident\_5* und *Abbr* vermittelt über *IntS* von *BiHi* moderiert wird. In *Hypothese 3.2* wurde erwartet, dass der Zusammenhang zwischen *Ident* und *Abbr*, mediiert über *IntD*, von *BiHi* moderiert wird. Beide Teilhypothesen können nicht bestätigt werden, da die Voraussetzung des Vorliegens unterschiedlicher konditionaler indirekter Effekte für die Bedingungen des Moderators (Preacher et al., 2007) in diesem moderierten Mediationsmodell nicht vorliegen. Auch die Bedingung eines signifikanten konditionalen

indirekten Zusammenhangs, wenn das Konfidenzintervall die 0 nicht einschließt (Preacher et al., 2007), ist in diesem Fall nicht erfüllt. In Tabelle 40 wird dies veranschaulicht. Hier sind die Konfidenzintervalle zur Überprüfung der konditionalen indirekten Effekte aller drei moderierten Mediationsanalysen abgebildet. Sie zeigen je die indirekten Effekte in Abhängigkeit der beiden Ausprägungen ‚akademisch‘ oder ‚nichtakademisch‘. Bezogen auf beide Teilhypothesen (*Hypothese 3.1 – 3.2*) schließen alle aufgeführten Konfidenzintervalle für einen akademischen sowie nichtakademischen Bildungshintergrund die 0 mit ein und führen so zu Nichtsignifikanzen aller indirekten Effekte (Hayes & Preacher, 2014). In Hinblick auf *Hypothese 3.1* und den Mediator *IntS* wird weder bei einem akademischen noch bei einem nichtakademischen Bildungshintergrund der indirekte Effekt von *Ident\_5* auf *Abbr*, vermittelt über *IntS*, signifikant (X1: akademisch 95 % KI: -.37-.36 und nichtakademisch 95 % KI: -.52-.59; X2: akademisch 95 % KI: -.32-.43 und nichtakademisch 95 % KI: -.45-.56; X3: akademisch 95 % KI: -.25-.32 und nichtakademisch 95 % KI: -.60-.64; X4: akademisch 95 % KI: -.48-.40 und nichtakademisch 95 % KI: -.23-.34). Bezogen auf *Hypothese 3.2* und den Mediator *IntD* ist ein ähnliches Muster zu erkennen. Auch hier wird weder bei einem akademischen noch bei einem nichtakademischen Bildungshintergrund der indirekte Effekt von *Ident\_5* auf *Abbr*, vermittelt über *IntD*, signifikant (X1: akademisch 95 % KI: -.66-.34 und nichtakademisch 95 % KI: -.44-.79; X2: akademisch 95 % KI: -.54-.34 und nichtakademisch 95 % KI: -.36-.30; X3: akademisch 95 % KI: -.62-.35 und nichtakademisch 95 % KI: -.43-.36; X4: akademisch 95 % KI: -.47-.47 und nichtakademisch 95 % KI: -.37-.39).



Tabelle 40. *Standardisierte und unstandardisierte Regressionskoeffizienten der moderierten Mediationsanalyse*

|                                                               |                           | Modell des Mediators (aV = Studienabbruchintention) |         |          |                       |
|---------------------------------------------------------------|---------------------------|-----------------------------------------------------|---------|----------|-----------------------|
| Mediator                                                      | Prädiktor                 | $\beta$                                             | SE      | t        | p                     |
| Soz. Integration                                              | Konstante                 | 25.53                                               | 5.97    | 4.44     | .00 (ns; $\leq .05$ ) |
|                                                               | X1                        | 2.40                                                | 2.45    | .98      | .33 (ns; $\geq .05$ ) |
|                                                               | X2                        | 2.74                                                | 2.43    | 1.13     | .26 (ns; $\geq .05$ ) |
|                                                               | X3                        | 3.03                                                | 2.35    | 1.29     | .20 (ns; $\geq .05$ ) |
|                                                               | X4                        | -1.10                                               | 2.41    | -.46     | .65 (ns; $\geq .05$ ) |
|                                                               | BiHi                      | -3.93                                               | 2.91    | -1.35    | .18 (ns; $\geq .05$ ) |
|                                                               | X1 X BiHi                 | 6.91                                                | 4.99    | 1.39     | .17 (ns; $\geq .05$ ) |
|                                                               | X2 X BiHi                 | 1.11                                                | 4.68    | .24      | .81 (ns; $\geq .05$ ) |
|                                                               | X3 X BiHi                 | 6.68                                                | 4.60    | 1.45     | .15 (ns; $\geq .05$ ) |
|                                                               | X4 X BiHi                 | 2.65                                                | 4.81    | .55      | .58 (ns; $\geq .05$ ) |
|                                                               | HZB                       | .86                                                 | 2.20    | .39      | .70 (ns; $\geq .05$ ) |
|                                                               | Modell R <sup>2</sup>     |                                                     | .12     |          |                       |
| Konditionale indirekte Effekte bei akademisch/nichtakademisch |                           |                                                     |         |          |                       |
|                                                               |                           | Boot<br>indirekt                                    | Boot SE | 95 % KI  |                       |
|                                                               | BiHi                      |                                                     |         |          |                       |
|                                                               | X1   akademisch           | -.01                                                | .17     | -.37-.36 |                       |
|                                                               | X1   nichtakade-<br>misch | .04                                                 | .26     | -.52-.59 |                       |
| Index der moderierten Mediation                               |                           |                                                     |         |          |                       |
|                                                               |                           | Boot Index                                          | Boot SE | 95 % KI  |                       |
|                                                               |                           | .05                                                 | .36     | -.73-.81 |                       |

| Konditionale indirekte Effekte bei akademisch/nichtakademisch |                           |                  |         |          |   |
|---------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------|---------|----------|---|
|                                                               |                           | Boot<br>indirekt | Boot SE | 95 % KI  |   |
|                                                               | BiHi                      |                  |         |          |   |
|                                                               | X2   akademisch           | .02              | .17     | -.32-.43 |   |
|                                                               | X2   nichtakade-<br>misch | .02              | .23     | -.45-.56 |   |
| Index der moderierten Mediation                               |                           |                  |         |          |   |
|                                                               |                           | Boot<br>Index    | Boot SE | 95 % KI  |   |
|                                                               |                           | .01              | .22     | -.46-.49 |   |
| Modell des Mediators (aV = Studienabbruchintention)           |                           |                  |         |          |   |
| Mediator                                                      | Prädiktor                 | $\beta$          | SE      | t        | p |
| Konditionale indirekte Effekte bei akademisch/nichtakademisch |                           |                  |         |          |   |
|                                                               |                           | Boot<br>indirekt | Boot SE | 95 % KI  |   |
|                                                               | BiHi                      |                  |         |          |   |
|                                                               | X3   akademisch           | -.01             | .14     | -.25-.32 |   |
|                                                               | X3   nichtakade-<br>misch | .05              | .29     | -.60-.64 |   |
| Index der moderierten Mediation                               |                           |                  |         |          |   |
|                                                               |                           | Boot Index       | Boot SE | 95 % KI  |   |
|                                                               |                           | .05              | .33     | -.75-.72 |   |
| Konditionale indirekte Effekte bei akademisch/nichtakademisch |                           |                  |         |          |   |
|                                                               |                           | Boot<br>indirekt | Boot SE | 95 % KI  |   |
|                                                               | BiHi                      |                  |         |          |   |
|                                                               | X4   akademisch           | -.02             | .21     | -.48-.40 |   |
|                                                               | X4   nichtakade-<br>misch | .00              | .13     | -.23-.34 |   |
| Index der moderierten Mediation                               |                           |                  |         |          |   |
|                                                               |                           | Boot Index       | Boot SE | 95 % KI  |   |
|                                                               |                           | .04              | .24     | -.41-.59 |   |

|                                                               |                      | Modell des Mediators (aV = Studienabbruchintention) |         |          |                       |
|---------------------------------------------------------------|----------------------|-----------------------------------------------------|---------|----------|-----------------------|
| Mediator                                                      | Prädiktor            | $\beta$                                             | SE      | t        | p                     |
| Aka. Integration                                              | Konstante            | 17,30                                               | 2,79    | 6.21     | .00 (ns; $\leq .05$ ) |
|                                                               | X1                   | -1.61                                               | 1.59    | -1.02    | .31 (ns; $\geq .05$ ) |
|                                                               | X2                   | 1.34                                                | 1.39    | .96      | .34 (ns; $\geq .05$ ) |
|                                                               | X3                   | 1.49                                                | 1.66    | .90      | .37 (ns; $\geq .05$ ) |
|                                                               | X4                   | .68                                                 | 1.54    | .44      | .66 (ns; $\geq .05$ ) |
|                                                               | BiHi                 | -.47                                                | 2.14    | -.22     | .83 (ns; $\geq .05$ ) |
|                                                               | X1 X BiHi            | -5.99                                               | 3.29    | -1.82    | .07 (ns; $\geq .05$ ) |
|                                                               | X2 X BiHi            | .60                                                 | 2.92    | .21      | .84 (ns; $\geq .05$ ) |
|                                                               | X3 X BiHi            | -1.28                                               | 3.27    | -.39     | .70 (ns; $\geq .05$ ) |
|                                                               | X4 X BiHi            | 2.90                                                | 3.20    | .91      | .37 (ns; $\geq .05$ ) |
|                                                               | HZB                  | .17                                                 | .99     | .17      | .87 (ns; $\geq .05$ ) |
| Modell R <sup>2</sup>                                         |                      | .11                                                 |         |          | .15 (ns; $\geq .05$ ) |
|                                                               |                      | Modell des Mediators (aV = Studienabbruchintention) |         |          |                       |
| Mediator                                                      | Prädiktor            | $\beta$                                             | SE      | t        | p                     |
| Konditionale indirekte Effekte bei akademisch/nichtakademisch |                      |                                                     |         |          |                       |
|                                                               |                      | Boot<br>indirekt                                    | Boot SE | 95 % KI  |                       |
|                                                               | BiHi                 |                                                     |         |          |                       |
|                                                               | X1   akademisch      | -.06                                                | .24     | -.66-.34 |                       |
|                                                               | X1   nichtakademisch | .14                                                 | .30     | -.44-.79 |                       |
| Index der moderierten Mediation                               |                      |                                                     |         |          |                       |
|                                                               |                      | Boot<br>Index                                       | Boot SE | 95 % KI  |                       |
|                                                               |                      |                                                     |         | -.63 –   |                       |
|                                                               |                      | .20                                                 | .47     | 1.27     |                       |

| <i>Konditionale indirekte Effekte bei akademisch/nichtakademisch</i> |                          |                |                |
|----------------------------------------------------------------------|--------------------------|----------------|----------------|
|                                                                      | <i>Boot<br/>indirekt</i> | <i>Boot SE</i> | <i>95 % KI</i> |
| BiHi                                                                 |                          |                |                |
| X2   akademisch                                                      | -.03                     | .20            | -.54-.34       |
| X2   nichtakade-<br>misch                                            | -.05                     | .16            | -.36-.30       |
| <i>Index der moderierten Mediation</i>                               |                          |                |                |
|                                                                      | <i>Boot Index</i>        | <i>Boot SE</i> | <i>95 % KI</i> |
|                                                                      | -.02                     | .22            | -.45-.53       |
| <i>Konditionale indirekte Effekte bei akademisch/nichtakademisch</i> |                          |                |                |
|                                                                      | <i>Boot<br/>indirekt</i> | <i>Boot SE</i> | <i>95 % KI</i> |
| BiHi                                                                 |                          |                |                |
| X3   akademisch                                                      | -.07                     | .23            | -.62-.35       |
| X3   nichtakade-<br>misch                                            | -.03                     | .18            | -.43-.36       |
| <i>Index der moderierten Mediation</i>                               |                          |                |                |
|                                                                      | <i>Boot Index</i>        | <i>Boot SE</i> | <i>95 % KI</i> |
|                                                                      | .04                      | .26            | -.46-.67       |
| <i>Konditionale indirekte Effekte bei akademisch/nichtakademisch</i> |                          |                |                |
|                                                                      | <i>Boot<br/>indirekt</i> | <i>Boot SE</i> | <i>95 % KI</i> |
| BiHi                                                                 |                          |                |                |
| X4   akademisch                                                      | .03                      | .22            | -.47-.47       |
| X4   nichtakade-<br>misch                                            | -.06                     | .18            | -.37-.39       |

|                                 |           | Modell des Mediators (aV = Studienabbruchintention) |         |          |   |
|---------------------------------|-----------|-----------------------------------------------------|---------|----------|---|
| Mediator                        | Prädiktor | $\beta$                                             | SE      | t        | p |
| Index der moderierten Mediation |           |                                                     |         |          |   |
|                                 |           | Boot Index                                          | Boot SE | 95 % KI  |   |
|                                 |           | -.10                                                | .30     | -.63-.67 |   |

Anmerkung.  $N = 262/80$ . Die Analysen wurden mit PROCESS, dem Makro für SPSS (Modell 7; Hayes, 2012) durchgeführt. Als Standardfehler wurde HC4 verwendet. Statistisch signifikante Relationen sind  $p < .05$ . *Bootstrap*  $N = 5000$ . Unstandardisierte Regressionskoeffizienten stehen in Klammern 95 % KI = korrigiertes 95 % Konfidenzintervall mit unterer und oberer Grenze.

Zusammenfassend weisen die Befunde darauf hin, dass, entgegen den vorherigen Annahmen aus *Hypothese 3* weder soziale (*Hypothese 3.1*) noch akademische (*Hypothese 3.2*) Integration den Zusammenhang zwischen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker sowie der Studienabbruchintention vermitteln und ein akademischer Bildungshintergrund diesen Effekt weder verstärkt noch ein nichtakademischer Bildungshintergrund diesen Effekt abschwächt.



## 11. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Die vorliegende Arbeit positioniert sich im aktuellen Diskurs um bildungsherkunfts- und/oder migrationsspezifische Selektionsprozesse an deutschen Universitäten und ihren Ursachen. Sozialen Disparitäten in der Beteiligung an Hochschulbildung in Abhängigkeit der sozialen sowie ethnischen Herkunft bleiben seit Jahren weitestgehend bestehen, obwohl Hochschulen in den vergangenen Jahren quantitativ so bedeutsam wie die berufliche Bildung geworden sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Der Erforschung der Ursachen für deutlich höhere Studienabbruchneigungen sowie tatsächliche Studienabbruchraten von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie Studierenden mit Migrationshintergrund gegenüber ihren Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft und solchen ohne Migrationshintergrund kommt damit eine hohe Relevanz zu. Sie kann einen Beitrag zu mehr Chancengleichheit sowie zur besseren Nutzung von Potenzialen und zu mehr Bildungsgerechtigkeit leisten. Daneben bietet sie für das Feld der Studienabbruchforschung einen potenziellen weiteren neuen Baustein zur Erforschung (individueller) Ursachen des Studienabbruchs und damit der Erforschung des multikausalen Studienabbruchprozesses. Auch für die Studienverlaufs- und insbesondere die Bildungsaufstiegsforschung bieten die vorliegende Studie sowie die daraus resultierenden Erkenntnisse ebenfalls einen weiteren möglichen Baustein insbesondere zur individuellen und flexibleren Deutung von Passungsproblematiken sowie ihrer empirisch-quantitativen Messung. Daneben liefert sie auch für die pädagogische Praxis und institutionelle Weiterentwicklung sowie die Hochschulpolitik neue Impulse.

Weiter scheint der Erforschung der Ursachen für deutlich höhere Studienabbruchneigungen sowie tatsächliche Studienabbruchraten von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie Studierenden mit Migrationshintergrund gegenüber ihren Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft und solchen ohne Migrationshintergrund – insbesondere vor dem Hintergrund der COVID-19-Pandemie – eine besondere Relevanz zuzukommen. Es ist anzunehmen, dass die COVID-19-Pandemie nicht nur generell Bildungsungleichheiten verstärkt hat, sondern auch eine (verstärkende) Rolle hinsichtlich potenzieller Studienabbruchgründe gespielt haben könnte (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022; Neugebauer et al., 2021). 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. Daneben könnte insbesondere durch den Wegfall physischer Orte der Orientierung und Begegnung, die die soziale Integration und Identifikation fördern, der Studieneinstieg und auch der Studienverlauf während der COVID-19-Pandemie für Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund erschwert gewesen sein und ebenfalls immense Auswirkungen auf den Studienerfolg bzw. den Verbleib dieser Studierendengruppe(n) gehabt haben bzw. langfristig noch haben (Borgwardt, 2020).

National entwickelt sich eine zunehmend breitere Forschungslandschaft zur Erforschung der Ursachen erhöhter Studienabbruchneigungen sowie tatsächlicher Studienabbruchraten von insbesondere Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern. Im Fokus der Ursachenforschung stehen dabei in bisherigen Forschungsarbeiten neben psychosozialen Merkmalen wie sozialer Eingebundenheit/Integration (Tinto, 1975) sowie organisationale Unterstützungsleistung zur Verringerung von Verunsicherung, Fremdheitsgefühlen und Isolation (Lange-Vester, 2014; Rheinländer, 2015) vor allem und klassischerweise Passungsproblematiken zwischen milieuspezifischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie den spezifischen Anforderungen der Institution Universität (Lange-Vester, 2014; Rheinländer, 2015). Diese wurden bislang vornehmlich auf Basis der Konzepte des kulturellen Kapitals und des institutionellen Habitus nach Bourdieu (1982, 1988, 1993) in empirisch-qualitativen Studiendesigns sowie meist auf Basis kleiner Stichprobenzahlen erforscht (u. a. Berger, 2000; Georg, 2008; Heil et al., 2019; Longden, 2004; Pape et al., 2021; Pape et al., 2022; Reay et al., 2001; L. Thomas, 2002). 2017 generierten Janke et al. (2017) erstmals empirische Erkenntnisse zur Erklärung von Passungsproblematiken auf Grundlage eines identitätspsychologischen Ansatzes – dem der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985; Mikrotheorie der Theorie der sozialen Identität, Tajfel & Turner, 1979; Tajfel, 1982) – und ihren Zusammenhängen zur Bildungsherkunft, Prüfungsangst sowie der Studienzufriedenheit Studierender aller Studiengänge der Universität Mannheim (Wirtschaft, Geisteswissenschaften, Sozialwissenschaften, Rechtswissenschaften, Informationstechnologie und Mathematik). Dabei wurden Passungsproblematiken als fehlende Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker gedeutet (Janke et al., 2017), die an der Universität die Mehrheit bildet (Middendorff et al., 2013; Watermann et al., 2014).

Mit der vorliegenden Arbeit wurden die Erkenntnisse aus der Studie von Janke et al. (2017) genutzt, um Passungsproblematiken innerhalb eines empirisch-quantitativen Studiendesigns erstmals in Hinblick auf die Studi-



enabbruchintention von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern zu untersuchen. Dabei stand im Fokus der Untersuchung, diesen Zusammenhang insbesondere erstmals auch vor dem Hintergrund migrationsspezifischer Differenzen der befragten Studierenden zu analysieren sowie überdies nach Stand der Recherche bis zum aktuellen Zeitpunkt erstmals im Zusammenspiel mit sozialen sowie akademischen Integrationsprozessen im Hochschulalltag zu erforschen.

Hierzu wurden zunächst nationale wie internationale empirische Befunde zur sozialen und ethnischen Selektivität beim Studienzugang, im Studienverlauf sowie beim Studienabbruch skizziert. Im Anschluss wurden die im nationalen wie internationalen Raum wesentlichen theoretischen Zugänge sowie Erklärungsansätze bzw. Modellkonzeptionen zur Erklärung des Zusammenhangs zwischen der sozialen sowie ethnischen Herkunft und der Studienabbruchintention bzw. dem Studienabbruch vorgestellt, die jeweils um die Darstellung empirischer Forschungsbefunde ergänzt wurden. Die hierin enthaltene Darstellung der Konzepte des kulturellen Kapitals und des institutionellen Habitus nach Bourdieu (1982, 1988, 1993) zur Erklärung sozialer sowie ethnischer Herkunft auf die Studienabbruchintention bzw. den Studienabbruch über empirisch-qualitativ messbare Passungsproblematiken zwischen milieuspezifischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata ermöglichte anschließend den Bezug zu den empirischen Erkenntnissen aus der Studienarbeit von Janke et al. (2017) zur Erklärung von Passungsproblematiken auf Grundlage eines identitätspsychologischen Ansatzes sowie empirisch-quantitativ gemessen. Aus diesem Grund wurde abschließend ein weiterer relevanter theoretischer Zugang für die vorliegende Arbeit vorgestellt, die Theorie der sozialen Identität (Tajfel & Turner, 1979; Tajfel, 1982) sowie die Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985). Diese Vorstellung wurde abermals jeweils um die Darstellung empirischer Forschungsbefunde ergänzt. So konnten im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit anschließend erstmals Passungsproblematiken auf Basis des identitätspsychologischen Ansatzes der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985) in einem empirisch-quantitativen Design hinsichtlich ihrer Erklärungsstärke in Bezug auf die Studienabbruchintention und im Zusammenspiel mit der sozialen sowie ethnischen Herkunft der befragten Studierenden sowie in Interaktion mit sozialen und akademischen Integrationsprozessen im Hochschulalltag überprüft werden.

- (1) In Kapitel 4 wurden nationale sowie internationale empirische Befunde zur sozialen und ethnischen Selektivität beim Studienzugang, im Studienverlauf und beim Studienabbruch vorgestellt. Maßgeblich wurde dabei die Situation von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern

sowie von Studierenden mit Migrationshintergrund beleuchtet. Dabei wurde ebenfalls und insbesondere die Kombination bildungsherkunfts- und migrationspezifischer Differenzen in Hinblick auf den Studienzugang, den Studienverlauf sowie den Studienabbruch betrachtet. Weiter wurde hier schwerpunktmäßig auf die besondere Situation dieser Studierendengruppen in der Metropole Ruhr (Nordrhein-Westfalen) sowie an der UDE verwiesen. Hier liegen ihre Anteile jeweils deutlich über dem Bundesdurchschnitt und dem Durchschnitt anderer Regionen in Deutschland (A. Ebert & Stammen, 2017a, 2017b, 2018, 2021; Ganseuer et al., 2016; RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020). Ferner wurde im Sinne der Vollständigkeit und zur besseren Einordnung der Situation von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund an deutschen Hochschulen sowie im besonderen Maße in der Metropole Ruhr sowie der UDE ein kurzer Einblick in die Befunde der internationalen Forschung in Bezug auf Studienaufnahme, Studienverlauf und Studienabbruch sogenannter *first-generation students* gegeben.

Die in diesem Kapitel veranschaulichten empirischen Befunde zu sozialen sowie ethnischen Selektionsprozessen verdeutlichten dabei insgesamt die stark fortbestehende strukturelle Ungleichheit hinsichtlich des Zugangs zum Studium, der Bewältigung des Studiums und des Studiererfolgs junger Menschen nichtakademischer Bildungsherkunft sowie junger Menschen mit Migrationshintergrund in der Bundesrepublik Deutschland, aber auch im international, vornehmlich englischsprachigen Kontext (Spiegler & Bednarek, 2013; Spiegler, 2015a; Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., 2017).

Maßgeblich wurde hier auf die empirischen Befunde zu sozialen sowie ethnischen Herkunftsunterschieden bezüglich des Studienabbruchs fokussiert. Es wurde deutlich, dass Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger in allen Studienphasen ein signifikant höheres Risiko für einen Studienabbruch aufweisen (56 %) als ihre Mitstudierenden akademisch geprägter Bildungsherkunft (28 %) (Heublein et al., 2017), das auch nach Kontrolle des Geschlechts, der Schulnoten und des Familieneinkommens bestehen bleibt (z. B. Carroll & Chen, 2005; H. Schneider, 2016). Auch Studierende mit Migrationshintergrund weisen insgesamt eine höhere Studienabbruchwahrscheinlichkeit auf (Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer: 46 %; internationale Studierende: 45 %) als ihre Mitstudierenden mit deutscher Staatsangehörigkeit (28 %). Bezüglich des vorzeitigen Studienabbruchs Studierender mit Migrationshintergrund tritt zutage, dass sich neben weiteren Faktoren besonders stark eine hinzukommende nichtakademische Bildungsherkunft auf den

vorzeitigen Studienabbruch auswirkt (J. Ebert & Heublein, 2017). So ist festzustellen, dass 61 % der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit Migrationshintergrund ihr Studium vorzeitig abbrechen im Vergleich zu 39 % der Studierenden akademischer Bildungsherkunft mit Migrationshintergrund (J. Ebert & Heublein, 2017). Hier fällt vor allem auf, dass sich insgesamt die höchste Bildungsaufsteigerinnen- und Bildungsaufsteigerquote bei gleichzeitig auch höchster Studienabbruchquote (88 %) in der Gruppe Studierender mit türkischem Migrationshintergrund zeigt (J. Ebert & Heublein, 2017).

- (2) Die Frage danach, welche Bedingungsfaktoren für eine verminderte Studienerfolgswahrscheinlichkeit bzw. eine erhöhte Studienabbruchwahrscheinlichkeit dieser spezifischen Studierendengruppe(n) vorliegen, wurde in Kapitel 5 und 6 beantwortet. Hierzu wurde zunächst ein kurzer Überblick über die nationalen Forschungsaktivitäten und -bestrebungen zum Studierenerfolg sowie zum Studienabbruch gegeben. Im Anschluss wurden die fünf den wissenschaftlichen Diskurs dominierenden Erklärungsansätze/-modelle zur Erläuterung des Einflusses der sozialen und ethnischen Herkunft auf den Hochschulübergang sowie vornehmlich den Studienabbruch von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund – welche teilweise untrennbare Bezüge zur internationalen Studienabbruchforschung aufweisen – präsentiert und durch die Darstellung empirischer Forschungsbefunde ergänzt. Zu den fünf Modellen zählen (1) das Integrationsmodell von Tinto (1975), (2) das *student attrition model* von Bean (1980), (3) der Rational-Choice-Ansatz nach Boudon (1974), (4) Erklärungsansätze aus der psychologischen Perspektive (u. a. Brandstätter et al., 2006; Deutscher, 2012) sowie (5) das Konzept des kulturellen Kapitals und des institutionellen Habitus nach Bourdieu (1982, 1983, 1988). Verknüpft mit einer Betrachtung der Bedingungsfaktoren für eine verminderte Studienerfolgswahrscheinlichkeit bzw. eine erhöhte Studienabbruchwahrscheinlichkeit der spezifischen Studierendengruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund aus rein empirischer Sicht, wurde deutlich, dass für sie hinsichtlich des Studienabbruchs fachspezifische Motive wie fehlende Studienmotivation, Lernvoraussetzungen, Vorwissen, fehlender Praxisbezug, eine mit den fachlichen Interessen und Stärken harmonisierende Studienentscheidung sowie eine studienbegleitende fachnahe Erwerbstätigkeit, geringe Pendelzeiten, eine gesicherte Studienfinanzierung und Leistungsprobleme im Analysefokus stehen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Weitere relevante Faktoren, die den Studienabbruch dieser Studierendengruppen entscheidend be-

einflussen können, beziehen sich auf Studienverläufe und universitäre Selektionsprozesse. Hier bestimmen den Analysefokus soziale Eingebundenheit/Integration (u. a. D. Klein, 2019; Tinto, 1975), soziale und organisationale Unterstützungsleistung zur Verringerung von Verunsicherung, Fremdheitsgefühlen und Isolation (u. a. Lange-Vester, 2014; Rheinländer, 2015), vor allem aber Passungsproblematiken zwischen milieuspezifischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata sowie den spezifischen Anforderungen der Institution Universität nach Bourdieu (1982, 1988, 1993) (Lange-Vester, 2014; Rheinländer, 2015). Hier wurde überdies veranschaulicht, dass die Forschungsaktivitäten im Bereich der Erforschung von Passungsproblematiken zwischen milieuspezifischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata und den spezifischen Anforderungen der Institution Universität nach Bourdieu (1982, 1988, 1993) – und ihre Auswirkungen auf den Studienabbruch – vorwiegend durch eine empirisch-qualitative Herangehensweise geprägt sind und sich dabei auf Studiendesigns mit geringen Stichprobenzahlen beschränken. Demgegenüber wurden abschließend ein neuer und jüngerer Forschungsansatz sowie damit verbundene Forschungserkenntnisse von Janke et al. (2017) vorgestellt. Im Zuge dessen wurden die erstmals generierten empirischen Erkenntnisse zur Erklärung von Passungsproblematiken auf Grundlage eines identitätspsychologischen Ansatzes der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985; Mikrotheorie der Theorie der sozialen Identität, Tajfel & Turner, 1979; Tajfel, 1982) erläutert, im Rahmen derer Passungsproblematiken als fehlende Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker gedeutet werden (Janke et al., 2017).

Insgesamt hatte die Vorstellung der einzelnen theoretischen Erklärungsansätze zu den Ursachen des Studienabbruchs und vor dem Hintergrund bildungsherkunfts- und migrationsspezifischer Differenzen nicht das Ziel, vermeintliche Vor- und Nachteile der einzelnen theoretischen Ansätze abzuwägen oder eine abschließende Wertung zugunsten einer der jeweiligen Theoriestränge zu fällen und diesen als theoretische Basis für diese Forschungsarbeit zu wählen. Stattdessen sollte zum einen das grundsätzlich komplexe und multikausale Verständnis des Studienabbruchprozesses vor dem Hintergrund bildungsherkunfts- und migrationsspezifischer Differenzen verdeutlicht werden, auf dem auch diese Forschungsarbeit beruht. Zum anderen wurden Möglichkeiten erörtert, die sich dahin gehend eröffnen, verschiedene Ansätze bzw. einzelne Aspekte dieser Ansätze miteinander zu verknüpfen, um den Einfluss der sozialen und ethnischen Herkunft auf den Studienabbruch von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migra-

tionshintergrund zu veranschaulichen. So wurde deutlich, dass insbesondere Aspekte sozialer Eingebundenheit/Integration auf Basis interaktionistischer Erklärungsmodelle wie dem Integrationsmodell von Tinto (1975) und Aspekte von Passung zwischen milieuspezifischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata sowie den spezifischen Anforderungen der Institution Universität nach Bourdieu (1982, 1988, 1993) eine wesentliche Rolle spielen, wenn es um die Frage danach geht, welche Bedingungsfaktoren für eine verminderte Studienerfolgswahrscheinlichkeit bzw. eine erhöhte Studienabbruchwahrscheinlichkeit der spezifischen Studierendengruppe(n) von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund relevant sind. Ebenso wurde herausgearbeitet, dass die soziale sowie akademische Integration in den Hochschulalltag durch Mitstudierende und Dozierende einen großen Einfluss auf das Zugehörigkeitsgefühl zur Hochschule und die Identifikation mit dem Hochschulsystem ausüben und damit auch auf den Verbleib im Studium (Tinto, 1975, 1987), womit die vertiefte Betrachtung von Passungsproblematiken auf Grundlage eines identitätspsychologischen Ansatzes wie der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985; Mikrotheorie der Theorie der sozialen Identität, Tajfel & Turner, 1979; Tajfel, 1982) einmal mehr relevant wurde.

- (3) In Kapitel 7 wurden die Theorie der sozialen Identität (Tajfel & Turner, 1979; Tajfel, 1982) sowie die als Mikrotheorie aus ihr hervorgegangene Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985) präsentiert. Da sie zur Deutung von Passungsproblematiken als fehlende Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker gemäß dem Ansatz von Janke et al. (2017) herangezogen wurde, ist ihre Vorstellung essenziell für diese Arbeit. Sie bildet gemeinsam mit dem Integrationsmodell nach Tinto (1975) die theoretische Grundlage des empirischen Teiles dieser Arbeit zur empirisch-quantitativen Erforschung von Passungsproblematiken vor dem Hintergrund bildungsherkunfts- sowie migrationspezifischer Differenzen in Bezug auf die Studienabbruchintention sowie im Zusammenspiel mit sozialer sowie akademischer Integration durch Mitstudierende und Dozierende in den Hochschulalltag. Innerhalb dieses Kapitels wurden die Entstehung und Entwicklung der Theorie der sozialen Identität (Tajfel & Turner, 1979; Tajfel, 1982) sowie der aus ihr hervorgegangenen Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985) erörtert. Dabei wurden ferner zugrunde liegenden Prozesse, Anwendungsfelder und -gebiete sowie Stärken und Schwächen beider Theorien veranschaulicht. Abschließend wurden die dargestellten Prozesse, insbesondere der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985), auf die Situation von Bildungsaufsteigerinnen und

Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund an deutschen Hochschulen bezogen. Hierzu wurde die empirische (Vor-)Arbeit von Janke et al. (2017) genutzt. Auf Basis der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985) belegten sie bereits erfolgreich die Existenz von Passungsproblematiken von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern 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., 2013; Watermann et al., 2014). Dabei legten sie in ihrer Arbeit die Entscheidung zur Aufnahme eines Studiums im Sinne der Theorie der sozialen Identität (Tajfel & Turner, 1979; Tajfel, 1982) sowie 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, erachteten sie als soziale Identitätsbedrohung (*social identity threat*) für Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger (Janke et al., 2017). Damit können, so schlussfolgern Janke et al. (2017) gemäß der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985), Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger die Kategorie des Akademikerinnen- oder Akademiker-Seins nicht in ihr soziales Selbst integrieren. Diese Schwierigkeiten wiederum können dann letztlich dazu führen, Unsicherheiten bezüglich der eigenen Fähigkeit akademische Herausforderungen zu entwickeln (Janke et al., (2017).

Aus der Gegenüberstellung der drei Ausgangspunkte/Rahmenkonzeptionen dieser Arbeit leitete sich das Forschungsdesiderat ab. Die empirischen Erkenntnisse zur sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker von Janke et al. (2017) beschränkten sich lediglich auf Zusammenhänge zur Bildungsherkunft, Prüfungsangst sowie Studienzufriedenheit. Dabei überprüften Janke et al. (2017) in ihrer Arbeit nicht das Vorliegen eines Zusammenhangs sozialer Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker im Hochschulalltag sowie der Studienerfolgswahrscheinlichkeit bzw. der Studienabbruchwahrscheinlichkeit der spezifischen Studierendengruppe(n) der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger. Ferner untersuchten sie keine migrationsspezifischen Einflüsse auf diesen Zusammenhang und auch nicht eine mögliche Interaktion mit sozialen sowie akademischen Integrationsprozessen im Hochschulalltag. Daneben zeigte der Stand der bisherigen empirisch-quantitativ geprägten Studienabbruchforschung, dass Passungsproblematiken hier bislang keinen Eingang fanden. Lediglich und vornehmlich im Rahmen erzie-

hungswissenschaftlicher Forschung werden Passungsproblematiken hinsichtlich des Studienzugangs, im Studienverlauf sowie bezüglich des Studienabbruchs untersucht. Da es sich hierbei allerdings meist um kleine Studien handelt, in denen Passungsproblematiken empirisch-qualitativ untersucht werden, konnten bislang aus der Perspektive beider Forschungsrichtungen keine empirisch-quantitativen Befunde zum Zusammenhang von Passungsproblematiken sowie der Studienabbruchintention – insbesondere von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund – generiert werden. Hieraus ergab sich das Forschungsdesiderat dieser Arbeit. Im Analysefokus stand damit, die 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 lag ein weiterer Fokus darauf, zu erforschen, welchen Einfluss soziale und akademische Integration (durch Mitstudierende und Dozierende) auf Basis des Integrationsmodells nach Tinto (1975) sowie das Hinzukommen eines (türkischen) Migrationshintergrunds auf diesen Wirkzusammenhang nehmen.

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der zwei hierzu durchgeführten Studien kurz dargestellt. Im Anschluss werden diese in den theoretischen wie empirischen Forschungsstand eingeordnet und ihre Limitationen und daraus entstehende Forschungsdesiderate sowie ihre theoretischen und die aus ihnen ableitbaren praktischen Implikationen für die Hochschulforschung, -praxis und -politik präsentiert.

Zur vertieften Einordnung der Ergebnisse wurden außerdem Befragungen von Personen aus der Wissenschaft mit themenrelevantem fachlichen Blick durchgeführt. Diese dienen dazu, die generierten Studienergebnisse zusätzlich aus der Perspektive thematisch angrenzender (Fach-)Disziplinen wie der Soziologie, Psychologie, den Sprachwissenschaften sowie den Wirtschaftswissenschaften – speziell der UDE (Fachdisziplin der Stichprobe) – einzuordnen bzw. auch hinsichtlich ihrer Limitationen und theoretischen sowie praktischen Implikationen zu diskutieren. Diese erheben dabei nicht den Anspruch einer empirisch-qualitativen Analyse sowie Auswertung, sondern lediglich den einer zusätzlichen (forschungs-)praxisbezogenen Einordnung bzw. eines (Forschungs-)Praxisimpulses (Implikationen für Forschung und Praxis).

Es wurden insgesamt sieben Personen mit themenrelevantem fachlichen Blick aus den (Fach-)Disziplinen Wirtschaftswissenschaften (E1 und E4), Sprachwissenschaften (E2), Psychologie (E3) sowie Soziologie (E5) münd-



lich innerhalb digitaler Interviews befragt. Dabei handelte es sich insgesamt um Personen mit themenrelevantem fachlichen Blick, die als Professorinnen und Professoren und/oder als wissenschaftliche Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen an Fachhochschulen und Universitäten in zwei Bundesländern tätig sind. Die Teilnahme an den Befragungen war freiwillig und unterlag datenschutzrechtlich allen Vorgaben zu Umfragen und Interviewdaten an der UDE, festgelegt durch den Datenschutzbeauftragten der UDE auf Grundlage der DSGVO. Die Befragungen haben in den Monaten März 2020 bis März 2021 aufgrund der Einschränkungen durch die Covid-19-Pandemie in Form digitaler Interviews über das Videokonferenz-Tool ‚Zoom‘ stattgefunden. Dabei wurden die Expertinnen und Experten innerhalb der Befragungen (1) gebeten, die Studienergebnisse, die aus der Studie resultierten, vor dem Hintergrund ihrer persönlichen Expertise/Fachdisziplin einzuordnen und (2) zu benennen, welche Perspektive die Ergebnisse aus ihrer Sicht für die Hochschulpraxis, aber auch die Studienabbruchforschung und/oder die Forschungen zu Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern bieten können.

### 11.1 Zusammenfassung der zentralen Befunde

Der empirische Teil der vorliegenden Arbeit umfasst die Darstellung der Befunde der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Studie zur Generierung von Erkenntnissen zum Zusammenhang sozialer Identifikation sowie der Studienabbruchintention am Beispiel Studierender der Wirtschaftswissenschaften der UDE vor dem Hintergrund bildungsherkunfts- sowie migrationspezifischer Differenzen und im Zusammenspiel mit sozialen sowie akademischen Integrationsprozessen im Hochschulalltag. National sowie international zeigen sich vermehrt Forschungsaktivitäten und eine stetig wachsende Anzahl neuer Erkenntnisse zum Einfluss sozialer Eingebundenheit/Integration (u. a. D. Klein, 2019; Tinto, 1975), sozialer und organisationaler Unterstützungsleistung zur Verringerung von Verunsicherung, Fremdheitsgefühlen und Isolation (u.a Lange-Vester, 2014; Rheinländer, 2015) sowie zum Einfluss von Passungsproblematiken (u. a. Bremer & Lange-Vester, 2022; Heil et al., 2019; Janke et al., 2017; Mafaalani, 2012; Pape et al., 2021; Pape et al., 2022) in Hinblick auf den Studienzugang, -verlauf und/oder -ausstieg von insbesondere Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund. Bezüglich des Studienabbruchs dieser Studierendengruppe(n) ist nach aktuellem Kenntnisstand bislang nur wenig darüber bekannt, inwiefern Passungsproblematiken auf identitätstheoretischer Basis (Janke et al., 2017) die Studienabbruchintention



on dieser Studierendengruppe(n) – auch vor dem Hintergrund hinzukommender migrationsspezifischer Differenzen – beeinflussen können. Da innerhalb der Integrations- und der Identitätsforschung bereits bekannt, aber wenig erforscht ist, dass soziale Integration (im Hochschulalltag durch Mitstudierende und Dozierende) maßgeblich von einer gemeinsamen sozialen Identität beeinflusst wird (u. a. D. Klein, 2019), wurde zudem auch der Einfluss sozialer und akademischer Integration (durch Mitstudierende und Dozierende) auf Basis interaktionistischer Erklärungsansätze nach Tinto (1975) auf soziale Identifikationsprozesse untersucht.

Forschungsleitend für die vorliegende Arbeit waren drei Hauptforschungsfragen mit jeweiligen Teilforschungsfragen. Zunächst stand im Forschungsfokus die Frage danach, (F1) ob sich Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit Migrationshintergrund seltener mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren als Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger ohne Migrationshintergrund. Hieran schloss sich die Teilforschungsfrage danach an, ob sich auch Unterschiede hinsichtlich der einzelnen ethnischen Gruppen und ein besonders nachteiliges Muster für die Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit türkischem Migrationshintergrund offenbaren. Hinsichtlich dieser Forschungsfrage wurde erwartet, dass sich Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit Migrationshintergrund noch seltener mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren als Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger ohne Migrationshintergrund (H1.1). Zudem wurde angenommen, dass sich die größten Effektstärken hinsichtlich dieses Zusammenhangs in der Gruppe Studierender mit türkischem Migrationshintergrund zeigen (H1.2). Des Weiteren wurde schwerpunktmäßig danach gefragt, (F2) ob Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger, die sich nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren, ihr Studium häufiger abbrechen als ihre Mitstudierenden, die sich mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren. Auch hier wurde ferner zusätzlich ebenfalls die Frage danach gestellt, ob das Hinzukommen eines Migrationshintergrunds diesen Zusammenhang weiter verstärkt und Unterschiede bezüglich der einzelnen ethnischen Gruppen sowie ein besonders nachteiliges Muster für die Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen mit türkischem Migrationshintergrund zutage treten. Hier wurde erwartet, dass Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger, die sich nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren, ihr Studium häufiger abbrechen als ihre Mitstudierenden, die sich mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (H2.1). Dessen ungeachtet wurde angenommen, dass der Migrationshintergrund diesen Moderationseffekt nochmals verstärkt (H2.2). Auch wurde vermutet,

dass sich Unterschiede bezüglich der einzelnen ethnischen Gruppen sowie ein besonders nachteiliges Muster (besonders starker Effekt) für die Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit türkischem Migrationshintergrund offenbaren (H 2.3). Ferner stand abschließend die Forschungsfrage danach im Fokus (F3), ob Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger, die sich nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren, ihr Studium häufiger abbrechen, weil sie sich weniger sozial durch Mitstudierende und Dozierende integriert fühlen. Darüber hinaus wurde gefragt, ob sich Unterschiede in der Bedeutsamkeit der einzelnen Integrationsformen ergeben. Dabei wurde erwartet, dass Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger, die sich nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren, ihr Studium häufiger abbrechen, weil sie sich weniger sozial durch Mitstudierende (H3.1) sowie durch Dozierende (H3.2) integriert fühlen. Außerdem wurde angenommen, dass der Bildungshintergrund diesen Mediationseffekt moderiert (H3.3).

Bezogen auf die Fragestellungen sowie Hypothesen, die der Studie zugrunde lagen, lassen sich die Ergebnisse der Studien wie folgt zusammenfassend skizzieren: In der Studie wurden Zweitsemesterstudierende der Wirtschaftswissenschaften der UDE (Campus Essen) befragt. Der entwickelte Fragebogen bestand aus insgesamt 20 demografischen und weiteren ergänzenden Skalen. Außerdem enthielt er drei Skalen zur sozialen und akademischen Integration sowie sozialen Identifikation innerhalb des Studierendentags (Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker) sowie der Studienabbruchintention. Die demografischen Variablen sowie alle weiteren ergänzenden Variablen wurden zur Kontrolle der Hauptvariablen (Bildungshintergrund, Migrationshintergrund, soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker, soziale und akademische Integration in den Hochschulalltag, Studienabbruchintention) miterhoben.

Ergänzend zu den Häufigkeitsverteilungen innerhalb der Studie sowie im Vorfeld der Hauptanalysen wurden bi- und multivariate Korrelationsanalysen zur Aufdeckung von Zusammenhängen durchgeführt. Diese dienten der allgemeinen Analyse des Datennetzes, der besseren Beschreibung der Gesamtstichprobe sowie der Voraussetzungsprüfung zur Durchführung der Hauptanalysen und führten gleichzeitig zur Aufdeckung weiterer Besonderheiten im Datensatz. Innerhalb dieser Analysen offenbarten sich demnach – neben den für die Hauptanalysen relevanten Zusammenhänge – interessante weitere Zusammenhänge. So konnten auf Grundlage der bi- und multivariaten Korrelationsbefunde anschließend sowie ebenfalls im Vorfeld der Hauptanalysen Dependenzanalysen zur Überprüfung von Unterschieden in Proportionen bzw. Häufigkeiten sowie von Unterschieden der zentralen

Tendenz zwischen der Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger sowie der Gruppe Studierender akademischer Bildungsherkunft und der Gruppe Studierender, die sich gar nicht bis wenig und stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren, angeschlossen werden. Hierzu erfolgten Pearson-Chi-Quadrat-Tests sowie Mann-Whitney-U-Tests bei unabhängigen Stichproben.

Die Kernmethoden zur Auswertung der vorhandenen Daten und damit der Beantwortung der Hauptforschungsfragen bzw. zur Überprüfung der Hypothesen 1–3 stellten logistische und multiple lineare Regressionsverfahren dar (ordinal-logistische Regressionsanalysen und moderierte Moderations- sowie Mediationsanalysen). Dabei wurde zur Testung von Hypothese 1 eine ordinal-logistische Regressionsanalyse mit Interaktion (Moderationsanalyse) durchgeführt. In Hypothese 2 wurde eine Moderation in Bezug auf einen übergeordneten Moderationszusammenhang in einem Modell zusammengefasst und das Gesamtmodell als moderierte Moderation analysiert (Abschnitt 10.2.1 und 10.2.2). Zur Testung von Hypothese 3 wurde ein weiterer Moderator in Bezug auf einen übergeordneten Mediationszusammenhang in einem Gesamtmodell als moderierte Mediation untersucht (Kapitel 10.2.3).

Nachstehend werden zunächst die Ergebnisse der ergänzenden bi- und multivariaten Korrelationsanalysen sowie der Dependenzanalysen zur Überprüfung von Unterschieden in Proportionen bzw. Häufigkeiten und Unterschieden der zentralen Tendenz zwischen der Gruppe von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie ihren Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft sowie zwischen der Gruppe Studierender vorgestellt, die sich gar nicht bis wenig und stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren. Im Anschluss werden die generierten Erkenntnisse aus den ordinal-logistischen sowie multiplen Regressionsanalysen zur Beantwortung der Forschungsfragen 1–3 sowie zur Überprüfung der abgeleiteten Hypothesen veranschaulicht.

#### *11.1.1 Unterschiede bzw. Zusammenhänge zwischen Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie Studierenden akademischer Bildungsherkunft – zusätzliche Befunde*

Innerhalb der Analysen zur Überprüfung von Unterschieden bzw. Zusammenhängen in Proportionen bzw. Häufigkeiten und Unterschieden der zentralen Tendenz zwischen Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie Studierenden akademischer Bildungsherkunft wurden zunächst Unterschiede bzw. Zusammenhänge hinsichtlich der ethnischen Herkunft, der

sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker, des kulturellen Kapitals und der kulturellen Aktivitäten innerhalb und außerhalb der UDE durchgeführt.

Die Ergebnisse der Pearson-Chi-Quadrat-Tests sowie Mann-Whitney-U-Tests offenbarten, dass sich Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft innerhalb der Studie von ihren Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft aufgrund ihres Migrationshintergrunds ( $\chi^2(1) = 10,476$ ,  $p = .001$ ,  $N = 218$ ;  $\Phi = .219$ ,  $p = .001$ ;  $Cramers V = .219$ ,  $p = .001$ ) sowie eines türkischen Migrationshintergrunds ( $\chi^2(1) = 7,282$ ,  $p = .007$ ,  $N = 218$ ;  $\Phi = .183$ ,  $p = .007$ ;  $Cramers V = .183$ ,  $p = .007$  und  $CC = .180$ ,  $p = .007$ ) unterscheiden. Darüber hinaus zeigten sich Unterschiede hinsichtlich ihrer Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker ( $U = 4156,000$ ,  $Z = -4,117$ ,  $p < .001$ ) sowie ihres kulturellen Kapitals ( $U = 3615,000$ ,  $Z = -5,026$ ,  $p < .001$ ), ihrer Beteiligung an kulturellen Aktivitäten außerhalb der UDE ( $U = 3928,000$ ,  $Z = -3,865$ ,  $p < .001$ ) sowie innerhalb der UDE ( $U = 3902,000$ ,  $Z = -3,184$ ,  $p < .001$ ).

Insgesamt ist den Ergebnissen zu entnehmen, dass in der vorliegenden Befragung Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft häufiger einen Migrationshintergrund (64 %) sowie einen türkischen Migrationshintergrund (22 %) aufweisen als ihre Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft (23 % mit Migrationshintergrund, 9 % mit türkischem Migrationshintergrund). Außerdem hängt ein nichtakademischer Bildungshintergrund nicht nur signifikant negativ mit der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker ( $r = -.27$ ;  $p < 0.01$ ) zusammen. Aus den Daten geht ebenfalls hervor, dass sich Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft weniger sozial mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker ( $Mdn = 3,00$ ) als Studierende akademischer Bildungsherkunft ( $Mdn = 4,00$ ) identifizieren. Die Effektstärke nach Cohen (1992) betrug hier  $r = -.29$  und entsprach damit einem mittleren negativen Effekt. Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass nicht nur ein signifikanter negativer Zusammenhang zwischen einem nichtakademischen Bildungshintergrund und dem kulturellen Kapital besteht ( $r = -.34$ ,  $p < .001$ ), sondern auch, dass Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger ein weniger hohes kulturelles Kapital aufweisen, als von (Hoch-)Schule gefordert bzw. von Bildungseinrichtungen honoriert ( $Mdn = 3,00$ , hohe Werte stehen für hohes kulturelles Kapital bzw. eine hohe Anzahl von Büchern im Haushalt zur Zeit des Abiturs) als ihre Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft ( $Mdn = 4,00$ ; Effektstärke nach Cohen (1992):  $r = -.34$ ). Darüber hinaus verdeutlichen die Ergebnisse, dass ein nichtakademischer Bildungshintergrund signifikant negativ mit der kulturellen Aktivität außerhalb und innerhalb der UDE zusammenhängt. Daneben offenbaren die Dependenzanalysen ebenfalls, dass

Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger weniger kulturelle Aktivitäten außerhalb der Universität ( $Mdn = 29.00$ , hohe Werte stehen für hohe kulturelle Aktivität außerhalb der Universität) sowie innerhalb der UDE ( $Mdn = 25.00$ , hohe Werte stehen für hohe kulturelle Aktivität innerhalb der UDE) ausüben als ihre Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft ( $Mdn = 32.00$ ;  $27.00$ ; Effektstärke nach Cohen (1992):  $r = -.26$ ;  $r = -.22$ ).

#### 11.1.2 Unterschiede bzw. Zusammenhänge zwischen Studierenden, die sich gar nicht bis wenig und stark bis voll mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren – zusätzliche Befunde

Zur Überprüfung der Hypothesen 1–3 und der Analyse der vorliegenden Daten wurden zur allgemeinen Analyse der Daten, zur Beschreibung der Gesamtstichprobe sowie zur Aufdeckung von Besonderheiten im Datensatz deskriptive Analyseverfahren durchgeführt (Unterkapitel 10). Hierunter fielen auch bi- und multivariate Korrelationsanalysen. Diese dienten vornehmlich dazu, statistische Voraussetzungen für die Hauptanalysen zu prüfen. Innerhalb dieser Analysen traten weitere interessante Zusammenhänge insbesondere zwischen der Variable ‚Soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘ und einzelnen für die Hauptanalysen relevanten, aber auch zusätzlich miterhobenen Variablen zutage. Hierunter fielen neben den für die Hauptanalysen relevanten Variablen soziale Integration durch Mitstudierende in den Hochschulalltag, Studienabbruchintention sowie Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung auch die zusätzlich miterhobenen Variablen kulturelles Kapital, mündliche Ausdrucksfähigkeit sowie kulturelle Aktivitäten innerhalb und außerhalb der UDE. Da in den beiden multiplen linearen Regressionsmodellen (moderierte Moderation und moderierte Mediation) zur Prüfung von Hypothese 2 und 3 die Variable ‚Wahrgenommene soziale Integration durch Mitstudierende in den Hochschulalltag‘ eine der Mediationsvariablen und die Variable ‚Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung‘ eine der Kovariaten bildeten, erschien es aus forschungslogischer Sicht sinnvoll, diese ebenfalls als Kovariaten mit in die ordinal-logistischen Regressionsanalysen zur Überprüfung von Hypothese 1 zu inkludieren. Die weiteren möglichen Kovariaten ‚kulturelles Kapital‘, ‚mündliche Ausdrucksfähigkeit‘ sowie ‚kulturelle Aktivitäten innerhalb und außerhalb der UDE‘ konnten nicht als Kovariaten aufgenommen werden, da die Stichprobengröße, die der ordinal-logistischen Regression zugrunde lag ( $n^{\text{ordi.log.Regression}}$ ), und auch die Stichprobengröße der Kategorien des Kriteriums ‚Soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘ ( $n^{\text{kategorien}}$ ) lediglich

den Einbezug von maximal zwei weiteren Variablen ins Modell zuließen ( $n \geq 40$ ; Schendera, 2008). Auch wenn diese Variablen nicht als Kovariaten in die ordinal-logistischen Regressionsanalysen einbezogen werden konnten, sind die erstmals generierten Zusammenhangsbefunde insbesondere für Folgestudien möglicherweise bedeutsam. Es zeigten sich demnach negative Zusammenhänge zwischen der Variable ‚Soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘ und den zusätzlich miterhobenen Variablen ‚Mündliche Ausdrucksfähigkeit im Deutschen‘ (Schulnoten 1 bis 5,  $r = -.15$ ;  $p < .05$ ) sowie ‚Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung‘ ( $r = -.19$ ;  $p < .01$ ) und ‚Studienabbruchintention‘ ( $r = -.13$ ;  $p < .05$ ). Ferner ließen sich demgegenüber positive Zusammenhänge zwischen der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker und den zusätzlich miterhobenen Variablen ‚kulturelles Kapital‘ ( $r = .23$ ;  $p < .01$ ), ‚wahrgenommene soziale Integration durch Mitstudierende in den Hochschulalltag‘ ( $r = .17$ ;  $p < .05$ ), ‚kulturelle Aktivitäten außerhalb der UDE‘ ( $r = .16$ ;  $p < .05$ ) sowie ‚kulturelle Aktivitäten innerhalb der UDE‘ ( $r = .20$ ;  $p < .01$ ) nachweisen.

Basierend auf den Erkenntnissen aus diesen bi- und multivariate Korrelationsanalysen wurden Dependenzanalysen zur Überprüfung von Unterschieden in Proportionen bzw. Häufigkeiten zwischen Studierenden abgeschlossen, die sich gar nicht bis wenig und stark bis voll mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren. Hierzu wurde die Variable ‚Soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘ zunächst dichotomisiert. Zur Dichotomisierung wurden die Kategorien 1–4 der achtstufigen Variablen ‚Soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘ zu einer Kategorie (Kategorie A bis D) und die Kategorien 5–8 zu einer weiteren Kategorie (Kategorie E bis H) zusammengefasst und es wurde eine neue Variable gebildet.

Da sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der dichotomisierten Variablen ‚Soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘ und der Variable ‚Soziale Integration durch Mitstudierende in den Hochschulalltag‘ sowie der Variable ‚Studienabbruchintention‘ mehr zeigten, wurde im Anschluss über die Berechnung von Pearson-Chi<sup>2</sup>-Tests sowie Mann-Whitney-U-Tests auf Unterschiede bzw. Zusammenhänge hinsichtlich der Variablen ‚Bildungsherkunft‘, ‚Migrationshintergrund‘, ‚kulturelles Kapital‘, ‚Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung‘, ‚mündliche Ausdrucksfähigkeit‘ und ‚kulturelle Aktivitäten außerhalb sowie innerhalb der Universität‘ geprüft.

Die Ergebnisse der Pearson-Chi<sup>2</sup>-Tests sowie Mann-Whitney-U-Tests offenbarten, dass Studierende, die sich wenig bis gar nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie A bis D), signi-

fikant häufiger eine nichtakademische Bildungsherkunft ( $\chi^2(1) = 11,495$ ,  $p = .001$ ,  $N = 220$ ;  $\Phi = .229$ ,  $p = .001$ ;  $Cramers V = .229$ ,  $p = .001$  und  $CC = .229$ ,  $p = .001$ ) aufweisen sowie ein geringes kulturelles Kapital besitzen, als von (Hoch-)Schule gefordert bzw. von Bildungseinrichtungen honoriert, im Vergleich zu ihren Mitstudierenden, die sich stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (E bis H). Unter den Studierenden, die sich stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie: E bis H), befinden sich nur 36 % mit einem nichtakademischen Bildungshintergrund gegenüber der Gruppe Studierender, die sich wenig bis gar nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie A bis D), von denen 60 % auch einen nichtakademischen Bildungshintergrund besitzen. Studierende, die sich wenig bis gar nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie A bis D), weisen zudem ein geringeres kulturelles Kapital auf, als von (Hoch-)Schule gefordert bzw. von Bildungseinrichtungen honoriert ( $Mdn = 3.00$ , hohe Werte stehen für eine hohe Anzahl an Büchern), als Studierende, die sich stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie: E bis H;  $Mdn = 4.00$ ; exakter Mann-Whitney-U-Test:  $U = 5125.000$ ,  $p = .000$ ; Effektstärke:  $r = -.22$ ). Auch zeigte sich, dass Studierende, die sich wenig bis gar nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie A bis D), signifikant häufiger einen Migrationshintergrund ( $\chi^2(1) = 5,977$ ,  $p = .014$ ,  $N = 246$ ;  $\Phi = .156$ ,  $p = .014$ ;  $Cramers V = .156$ ,  $p = .014$  und  $CC = .156$ ,  $p = .014$ ), eine schlechtere Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung sowie eine schlechter eingeschätzte mündliche Ausdrucksfähigkeit aufweisen als ihrer Mitstudierenden, die sich stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (E bis H). In Bezug auf den Migrationshintergrund haben lediglich rund 26 % der Studierenden, die sich stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie: E bis H), einen Migrationshintergrund im Vergleich zu der Gruppe Studierender, die sich wenig bis gar nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie: A bis D), von denen 41 % einen Migrationshintergrund besitzen. Außerdem zeigen Studierende, die sich wenig bis gar nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie A bis D), eine höhere Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung ( $Mdn = 2.60$ ) als Studierende, die sich stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie: E bis H;  $Mdn = 2.50$ ; exakter Mann-Whitney-U-Test:  $U = 5311.000$ ,  $p = .022$ ; Effektstärke:  $r = -.15$ ). Studierende, die sich wenig bis gar nicht mit der Gruppe der



Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie A bis D), schätzen in der hier vorliegenden Befragung ihre mündliche Ausdrucksfähigkeit schlechter ein ( $Mdn = 2.00$ , hohe Werte stehen für einen schlechten mündlichen Ausdruck) als ihre Mitstudierenden, die sich stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie: E bis H;  $Mdn = 1.00$ ; exakter Mann-Whitney-U-Test:  $U = 5786.000$ ,  $p = .007$ ; Effektstärke:  $r = -.17$ ). Darüber hinaus beteiligen sie sich signifikant weniger häufig an kulturellen Aktivitäten außerhalb sowie innerhalb der Universität als ihre Mitstudierenden, die sich stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren. Demnach ließ sich bei Studierenden, die sich wenig bis gar nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie A bis D), eine niedrigere kulturelle Aktivität außerhalb der Universität nachweisen ( $Mdn = 30.00$ , hohe Werte stehen für eine hohe kulturelle Aktivität außerhalb der Universität) als bei Studierenden, die sich stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie: E bis H;  $Mdn = 32.00$ ; exakter Mann-Whitney-U-Test:  $U = 5158.000$ ,  $p = .002$ ; Effektstärke:  $r = -.20$ ). Gleiches ergab sich für die kulturellen Aktivitäten innerhalb der Universität. Bei Studierenden, die sich wenig bis gar nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie A bis D), ließ sich eine niedrigere kulturelle Aktivität innerhalb der Universität nachweisen ( $Mdn = 25.00$ , hohe Werte stehen für eine hohe kulturelle Aktivität innerhalb der Universität) als bei Studierenden, die sich stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie: E bis H;  $Mdn = 27.00$ ; exakter Mann-Whitney-U-Test:  $U = 4923.000$ ,  $p = .004$ ; Effektstärke:  $r = -.20$ ).

Im Anschluss werden die Ergebnisse der Hauptanalysen zur Prüfung von Hypothese 1–3 präsentiert.

#### 11.1.3 *Einfluss des Bildungshintergrunds sowie des Migrationshintergrunds auf den Zusammenhang zwischen sozialer Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker sowie der Studienabbruchintention – Hypothese 1*

Innerhalb der Studie wurde anschließend zur Prüfung von Hypothese 1 ein ordinal-logistisches Regressionsmodell mit Interaktion entwickelt und analysiert. Dabei wurde in einem ersten Moderationsmodell überprüft, ob der Migrationshintergrund (insbesondere ein türkischer Migrationshintergrund) den Zusammenhang zwischen dem Bildungshintergrund der befragten Studierenden und ihrer sozialen Identifikation mit der Gruppe der



Akademikerinnen und Akademiker moderiert. In einem zweiten Moderationsmodell wurde anschließend geprüft, ob die Befunde bestehen bleiben, wenn für die gefundenen Kontrollvariablen ‚Soziale Integration in den Hochschulalltag durch die Mitstudierenden‘ und ‚Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung‘ kontrolliert wird.

Nach der Berechnung zweier ordinal-logistischer Regressionsmodelle (mit und ohne Kontrollvariablen) bestätigte sich Hypothese 1 zusammenfassend nicht. Die befragten Studierenden mit Migrationshintergrund, die zudem einen nichtakademischen Bildungshintergrund aufweisen, identifizieren sich nicht seltener mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker als Studierende ohne Migrationshintergrund, die einen nichtakademischen Bildungshintergrund besitzen. Es zeigten sich insgesamt keine signifikanten indirekten Effekte in beiden Modellen.

Gleichwohl konnten neben den negativen Zusammenhängen zwischen dem nichtakademischen Bildungshintergrund und der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker ( $r = -.27$ ;  $p < .01$ ) sowie dem Vorliegen eines Migrationshintergrunds und der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker ( $r = -.12$ ;  $p < .05$ ) der befragten Studierenden ebenfalls ein direkter negativer Effekt einer nichtakademischen Bildungsherkunft auf die Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker belegt werden. Der Prädiktor Bildungshintergrund leistete demnach einen signifikanten Beitrag zum Regressionsmodell ( $OR = \exp(-.966) = .381$ ,  $p < .001$ ). Die Wahrscheinlichkeit, in eine höhere *Ident\_5*-Kategorie zu gelangen, war für Studierende akademischer Bildungsherkunft zweimal so hoch ( $OR-1 = (-.966) - 1 = 1,96 \approx 2,0$ ) wie für Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft. Dies bedeutet umgekehrt auch, dass die Wahrscheinlichkeit, in eine niedrige *Ident\_5*-Kategorie zu gelangen, für Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft zweimal so hoch ist wie für Studierende akademischer Bildungsherkunft. Die Variable Migrationshintergrund repräsentierte dagegen keinen signifikanten Prädiktor im Modell ( $OR = \exp(-.352) = .703$ ,  $p > .005$ ).

Mit den Analysen konnte folglich bestätigt werden, dass eine nichtakademische Bildungsherkunft die Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker negativ vorhersagen kann. Die befragten Studierenden aus einem nichtakademischen Elternhaus identifizierten sich demnach seltener mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker als ihre Mitstudierenden nichtakademischer Bildungsherkunft. Nicht bestätigt werden konnte hingegen, dass das Vorliegen eines Migrationshintergrunds die Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker negativ vorhersagen kann. Die befragten Studierenden mit Migrationshintergrund identifizieren sich daher nicht seltener mit der Gruppe der Akade-

mikerinnen und Akademiker als ihre Mitstudierenden nichtakademischer Bildungsherkunft.

Diese Befunde blieben auch im zweiten Moderationsmodell unter der Kontrolle der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung sowie der wahrgenommenen sozialen Integration durch Mitstudierende in den Hochschulalltag bestehen.

Es offenbarte sich weiterhin lediglich der negative Effekt eines nichtakademischen Bildungshintergrunds auf die soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker ( $OR = \exp(-.987) = .373$ ,  $p < .005$ ), wenn für die Variablen ‚Wahrgenommene soziale Integration in den Hochschulalltag durch Mitstudierende‘ sowie die ‚Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung‘ kontrolliert wurde. Dessen ungeachtet korrelierte die soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker negativ mit der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung ( $r = -.19$ ;  $p < .01$ ) und es konnte ebenfalls ein direkter signifikanter Effekt der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung auf die Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker ( $OR = \exp(-.628) = .534$ ,  $p < .005$ ) nachgewiesen werden.

Damit offenbarte sich insgesamt und auch unter Kontrolle der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung sowie der wahrgenommenen sozialen Integration durch Mitstudierende in den Hochschulalltag, dass sich Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger seltener mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren als ihre Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft. Auch zeigte sich unter der Kontrolle weiterhin nicht, dass sich Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger, die zudem einen Migrationshintergrund aufweisen, noch seltener mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren als Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger ohne Migrationshintergrund. Aufgrund der zu geringen Fallzahlen konnten keine Analysen hinsichtlich der einzelnen ethnischen Gruppen – insbesondere der Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit türkischem Migrationshintergrund – durchgeführt werden; auch eine Überprüfung hinsichtlich dieser Teilhypothese war nicht möglich.

### 11.1.4 Einfluss des Bildungshintergrunds sowie des Migrationshintergrunds auf den Zusammenhang zwischen sozialer Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker und der Studienabbruchintention – Hypothese 2

In der Studie wurde zur Prüfung von Hypothese 2 innerhalb multipler linearer Regressionsanalysen (moderierte Moderation) überprüft, ob der Bildungshintergrund den Zusammenhang zwischen der Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker sowie der Studienabbruchintention moderiert und der Migrationshintergrund (einzelne spezifische Gruppen, insbesondere türkischer Migrationshintergrund) wiederum diesen Moderationseffekt moderiert. Darüber hinaus wurde analysiert, ob die Befunde unter der Kontrolle der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung bestehen bleiben. Zur Überprüfung dieser Hypothesen wurde ein moderiertes Moderationsmodell entwickelt und analysiert.

Nach Berechnung des multiplen Regressionsmodells (moderierte Moderation mit Kontrollvariablen) bestätigte sich Hypothese 2 nicht. Es konnten keine signifikanten direkten und/oder indirekten Effekte der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker auf die Studienabbruchintention der befragten Studierenden belegt werden. Es zeigte sich allerdings bereits in den Voranalysen ein negativer Zusammenhang zwischen der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker und der Studienabbruchintention ( $r = -.13$ ;  $p < .05$ ). Daneben konnte ebenfalls ein positiver Zusammenhang zwischen der Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker sowie dem Bildungshintergrund ( $r = .27$ ,  $p < .01$ ) belegt werden. Der Effekt zwischen dem Bildungshintergrund und der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker (X1, X2, X3 und X4) trat im moderierten Moderationsmodell zutage – anders als im ordinal-logistischen Regressionsmodell zur Beantwortung von Forschungsfrage 1 –, allerdings als statistisch nichtsignifikant (X1:  $\beta = 1.18$ ,  $SE = 2.48$ ,  $p = .64$ ; X2:  $\beta = .02$ ,  $SE = 2.50$ ,  $p = .99$ ; X3:  $\beta = .56$ ,  $SE = 2.44$ ,  $p = .82$ ; X4:  $\beta = .57$ ,  $SE = 2.69$ ,  $p = .83$ ). Eine nichtakademische Bildungsherkunft konnte auf Grundlage dieser Auswertungsmethode die sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker, anders als im Rahmen der ordinal-logistischen Regressionsanalyse, nicht (negativ) vorhersagen. Überdies zeigte sich gleichfalls erwartungskonform ein positiver Zusammenhang zwischen dem Migrationshintergrund und der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker ( $r = .12$ ,  $p < .05$ ). Gleichwohl stellte sich die Interaktion zwischen dem Migrationshintergrund und der sozialen Iden-

tifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker abermals als statistisch nichtsignifikant dar (X1:  $\beta = 1.02$ ,  $SE = 3.50$ ,  $p = .77$ ; X2:  $\beta = .31$ ,  $SE = 3.43$ ,  $p = .93$ ; X3:  $\beta = .48$ ,  $SE = 3.45$ ,  $p = .89$ ; X4:  $\beta = .32$ ,  $SE = 3.89$ ,  $p = .93$ ). Ferner konnte ein positiver Zusammenhang zwischen dem Migrationshintergrund und dem Bildungshintergrund belegt werden ( $r = .22$ ,  $p < .01$ ); die Interaktion zwischen Bildungshintergrund und Migrationshintergrund war innerhalb der multiplen linearen Regressionsanalyse indes gleichsam statistisch nichtsignifikant ( $\beta = .59$ ,  $SE = 6.89$ ,  $p = .89$ ).

Überdies demonstrierte das moderierte Moderationsmodell insgesamt ebenfalls keine signifikanten negativen Drei-Wege-Interaktionen zwischen dem Bildungshintergrund, dem Migrationshintergrund sowie der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker (X1:  $\beta = -1.08$ ,  $SE = 7.27$ ,  $p = .88$ ; X2:  $\beta = -2.77$ ,  $SE = 7.13$ ,  $p = .70$ ; X3:  $\beta = -3.52$ ,  $SE = 7.16$ ,  $p = .62$ ; X4:  $\beta = -.72$ ,  $SE = 7.94$ ,  $p = .93$ ). Das Drei-Wege-Interaktionsmodell (moderiertes Moderationsmodell) klärte dabei lediglich 8 % der Gesamtvarianz der Studienabbruchintention der Studierenden auf ( $F [20, 181] = 1.11$ ,  $p = .35$ ). Zur Effektstärke der Moderation ist zu konstatieren, dass die Interaktion 1 % der Varianz aufklärte ( $F [4, 181] = .25$ ,  $p = .91$ ). Damit weisen die Befunde darauf hin, dass die befragten Studierenden mit einem nichtakademischen Bildungshintergrund sowie einem Migrationshintergrund, die sich nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren, nicht noch häufiger ihr Studium abbrechen wollen als ihre Kommilitonen nichtakademischer Bildungsherkunft ohne Migrationshintergrund, die sich nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren.

Darüber hinaus blieben hier ebenfalls alle Befunde bestehen, wenn für die Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung kontrolliert wurde. Die Studienabbruchintention hing zwar positiv mit der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung ( $r = .14$ ;  $p < .05$ ) zusammen, es ließen sich aber keine signifikanten Effekte der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung auf die Studienabbruchintention generieren.

Zusammenfassend veranschaulichen die Erkenntnisse, dass die befragten Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger, die sich nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren, nicht häufiger ihr Studium abbrechen wollen als ihre Mitstudierenden, die sich mit der Gruppe der Akademikerinnen identifizieren, sowie ihre Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft. Dessen ungeachtet beeinflusste das Hinzu-kommen eines Migrationshintergrunds diesen Zusammenhang nicht weiter. Erkenntnisse zu Unterschieden hinsichtlich der einzelnen ethnischen Gruppen sowie ein besonders nachteiliges Muster für die Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen mit türkischem Migrationshintergrund (oder einer anderen

ethnischen Herkunft) konnten auch hier aufgrund der geringen Stichprobenanzahl nicht generiert werden. Unter Kontrolle der Hochschulzugangsberechtigung bleiben diese Befunde ebenfalls bestehen.

*11.1.5 Einfluss der sozialen und akademischen Integration sowie des Bildungshintergrunds auf den Zusammenhang zwischen der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker und der Studienabbruchintention – Hypothese 3*

In der Studie wurde zur Prüfung von Hypothese 3 innerhalb multipler linearer Regressionsanalysen (moderierte Mediation) überprüft, ob wahrgenommene soziale und/oder akademische Integration im Hochschulalltag durch Mitstudierende und Dozierende den Zusammenhang zwischen der Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker sowie der Studienabbruchintention mediiert und ob diese Mediationszusammenhänge jeweils durch den Bildungshintergrund der befragten Studierenden moderiert werden. Darüber hinaus wurde untersucht, ob die Befunde unter Kontrolle der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung bestehen bleiben. Zur Überprüfung dieser Hypothesen wurde ein moderiertes Mediationsmodelle entwickelt und analysiert.

Nach Berechnung des multiplen Regressionsmodells (moderierte Mediation mit Kontrollvariable) bestätigte sich Hypothese 3 zusammenfassend ebenfalls nicht. Die Befunde aus der moderierten Mediationsanalyse belegen, dass weder die wahrgenommene soziale Integration durch Mitstudierende noch die wahrgenommene akademische Integration durch Dozierende den Zusammenhang zwischen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker sowie der Studienabbruchintention vermitteln. Demnach zeigte sich auch hier trotz des negativen Korrelationszusammenhangs zwischen der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker und der Studienabbruchintention ( $r = -.13$ ;  $p < .05$ ) kein signifikanter intervenierender Effekt von der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker ( $X1$ ,  $X2$ ,  $X3$  und  $X4$ ) auf die Studienabbruchintention ( $X1$ :  $B = -.27$ ,  $p = .76$ ;  $X2$ :  $B = -.26$ ,  $p = .70$ ;  $X3$ :  $B = -.05$ ,  $p = .94$ ;  $X4$ :  $B = -.73$ ,  $p = .37$ ). Wie bereits eingangs berichtet, offenbarte sich ein positiver Zusammenhang zwischen der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker sowie der wahrgenommenen sozialen Integration durch Mitstudierende in den Hochschulalltag ( $r = .17$ ;  $p < .05$ ). Daneben ergab sich kein (positiver) Zusammenhang zwischen der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker sowie der wahrgenommenen sozialen

Integration durch Dozierende in den Hochschulalltag. Ferner konnten keine signifikanten Effekte der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker auf die wahrgenommene soziale Integration durch Studierende in den Hochschulalltag (X1:  $\beta = .33$ ,  $t = .99$ ,  $p = .32$ ; X2:  $\beta = .46$ ,  $t = 1.46$ ,  $p = .15$ ; X3:  $\beta = .40$ ,  $t = 1.31$ ,  $p = .19$ ; X4:  $\beta = -.15$ ,  $t = -.46$ ,  $p = .65$ ) sowie die wahrgenommene akademische Integration durch Dozierende in den Hochschulalltag (X1:  $\beta = .00$ ,  $t = -.01$ ,  $p = .99$ ; X2 ( $\beta = .15$ ,  $t = .54$ ,  $p = .59$ ; X3 ( $\beta = .34$ ,  $t = 1.09$ ,  $p = .28$ ; X4:  $\beta = .02$ ,  $t = .07$ ,  $p = .94$ ) belegt werden. Auch konnten keine signifikanten Effekte der Kontrollvariable ‚Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung‘ auf die Mediatoren ‚Wahrgenommene soziale Integration durch Mitstudierende in den Hochschulalltag‘ ( $\beta = .05$ ,  $t = .32$ ,  $p = .75$ ) und ‚Wahrgenommenen akademische Integration durch Dozierende in den Hochschulalltag‘ ( $\beta = -.01$ ,  $t = -.04$ ,  $p = .97$ ) nachgewiesen werden. Dessen ungeachtet konnte kein signifikanter Effekt auf die abhängige Variable Studienabbruchintention ( $B = .07$ ,  $p = .50$ ) gezeigt werden – trotz eines nachweisbaren signifikanten Zusammenhangs zwischen der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung und der Studienabbruchintention ( $r = .14$ ;  $p < .05$ ), ähnlich wie bereits in den Analysen zur Beantwortung von Forschungsfrage 2. Ebenfalls konnten keine negativen Zusammenhänge zwischen der wahrgenommenen sozialen Integration durch Mitstudierende sowie Dozierende und der Studienabbruchintention belegt werden. Demnach waren auch die Effekte der Mediatoren ‚Wahrgenommene soziale Integration durch Mitstudierende in den Hochschulalltag‘ ( $B = -.03$ ,  $p = .52$ ) und ‚Wahrgenommene akademische Integration durch Dozierende in den Hochschulalltag‘ ( $B = -.06$ ,  $p = .36$ ) auf die abhängige Variable ‚Studienabbruch‘ ebenfalls nichtsignifikant. Gleiches gilt für die indirekten Effekte von ‚Sozialer Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘ auf die Studienabbruchintention, mediiert über ‚Wahrgenommene soziale Integration durch Mitstudierende in den Hochschulalltag‘ (X1: 95 % KI:  $-.43$ – $.17$ ; X2: 95 % KI:  $-.48$ – $.24$ ; X3: 95 % KI:  $-.46$ – $.18$ ; X4: 95 % KI:  $-.17$ – $.36$ ) und ‚Wahrgenommene akademische Integration durch Dozierende in den Hochschulalltag‘ (X1: 95 % KI:  $-.33$ – $.33$ ; X2: 95 % KI:  $-.30$ – $.19$ ; X3: 95 % KI:  $-.44$ – $.17$ ; X4: 95 % KI:  $-.26$ – $.29$ ). Diese waren ebenfalls nichtsignifikant.

Auch verstärkte das Hinzukommen eines akademischer Bildungshintergrunds die Mediationseffekte in der vorliegenden Studie nicht. Demnach zeigten sich gleichfalls hinsichtlich der moderierten Moderation keine signifikanten Effekte. Folglich hing der Interaktionsterm aus ‚Sozialer Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘ und dem Moderator ‚Bildungshintergrund‘ in beiden Modellen nichtsignifikant mit ‚Wahrgenommene soziale Integration durch Mitstudierende in den

Hochschulalltag‘ (X1:  $\beta = 6.91$ ,  $t = 1.39$ ,  $p = .17$ ; X2:  $\beta = 1.11$ ,  $t = .24$ ,  $p = .81$ ; X3:  $\beta = 6.68$ ,  $t = 1.45$ ,  $p = .15$ ; X4:  $\beta = 2.65$ ,  $t = .55$ ,  $p = .58$ ) und ‚Wahrgenommene akademischen Integration durch Dozierende in den Hochschulalltag‘ (X1:  $\beta = -5.99$ ,  $t = -1.82$ ,  $p = .07$ ; X2:  $\beta = .60$ ,  $t = .21$ ,  $p = .84$ ; X3:  $\beta = -1.28$ ,  $t = -.39$ ,  $p = .70$ ; X4:  $\beta = 2.90$ ,  $t = .91$ ,  $p = .37$ ) zusammen. Mithin lag in allen drei Fällen keine Moderation des Zusammenhangs von der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker (X1, X2, X3 und X4) und der wahrgenommenen sozialen Integration durch Mitstudierende in den Hochschulalltag sowie der wahrgenommenen akademischen Integration durch Dozierende in den Hochschulalltag durch den Bildungshintergrund vor.

Zusammenfassend brechen damit laut den Erkenntnissen aus den multiplen linearen Regressionsanalysen (moderierte Mediationsanalyse) zur Prüfung von Hypothese 3 Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger, die sich nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren, ihr Studium nicht häufiger ab, weil sie sich weniger durch Mitstudierende und/oder Dozierende sozial integriert fühlen. Ferner offenbaren sich keine Unterschiede in der Bedeutsamkeit der einzelnen Integrationsformen. Auch unter der Kontrolle der Hochschulzugangsberechtigung bleiben diese Befunde bestehen.

## 11.2 Zusammenfassende Diskussion sowie theoretische und empirische Einordnung der zentralen Befunde

Die Befunde aus der präsentierten Studie lassen sich in den in Kapitel 4, 5, 6 und 7 vorgestellten theoretischen wie empirischen Forschungsstand zu Studienabbrüchen einordnen – insbesondere vor dem Hintergrund bildungsherkunfts- sowie migrationsspezifischer Differenzen. Außerdem ergänzen sie diesen bedeutsam bezüglich der Erkenntnisse zum Einfluss sozialer Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker im Kontext des Hochschulstudiums. In den folgenden Abschnitten wird diese Einordnung detailliert für die Erkenntnisse aus den Vor- sowie Hauptanalysen der Studie veranschaulicht. Dabei werden zunächst die Befunde zu den untersuchten Gruppenunterschieden zwischen Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie Studierenden akademischer Bildungsherkunft und zwischen Studierenden, die sich gar nicht bis wenig und stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren, in den empirischen Forschungsstand eingeordnet. Im Anschluss werden die innerhalb der Hauptanalysen generierten Befunde zur sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker von



Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund sowie ihre Studienabbruchintentionen vor dem Hintergrund des empirischen Forschungsstands diskutiert. Dabei werden die ermittelten Erkenntnisse neben der theoretischen und empirischen Einordnung zudem auch vor dem Hintergrund der Expertise von Personen aus der Wissenschaft mit themenrelevantem fachlichen Blick diskutiert. Dies dient der zusätzlich besseren Einordnung der generierten Studienergebnisse aus der Perspektive thematisch angrenzender (Fach-)Disziplinen wie Soziologie, Psychologie, Sprachwissenschaften sowie Wirtschaftswissenschaften, speziell der UDE (Fachdisziplin der Stichprobe). Die Expertise der fünf befragten Personen fließt jeweils in Form der indirekten Wiedergabe einzelner Passagen der geführten Interviews in die theoretische und empirische Einordnung der einzelnen Befunde ein. Diese zusammengefassten Interviewausschnitte erheben dabei nicht den Anspruch einer empirisch-qualitativen Analyse sowie Auswertung, sondern lediglich den einer zusätzlichen (forschungs-)praxisbezogenen Einordnung bzw. eines (Forschungs-)Praxisimpulses (Implikationen für Forschung und Praxis).

Im Anschluss an die theoretische und empirische sowie forschungspraxisbezogene Einordnung der Befunde werden die Limitationen der generierten Erkenntnisse detailliert dargestellt und daraus entstehende Forschungsdesiderate sowie ihre theoretischen und die aus ihnen ableitbaren praktischen Implikationen für die Hochschulforschung, -praxis und -politik präsentiert. Dabei werden diese abermals vor dem Hintergrund der Expertise von Personen aus der Wissenschaft mit themenrelevantem fachlichen Blick diskutiert. Dementsprechend wird auch hinsichtlich der Limitationen und Forschungsdesiderate sowie der theoretischen und praktischen Implikationen ebenfalls die Expertise der fünf befragten Personen jeweils in Form der indirekten Wiedergabe einzelner Passagen der geführten Interviews veranschaulicht. Gleichsam erheben auch hier die zusammengefassten Interviewausschnitte keinen Anspruch einer empirisch-qualitativen Analyse sowie Auswertung, sondern lediglich den einer zusätzlichen (forschungs-)praxisbezogenen Einordnung bzw. eines (Forschungs-)Praxisimpulses (Implikationen für Forschung und Praxis).



### 11.2.1 *Unterschiede zwischen Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie Studierenden akademischer Bildungsherkunft sowie Studierenden, die sich gar nicht bis wenig und solchen, die sich stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren*

Die vorgestellten Befunde der ergänzenden bi- und multivariaten Korrelationsanalysen sowie der Dependenzanalysen zur Überprüfung von Unterschieden in Proportionen bzw. Häufigkeiten und Unterschieden der zentralen Tendenz zwischen der Gruppe von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie ihren Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft und zwischen der Gruppe Studierender, die sich gar nicht bis wenig und stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren, liefern zusammenfassend erste Hinweise darauf, dass die soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker zum einen einen relevanten Faktor im Hochschulalltag von Studierenden insgesamt und insbesondere von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie Studierenden mit Migrationshintergrund zu verkörpern scheint. Zum anderen spiegeln sie auch einen großen Teil des nationalen, regionalen sowie universitätsspezifischen Forschungsstands wider und/oder ergänzen diesen teilweise.

In der vorliegenden Studierendenbefragung weisen Studierende nicht-akademischer Bildungsherkunft häufiger einen Migrationshintergrund (64 %) sowie einen türkischen Migrationshintergrund (22 %) auf als ihre Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft (23 % mit Migrationshintergrund, 9 % mit türkischem Migrationshintergrund). Diese Erkenntnisse bestätigen internationale (z. B. X. Chen, 2005; Davis, 2012; Reay et al., 2005), nationale, regionale und universitätsspezifische Erkenntnisse zu den Zusammenhängen sozialer und ethnischer Herkunft Studierender (A. Ebert & Stammen, 2017a, 2017b; J. Ebert & Heublein, 2017; A. Ebert & Stammen, 2018; A. Ebert, 2018; A. Ebert & Stammen, 2021; A. Ebert, 2022; Heublein et al., 2017; Middendorff et al., 2017; RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2018, 2020). Überdies bestätigen die Befunde, dass sich Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger auch weniger sozial mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren als Studierende akademischer Bildungsherkunft. Dies entspricht einerseits den Erkenntnissen der Korrelationsanalysen innerhalb der vorliegenden Studie, wonach ein nichtakademischer Bildungshintergrund negativ mit der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker ( $r = -.27$ ;  $p < 0.01$ ) zusammenhängt. Zum anderen entspricht dies den Erkenntnissen aus der Studie von Janke et al. (2017), die sowohl einen signifikanten nega-

tiven Zusammenhang zwischen beiden Variablen als auch einen negativen Effekt einer nichtakademischen Bildungsherkunft auf die soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker belegen. Diese Befunde stehen überdies im Einklang mit den ebenfalls generierten Befunden dahin gehend, dass die befragten Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger ein geringeres kulturelles Kapital aufweisen, als von (Hoch-)Schule gefordert bzw. von Bildungseinrichtungen honoriert, als ihre Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft. Ähnlich wie die Messung des Bildungsniveaus der Eltern über ihren Bildungsabschluss bildet auch die Variable ‚kulturelles Kapital‘ (gemessen über die Anzahl der Bücher im Haushalt zur Abiturzeit) einen Indikator für das kulturelle Kapital in der Familie (Bos et al., 2012; Paulus, 2009). Im Zusammenhang hiermit ist bereits hinreichend nachgewiesen, dass eine nichtakademische Bildungsherkunft (gemessen über das Bildungsniveau der Eltern) und ein geringes kulturelles Kapital in einem engen Zusammenhang stehen (z. B. Bos et al., 2012; Schwippert, 2019).

Person E3 (mit themenrelevantem fachlichen Blick aus der (Fach-)Disziplin Psychologie) äußert aus ihrem subjektiven Empfinden im Zusammenhang mit diesem Befund die Wahrnehmung einer gewissen Segregation der Studierenden auf dem Campus der UDE, aber auch innerhalb von Lehrveranstaltungen sowie in Bezug auf ethnische Gruppen. Dadurch entstehen ihrer Meinung weder Interaktion noch ein gemeinschaftliches Klima. Person E3 fragt sich, ob nicht insbesondere dieser Umstand die Studienabbruchintention Studierender beeinflussen könnte. Weiter geht sie davon aus, dass die eigene Gruppe als Ressource fungieren kann, indem sie das Bedürfnis nach Zugehörigkeit befriedigt und Unterstützung bietet. Ferner nimmt Person E3 an, dass die Unterschiede zwischen den Gruppen teilweise sehr groß sind. Sie selbst erlebt in Lehrveranstaltungen z. B. diejenigen, die weder Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger noch Studierende mit Migrationshintergrund sind und speziellen, wenn auch akademisierten, aber z. B. segregierten ländlichen und/oder fundamental geprägten Umfeldern entstammen, als auf eine andere Art und Weise nicht in den Hochschulalltag ‚passend‘ bzw. sich sehr von der ‚Norm‘ unterscheidend (E3, mündliche Kommunikation, 20.05.2020).

Darüber hinaus verdeutlichen die Ergebnisse der ergänzenden bi- und multivariaten Korrelationsanalysen sowie der Dependenzanalysen zur Überprüfung von Unterschieden in Proportionen bzw. Häufigkeiten sowie Unterschieden der zentralen Tendenz zwischen der Gruppe von Bildungsauf-

steigerinnen und Bildungsaufsteigern und ihren Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft, dass Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger ebenfalls weniger kulturelle Aktivitäten außerhalb der Universität sowie innerhalb der UDE ausüben als ihre Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft. Auch diese Befunde stehen im Einklang mit insbesondere Forschungsarbeiten auf Basis des Integrationsmodells von Tinto (1975), die kulturelle Aktivitäten innerhalb und außerhalb der Hochschule als einen relevanten Teilaspekt sozialer Integration definieren (Tinto, 1987). Insbesondere die soziale Integration wird gemäß Tintos Annahmen (1987) über die Interaktion mit Mitstudierenden sowie durch (Freizeit-)Aktivitäten außerhalb von Lehrveranstaltung und dem offiziellen Hochschulkontext gemessen. Vor allem im internationalen Forschungskontext konnte dieser Zusammenhang bereits vielfach belegt werden (u. a. Bowl, 2003; Davis, 2012; Grayson, 2011; Nuñez & Cuccaro-Alamin, 1998; Pike & Kuh, 2005). Hier zeigt sich, dass *first-generation students* häufig ein geringeres Interesse demonstrieren, an Aktivitäten innerhalb der Hochschule teilzunehmen, die nicht unmittelbar mit den Studienanforderungen zusammenhängen (Bowl, 2003; Davis, 2012; Grayson, 2011). Dies wirkt sich indes laut zahlreichen Befunden aus der angloamerikanischen Forschung (Spiegler & Bednarek, 2013; Spiegler, 2015a) erheblich auf ihre soziale Integration aus. Die geringe Eingebundenheit in universitäre Aktivitäten außerhalb von Lehrveranstaltungen sowie die daher geringe soziale Integration werden dabei am maßgeblichsten durch den Aspekt verstärkt, dass viele *first-generation students* außerhalb des Campus und nicht in einem Studierendenwohnheim leben, sondern meist wohnort- bzw. familiennah – auch aus finanziellen Gründen (Nuñez & Cuccaro-Alamin, 1998; Pike & Kuh, 2005). Hier unterscheidet sich jedoch die Wohnsituation Studierender im US-amerikanischen oder generell internationalen Kontext von der im deutschen Kontext (D. Klein, 2019). In Deutschland leben nur 12 % aller Studierenden überhaupt in Studierendenwohnheimen – die Mehrheit der Studierenden lebt hier also ungeachtet der sozialen sowie ethnischen Herkunft und damit verbundener potenzieller finanzieller Einflüsse nicht auf dem Campus (Middendorff et al., 2013). Kanadische Studienergebnisse zeigen darüber hinaus 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). Weiter veranschaulichen Studienergebnisse, dass die Teilnahmerate im Verlauf des Studiums immer weiter sinkt (Grayson, 2011). Dies wirkt sich weiter auch auf das Finden geeigneter Hilfen zur Verbesserung geringer Studienleistungen aus (Hurst, 2012). Aus Befunden der vornehmlich angloamerikanischen Studi-

enlandschaft geht hervor, dass die Beteiligung am Studierendenleben, also 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).

Auch die Befunde der ergänzenden bi- und multivariaten Korrelationsanalysen sowie der Dependenzanalysen zur Überprüfung von Unterschieden in Proportionen bzw. Häufigkeiten und Unterschieden der zentralen Tendenz zwischen der Gruppe Studierender, die sich gar nicht bis wenig und stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren, bestätigen die aktuellen, kaum vorhandenen Forschungserkenntnisse zur sozialen Identifikation Studierender, insbesondere vor dem Hintergrund bildungsherkunftsspezifischer Differenzen. Sie erweitern diese wie folgt: Sie verdeutlichen zunächst nicht nur, dass sich anteilig mehr Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger sowie Studierende mit Migrationshintergrund gar nicht bis wenig mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren, sondern auch, dass sich Studierende, die sich gar nicht bis wenig und solche, die sich stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren, auch signifikant hinsichtlich des Bildungshintergrunds sowie des Migrationshintergrunds unterscheiden. Unter den Studierenden, die sich stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie: E bis H), befanden sich lediglich 36 % mit einem nichtakademischen Bildungshintergrund gegenüber der Gruppe Studierender, die sich wenig bis gar nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie A bis D), von denen 60 % auch einen nichtakademischen Bildungshintergrund aufwiesen. In Bezug auf den Migrationshintergrund wiesen nur rund 26 % der Studierenden, die sich stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie: E bis H), einen Migrationshintergrund auf im Vergleich mit der Gruppe Studierender, die sich wenig bis gar nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie: A bis D), von denen 41 % einen Migrationshintergrund besaßen. Dies entspricht abermals in Teilen den Erkenntnissen der Studie von Janke et al. (2017) zu den Zusammenhängen sozialer Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen sowie der studentischen Bildungsherkunft und erweitert diese ferner um den bereits vermuteten Zusammenhang mit der ethnischen Herkunft Studierender. Darüber hinaus belegen die Erkenntnisse erstmals auch Zusammenhänge zwischen der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker sowie dem kulturellen Kapital der befragten Studierenden. Ferner konnte ebenfalls bestätigt werden, dass

sich Studierende mit niedrigem kulturellen Kapital gar nicht bis wenig mit der Gruppe der Akademikerinnen identifizieren. Vor dem Hintergrund aktueller Forschungsbefunde zum Zusammenhang sozialer Herkunft (gemessen über den Bildungshintergrund der Eltern) und kulturellem Kapital (gemessen über die Frage nach der Anzahl der Bücher im Haushalt zur Abiturzeit) ist diese Erkenntnis nicht überraschend. Wie bereits erwähnt, bildet – ähnlich wie die Messung des Bildungsniveaus der Eltern über ihren Bildungsabschluss – auch die Variable ‚kulturelles Kapital‘ (gemessen über die Anzahl der Bücher im Haushalt zur Abiturzeit) einen Indikator für das kulturelle Kapital in der Familie (Bos et al., 2012; Paulus, 2009). Im Zusammenhang hiermit wiederum ist bereits hinreichend belegt, dass eine nichtakademische Bildungsherkunft (gemessen über das Bildungsniveau der Eltern) und ein geringes kulturelles Kapital miteinander in Verbindung stehen (z. B. Bos et al., 2012; Schwippert, 2019). Demnach erscheint es nachvollziehbar, dass die befragten Studierenden, die sich gar nicht bis wenig mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren, von denen die Mehrheit auch eine nichtakademische Bildungsherkunft aufweist, auch ein geringeres kulturelles Kapital besitzt, als von (Hoch-)Schule gefördert bzw. von Bildungseinrichtungen honoriert.

Dessen ungeachtet konnten Erkenntnisse zum Zusammenhang sozialer Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker sowie einem Aspekt sprachlicher Fähigkeiten – der wahrgenommenen mündlichen Ausdrucksfähigkeit im Deutschen (gemessen über das Item ‚Wie schätzen Sie selbst Ihre mündliche Ausdrucksfähigkeit im Deutschen ein?‘) – generiert werden. Hierzu liegen bislang keine bekannten Befunde vor. Die Ergebnisse der durchgeführten Voralysen zeigten, dass Studierende, die sich gar nicht bis wenig mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren, ihre mündliche Ausdrucksfähigkeit im Deutschen schlechter einschätzen als ihre Mitstudierenden, die sich stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren. Hier wäre gegebenenfalls zu vermuten, dass sich die befragten Studierenden der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker neben der Herkunft aus einem akademischen Elternhaus unter Umständen implizit durch gewisse weitere Merkmale auszeichnen. Es wäre anzunehmen, dass ‚sehr gute bzw. hohe Leistungen‘ in der mündlichen Ausdrucksfähigkeit im Deutschen eines dieser Merkmale der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker (als die Bildungs-/Leistungselite) darstellen könnten. Weiter könnte diese Vermutung in Bezug auf Forschungserkenntnisse aus empirisch-qualitativen Studien auf Grundlage des Konzeptes des kulturellen Kapitals sowie des institutionellen Habitus nach Bourdieu (1982, 1988, 1993) gesetzt werden. Diese fokussieren im Kontext von Passungsproblematiken auf die geringe

Vertrautheit von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund mit der ‚im Hochschulkontext herrschenden Sprachkultur‘, den sogenannten Sprachcodes sowie den Strukturen und Werten sowie Spielregeln des Hochschulsystems (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2006). Ihnen zufolge weisen Studierende akademischer Bildungsherkunft eine stärkere habituelle Sicherheit auf (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2006).

Signifikante Zusammenhänge zur Fachsprache im Studium<sup>23</sup> zeigten sich auf der Datengrundlage dieser Arbeit zwar nicht, dennoch stellt sich hier die Frage, ob die mündliche Ausdrucksfähigkeit und damit die Sicherheit in der an der Universität geforderten (Alltags-)Sprache Deutsch für Studierende nicht gleichzusetzen ist mit der ‚im Hochschulkontext herrschenden Sprachkultur‘. Demnach würden Studierende sich nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren, weil sie ihnen implizit/unbewusst als Merkmal eine sehr gute mündliche Ausdrucksfähigkeit/Sicherheit in der an der Universität geforderten (Alltags-)Sprache Deutsch bzw. sehr gute/hohe Fähigkeiten in der im Hochschulkontext herrschenden Sprachkultur zuschreiben und sich selbst nicht.

Person E3 (mit themenrelevantem fachlichen Blick aus der (Fach-)Disziplin Psychologie) merkt an, diesen Zusammenhang anhand ihres subjektiven Empfindens nachvollziehen zu können, insbesondere in Bezug auf Studierende mit Migrationshintergrund. Da es sich hier um nicht erwartete zusätzliche Ergebnisse handelt, wurde nicht weiter untersucht, ob und inwiefern die soziale und/oder ethnische Herkunft diesen Zusammenhang moderiert. Person E3 nimmt in ihren Lehrveranstaltungen regionalspezifische Effekte von Sprache sehr deutlich wahr. Sie räumt ein, dass das ‚Ruhrdeutsch‘ für ihren Geschmack sehr direkt, in Teilen auch etwas ‚schnodderig‘ wirkt und doch auch häufig von Kraftausdrücken geprägt ist. Gleichwohl sieht sie hier nicht unbedingt einen starken Zusammenhang zur Bildungsherkunft der Studierenden. Für Person E3 spielt hier vielmehr die ethnische Herkunft kombiniert mit einer vermeintlichen nichtakademischen Bildungsherkunft der Studierenden eine Rolle. Sie nimmt hinsichtlich Studierender mit Migrationshintergrund und vermeintlicher nichtakademischer Bildungsherkunft bereits einen starken Unterschied in der mündlichen Ausdrucksfähigkeit wahr. Person E3 registriert hier in der Beteiligung im Semi-

23 Hiermit ist die Sprache gemeint, die in Lehrveranstaltungen und Fachtexten im Studium gebraucht wird. Sie unterscheidet sich beispielsweise durch Fachbegriffe und schwierige Vokabeln von der Alltagssprache.

nargeschehen ebenfalls eine sehr umgangssprachliche Ausdrucksweise bzw. eine Art ‚Schulhofsprache‘, die bei ihr und auch anderen Seminar teilnehmerinnen und Seminar teilnehmern unter Umständen nur wenig Anklang findet (E3, mündliche Kommunikation, 20.05.2020).

Person E2 (mit themenrelevantem fachlichen Blick aus der (Fach-)Disziplin Sprachwissenschaften) bekräftigt in Verbindung hiermit mögliche Zusammenhänge zwischen der fehlenden sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker sowie der Fach- bzw. Bildungssprache und insbesondere in Bezug auf Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft und/oder Studierender mit Migrationshintergrund. Sie vertritt indes die Meinung, dass das Hauptproblem Studierender nichtakademischer Bildungsherkunft und/oder solcher mit Migrationshintergrund nicht per se in den Fähigkeiten im mündlichen Ausdruck liegt oder gar in sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen, sondern in der Beherrschung der Fachsprache und der Bildungssprache. Aus ihrer Sicht wird viel zu wenig bedacht und berücksichtigt, dass im universitären Kontext Teilhabe auch durch einen gewissen Sprachstil bestimmt sein kann. Person E2 vermutet daher, dass die Nichtbeherrschung einer adäquaten Fach- sowie Bildungssprache erhebliche Unsicherheit im universitären Kontext mit sich bringt, insbesondere für diese spezifischen Studierendengruppen, die hiermit vermeintlich deutlich weniger gut ausgestattet sind. Ihrer Ansicht nach spielen auch das Wissen um diese Zusammenhänge seitens der Dozierenden sowie eine damit verbundene diversitätssensible Lehre eine Rolle (E2, mündliche Kommunikation, 19.05.2020).

Ferner führt Person E2 auf Basis ihrer Expertise aus, dass diese Zusammenhänge sehr häufig auch von ihr im Rahmen von Lehrkräftefortbildungen diskutiert werden. Aus ihrer Sicht bringt man Bildungssprache nicht von zu Hause mit, sie muss von den Lehrkräften vermittelt werden. Auch sei es schwierig, wenn sich Lehrkräfte – egal ob an der Schule oder der Hochschule – einen umgangssprachlichen Sprachstil aneignen, um den Schülerinnen und Schülern und/oder Studierenden einen niederschweligen Zugang zu Lerninhalten zu ermöglichen, aber in schriftlichen Ausarbeitungen und/oder Klausuren/Prüfungen einen perfekten bildungssprachlichen Stil erwarten. Person E2 unterstreicht hier, dass es die Aufgabe der Lehrkräfte sei, ihren Schülerinnen und Schülern und/oder Studierenden fach- bzw. bildungssprachlich zu begegnen, um ihnen diese Art des Sprachstils näherzubringen und sie so – wie beim einfachen Vokabellernen für einen Fremdsprache – dazu befähigen, sowohl in Wort als auch in Schrift fachsprach- bzw. bildungs-



sprachfähig ausdrucksfähig zu werden (E2, mündliche Kommunikation, 19.05.2020).

Des Weiteren konnten Erkenntnisse zum Zusammenhang sozialer Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker sowie der Ausübung kultureller Aktivitäten innerhalb und außerhalb der Universität Duisburg-Essen generiert werden. Auch wenn die Skalen zur kulturellen Aktivität innerhalb und außerhalb der UDE zunächst nur pilotiert, jedoch nicht abschließend validiert wurden, weisen die Befunde der mittels dieser Variablen durchgeführten Analysen in eine Richtung, die im Einklang mit aktuellen Forschungsbefunden stünden. Neben signifikanten positiven Zusammenhängen einer hohen kulturellen Aktivität innerhalb und außerhalb der UDE sowie der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker konnte ebenfalls belegt werden, dass Studierende, die sich gar nicht bis wenig mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren, weniger in kulturelle Aktivitäten innerhalb und außerhalb der UDE eingebunden sind als Studierende, die sich hoch bis sehr stark mit dieser Gruppe identifizieren. Insbesondere Forschungsarbeiten auf Grundlage des Integrationsmodells von Tinto (1975) definieren kulturelle Aktivitäten innerhalb und außerhalb der Hochschule als einen bedeutenden Teilaspekt sozialer Integration (Tinto, 1987). Dabei wird die soziale Integration gemäß Tintos Annahmen (1987) über die Interaktion mit Mitstudierenden sowie durch (Freizeit-)Aktivitäten außerhalb von Lehrveranstaltung und dem offiziellen Hochschulkontext gemessen. Im Zusammenspiel mit den innerhalb der Studie gezeigten negativen Zusammenhängen zwischen einer nichtakademischen Bildungsherkunft und einer hohen kulturellen Aktivität innerhalb und außerhalb der UDE wäre auch denkbar, dass insbesondere ein Zusammenhang zwischen einer hohen kulturellen Aktivität innerhalb und außerhalb der UDE sowie der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker besteht, wenn Studierende gleichzeitig auch eine nichtakademische Bildungsherkunft und/oder einen Migrationshintergrund besitzen. Internationale Forschungsarbeiten belegen diese Zusammenhänge bereits. Einige der Forschungserkenntnisse zeigen, dass *first-generation students* häufig ein geringeres Interesse aufweisen, an Aktivitäten innerhalb der Hochschule teilzunehmen (Bowl, 2003; Davis, 2012; Grayson, 2011). Dies wirkt sich indes laut zahlreichen Befunden aus der angloamerikanischen Forschung (Spiegler, 2015a) erheblich auf ihre soziale Integration aus, was wiederum ihren Erfolg im Studium beeinflusst. Die geringe Eingebundenheit in universitäre Aktivitäten außerhalb von Lehrveranstaltungen und damit die geringe soziale Integration werden dabei innerhalb des internationalen Kontextes am maßgeblichsten durch den Aspekt



verstärkt, dass viele *first-generation students* außerhalb des Campus nicht in einem Studierendenwohnheim leben, sondern meist wohnort- bzw. familiennah – auch aus finanziellen Gründen (Nuñez & Cuccaro-Alamin, 1998; Pike & Kuh, 2005). Wie bereits zuvor erwähnt, unterscheidet sich allerdings die Wohnsituation Studierender im US-amerikanischen oder generell internationalen Kontext von der für den deutschen Kontext teilweise stark (D. Klein, 2019). In Deutschland leben anteilig nur sehr wenige Studierende insgesamt in Studierendenwohnheimen auf dem Campus – ungeachtet der sozialen sowie ethnischen Herkunft und damit verbundener potenzieller finanzieller Einflüsse (Middendorff et al., 2013). Ferner ist internationalen Forschungserkenntnissen insgesamt zu entnehmen, dass *first-generation students* nicht nur seltener an universitären Aktivitäten teilnehmen, sondern auch, dass ihre Teilnahme im Verlauf des Studiums weiter abnimmt (Grayson, 2011). Für den nationalen Raum wäre hier, ähnlich wie im internationalen Forschungskontext belegt, möglich, dass Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger, die sich gar nicht bis wenig mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren, auch seltener an kulturellen Aktivitäten außerhalb sowie innerhalb der Hochschule teilnehmen. Gründe hierfür könnten neben dem campusnahen Leben, das für deutsche Studierende generell seltener ist (Middendorff et al., 2013), mangelnde zeitliche und finanzielle Ressourcen, also gegebenenfalls nebenberufliche und/oder familiäre Verpflichtungen und/oder damit verbundenes weit entferntes Wohnen und damit hohe Pendelzeiten darstellen (z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Auch wäre vorstellbar, dass das institutionelle Angebot nicht bedarfsgerecht auf einzelne Studierende und/oder die spezifische Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund zugeschnitten ist. Hier wäre denkbar, dass Bedarfe z. B. im Angebot anderer/weiterer kultureller Aktivitäten liegen oder diese niederschwelliger gestaltet werden müssten – sowohl aus zeitlicher Perspektive im Studierendenalltag (z. B. im Rahmen der regulären Seminarzeiten und nicht an deren Rändern) als auch aus der Perspektive des unmittelbaren Zugangs (z. B. Einführung zusätzlicher Creditpoints für die Teilnahme an kulturellen Aktivitäten der jeweiligen Hochschule oder das Angebot von ‚Schnupper‘-Aktionen bzw. Informationsveranstaltungen z. B. im Rahmen von Orientierungswochen zu Beginn des Semesters).

Weiter wären die bereits nachgewiesene geringe Selbstwirksamkeitserwartung von insbesondere Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern (z. B. Sumfleth & Leutner, 2016) eine Begründung, weshalb sie es sich eventuell nicht zutrauen, an kulturellen Aktivitäten außerhalb sowie innerhalb der Hochschule teilzunehmen. Darüber hinaus wäre es möglich, dass Studierende, die sich nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Aka-

demiker identifizieren, vermutlich – ähnlich wie Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger – nicht die „Kulturelite“ (Bourdieu, 1983; kulturelle Eliten sind besser mit kulturellen, ökonomischen und sozialen Ressourcen ausgestattet; Huth & Weishaupt, 2009) bilden bzw. sich dieser nicht zugehörig fühlen.

### *11.2.2 Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern identifizieren sich seltener mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker, ungeachtet ihres Migrationshintergrunds – Hypothese 1*

Die Befunde der ordinal-logistischen Regressionsanalyse (Moderationsanalyse) zur Prüfung von Hypothese 1 aus der Studie konnten zunächst Teilbefunde aus der Vorarbeit von Janke et al. (2017) bestätigen. Eine nichtakademische Bildungsherkunft hing auch auf der Datengrundlage dieser Studie nicht nur negativ mit der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker zusammen, sondern sagte diese auch negativ vorher. Ferner können die Erkenntnisse aus der ordinal-logistischen Regressionsanalyse (Moderationsanalyse) zur Prüfung von Hypothese 1 die Befunde von Janke et al. (2017) erweitern. Die Vermutung eines direkten Effekts zwischen dem Migrationshintergrund und der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker hat sich in dieser Studie zwar nicht bewiesen, dennoch hat sie sich weiter erhärtet. Es konnten erste signifikante negative Korrelationen zwischen dem Vorliegen eines Migrationshintergrunds und der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker belegt werden. Analysen zum Einfluss unterschiedlicher ethnischer Gruppen konnten aufgrund zu kleiner Stichprobengrößen nicht durchgeführt und dementsprechend auch keine Erkenntnisse hierzu gewonnen werden. Daneben bestätigen sich signifikante negative Effekte sowie ein möglicher durch den Migrationshintergrund moderierter Zusammenhang zwischen der Bildungsherkunft und der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker auf der Datengrundlage dieser Studie nicht. Über die Befunde von Forschungsfrage 1 hinaus konnten allerdings durch die Berücksichtigung der Kontrollvariablen ‚Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung‘ sowie ‚Soziale Integration in den Hochschulalltag durch Mitstudierende‘ weitere interessante Befunde generiert werden. Die Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung korrelierte nicht nur negativ mit der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker. Die befragten Studierenden mit einer hohen Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung identifizierten sich auch weniger stark mit der Gruppe der Aka-

demikerinnen und Akademikern als ihre Mitstudierenden mit einem niedrigen Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung. Des Weiteren ging aus den Analysen nicht nur ein positiver Zusammenhang zwischen der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker sowie der wahrgenommenen sozialen Integration durch Mitstudierende in den Hochschulalltag hervor. Es zeigte sich auch, dass Studierende, die sich durch Mitstudierende in den Hochschulalltag stark integriert fühlen, sich auch stärker mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren.

Aus theoretischer Perspektive lassen sich für die Zusammenhänge und Effekte der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung sowie der sozialen Integration in den Hochschulalltag durch Mitstudierende auf die soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker einige mögliche Gründe nennen. Zu diesen Zusammenhängen und/oder Effekten liegen bislang keine bekannten Forschungsbefunde vor. Gleichwohl ist denkbar, dass ‚gute bzw. hohe Leistungen‘ für die befragten Studierenden ein Merkmal der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker (der ‚Bildungs-/Leistungselite‘) darstellen könnten und sie sich auf Basis ihrer schlechten Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung (HZB, aber vielleicht auch der Studiennoten) nicht mit dieser Gruppe identifizieren. Diese Vermutung wäre ähnlich wie beim Zusammenhang sozialer Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker sowie der mündlichen Ausdrucksfähigkeit in Deutsch. Die gefundenen Zusammenhänge zwischen der sozialen Integration in den Hochschulalltag durch Mitstudierende und der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker sind besonders interessant, da innerhalb der Integrations- sowie auch Identitätsforschung bereits bekannt, indes wenig erforscht ist, dass soziale Integration (im Hochschulalltag durch Mitstudierende und Dozierende) maßgeblich von einer gemeinsamen sozialen Identität beeinflusst wird (u. a. D. Klein, 2019). Weiter können diese Befunde insgesamt auch im Kontext bildungsherkunfts- sowie migrationsspezifischer Differenzen betrachtet werden. Sie stehen zum einen im Einklang mit der häufig deutlich schlechteren Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie Studierenden mit Migrationshintergrund (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; J. Ebert & Heublein, 2017; Heublein et al., 2017), wenn sich auch auf Basis der hier vorliegenden Daten kein Zusammenhang zwischen der sozialen und ethnischen Herkunft sowie der Durchschnittsnote der Hochschulzulassungsberechtigung nachweisen ließ. Zum anderen stehen sie im Einklang mit Forschungserkenntnissen, aus denen hervorgeht, dass soziale Integration in Form des Kontakts zu Mitstudierenden und

die Eingebundenheit in Studiengruppen für Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft relevante Faktoren repräsentieren, um ihr Studium erfolgreich zu bewältigen (Hasenjürgen & Havergoh, 2008; D. Klein, 2019). Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger sowie Studierende mit Migrationshintergrund sind dabei insgesamt häufig wesentlich schlechter sozial und akademisch in den Hochschulalltag integriert (Hasenjürgen & Havergoh, 2008; D. Klein, 2019; Rump et al., 2017b).

*11.2.3 Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger, die sich seltener mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren, brechen nicht häufiger ihr Studium ab, ungeachtet der sozialen und akademischen Integration – Hypothese 2 und 3*

In Hinblick auf die Befunde der multiplen Regressionsanalysen zur Beantwortung von Hypothese 2 (moderierte Moderationsanalyse) und Hypothese 3 (moderierte Mediationsanalyse) auf der Datengrundlage dieser Studie konnten zunächst aktuelle Befunde zur Erforschung sozialer Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker im Kontext bildungsherkunftsspezifischer Differenzen erweitert werden. Die Annahme, dass die soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker der befragten Studierenden einen Einfluss auf die Studienabbruchintention nimmt, hat sich in Bezug auf die Analysen zur Überprüfung beider Hypothesen (2 und 3) zwar nicht bewiesen, dennoch hat sie sich weiter erhärtet. Demnach konnte im Rahmen der interkorrelativen Voraussetzungsprüfung eine signifikante negative Korrelation zwischen der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker sowie der Studienabbruchintention belegt werden. Gleichwohl konnte im Rahmen der anschließenden multiplen Regressionsanalyse (moderierte Moderation) zur Prüfung von Hypothese 2 und 3 kein direkter signifikanter Effekt zwischen beiden Variablen ermittelt werden. Damit wiesen auf Basis der vorliegenden Daten Studierende, die sich stark sozial mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren, nicht auch eine verminderte Studienabbruchintention auf. Weiter zeigten sich auf Grundlage der Studiendaten und innerhalb der Analysen zur Überprüfung von Hypothese 2 und 3 ebenfalls keine signifikanten Zusammenhänge zwischen dem Bildungshintergrund sowie dem Migrationshintergrund und der Studienabbruchintention. Dementsprechend hegten Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger und/oder Studierende mit Migrationshintergrund unter den befragten Studierenden nicht häufiger eine Studienabbruchintention als ihre Mitstudierende akademischer Bildungsherkunft und/oder

ohne Migrationshintergrund. Folglich konnte auf Basis der Analysen zur Überprüfung von Hypothese 2 auch kein moderierter Moderationseffekt des Bildungshintergrunds sowie des Migrationshintergrunds auf den Zusammenhang zwischen der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker sowie der Studienabbruchintention auf der Datengrundlage dieser Studie belegt werden. Die befragten Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger, die sich nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren, brachen damit nicht noch häufiger ihr Studium ab, wenn sie zudem einen Migrationshintergrund besaßen. Die im Rahmen der Überprüfung von Hypothese 2 geplanten Analysen hinsichtlich eines besonders starken moderierenden Einflusses eines türkischen Migrationshintergrunds und/oder anderer ethnischer Hintergründe konnten aufgrund zu kleiner Stichprobenzahlen nicht durchgeführt werden. Sonach konnten auch keine Befunde zu den angenommenen Effekten generiert werden. Ergänzend dazu konnten innerhalb der multiplen Regressionsanalyse (moderierte Mediationsanalyse) zur Prüfung von Hypothese 3 erste Erkenntnisse generiert werden, die darauf hindeuten, dass die soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker einen relevanten Faktor auch im Zusammenhang mit der sozialen Integration durch Mitstudierende in den Hochschulalltag spielen kann. So offenbarte sich im Rahmen der Voraussetzungsprüfungen zur multiplen Regressionsanalyse (moderierte Mediationsanalyse) zur Überprüfung von Hypothese 3 ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker sowie der sozialen Integration in den Hochschulalltag durch Mitstudierende. Ein signifikanter Zusammenhang zur akademischen Integration durch Dozierende in den Hochschulalltag konnte nicht belegt werden. Überdies ließen sich ebenfalls keine direkten Effekte der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker auf beide Integrationsvariablen nachweisen. Daher konnte innerhalb der multiplen Regressionsanalysen auch nicht bestätigt werden, dass Studierende, die sich nicht sozial mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren, sich durch Mitstudierende und Dozierende auch schlechter sozial und/oder akademisch in den Hochschulalltag integriert fühlen. Ebenfalls ließen sich entgegen den Erwartungen keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der wahrgenommenen sozialen und akademischen Integration in den Hochschulalltag durch Mitstudierende und Dozierende und den Bildungshintergrund sowie die Studienabbruchintention ausmachen. Dementsprechend konnte auch hier insgesamt nicht belegt werden, dass Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger weniger gut sozial und/oder akademisch durch Mitstudierende und Dozierende in den Hochschulalltag

integriert sind. Überdies konnte gleichfalls nicht gezeigt werden, dass Studierende, die sich weniger gut sozial und/oder akademisch in den Hochschulalltag durch Mitstudierende und Dozierende integriert fühlen, auch eine höhere Studienabbruchintention hegen. Hieraus resultierte insgesamt, dass auch kein Moderationseffekt des Bildungshintergrunds auf den Mediationszusammenhang zwischen der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker sowie der Studienabbruchintention über die wahrgenommene soziale und akademische Integration in den Hochschulalltag durch Mitstudierende und Dozierende auf der vorliegenden Datengrundlage belegt werden konnte. Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger, die sich nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizierten, brachen demnach ihr Studium nicht häufiger ab, weil sie sich weniger gut sozial und/oder akademisch durch Mitstudierende und Dozierende in den Hochschulalltag integriert fühlten. Ein Unterschied in der Bedeutsamkeit der beiden Integrationsformen ließ sich dementsprechend auch nicht aufdecken. Abschließend ist zu erwähnen, dass aus den Voraussetzungsprüfungen für beide multiple Regressionsanalysen zwar ein signifikanter positiver Effekt zwischen der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung und der Studienabbruchintention hervorging und diese somit als Kontrollvariable in beide Modelle aufgenommen wurde, dass sich aber innerhalb beider Analysen keine signifikanten direkten und/oder indirekten Effekte auf die Studienabbruchintention sowie andere in beiden Modellen enthaltene Variablen nachweisen ließen.

Mit Blick auf die Einordnung dieser Befunde sind zunächst die nachgewiesenen Zusammenhänge zwischen der sozialen Identifikation und dem Bildungshintergrund sowie dem Migrationshintergrund und der Studienabbruchintention zum einen in Einklang mit den Vorbefunden von Janke et al. (2017) zu bringen und erweitern diese zum anderen bedeutend. Janke et al. (2017) postulieren vor dem Hintergrund der theoretischen Grundannahmen der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985), dass der Wechsel zur Hochschule und die damit einhergehende Feststellung, nicht dort hin zu ‚passen‘, als wahrgenommene soziale Identitätsbedrohung (*social identity threat*) für Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger gedeutet werden können. Demnach können Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger die Kategorie des Akademikerinnen- oder Akademiker-Seins unter Umständen nicht in ihr soziales Selbst integrieren (Janke et al., 2017). Dies wiederum kann letztlich zu Unsicherheiten bezüglich der eigenen Fähigkeit führen, akademische Herausforderungen zu bewältigen (Janke et al., 2017). Die Studienerkenntnisse von Janke et al. (2017) konnten auf dieser theoretischen Grundlage bereits einen positiven Zusammenhang zwischen der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und

Akademiker sowie dem Bildungshintergrund, der Prüfungsangst sowie der Studienzufriedenheit belegen. Den Migrationshintergrund und die Studienabbruchintention und/oder den tatsächlichen Studienabbruch der befragten Studierenden berücksichtigten Janke et al. (2017) innerhalb ihres Studiendesigns indes nicht, da die Studienzufriedenheit als eine Dimension des Studienerfolgs (Blüthmann, 2012; Thiel et al., 2008; Trapmann et al., 2007) und gleichzeitig auch als Prädiktor für andere Dimensionen des Studienerfolgs oder Misserfolgs gilt, beispielsweise für einen späteren Studienabbruch (Studienabbruchintention) (Brandstätter et al., 2006; Fleischer et al., 2019; Meulemann, 1991). Hierfür liefern die vorliegenden Studienerkenntnisse nun einen ersten Hinweis. Dessen ungeachtet lassen sie sich wiederum sehr gut in Bezug auf die das Forschungsfeld dominierenden Befunde auf Basis der Konzepte des kulturellen Kapitals sowie des institutionalisierten Habitus nach Bourdieu (1982, 1988, 1993) setzen, die zur Erklärung des Zusammenhangs zwischen der sozialen sowie ethnischen Herkunft sowie der Studienabbruchintention bzw. dem Studienabbruch empirisch-qualitativ messbare Passungsproblematiken zwischen milieuspezifischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata und den spezifischen Anforderungen der Institution Universität (z. B. Lange-Vester, 2014; Rheinländer, 2015) heranziehen. Ausgangspunkt der theoretischen Herleitung zur Entstehung von Passungsproblematiken ist hier, dass der herkunfts-spezifische Habitus der Studierenden und der an der Hochschule geforderte akademische Habitus nicht zusammenpassen (z. B. L. Thomas, 2002). Der vertraute Umgang mit diesen sogenannten Codes 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 liegt 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, die bereits aus einem akademischen Herkunftsmilieu stammen, eine wesentlich größere Chance, eine hohe Passung an die Werte und Erfordernisse der Bildungsinstitution zu erlangen. Dahingegen haben, so Bourdieu (1982), Kinder aus nichtakademischen Herkunftsmilieus von Beginn an schlechtere Chancen und müssen einen höheren Aufwand betreiben, um sich in einem Prozess der Akkulturation an die fremde Welt anzupassen (Spiegler, 2015a).

Da das kulturelle Kapital in den gesellschaftlichen Schichten ungleich verteilt ist, so Bourdieus (1982) Annahme, ergibt sich durch die intergene-



rationale Transmission dieses Kapitals in der Familie der Fortbestand der Ungleichheitsstrukturen über Generationen hinweg (Spiegler, 2015a). Die Nichtpassung kann je nach Forschungsrichtung und national oder internationalem Kontext zu einer Habitus-Spaltung (*habitus cleavage*) (z. B. Lee & Kramer, 2013), Habitustransformation (z. B. Mafaalani, 2012; McNamara Horvat & Earl Davis, 2011) oder zu einem Habitus-Struktur-Konflikt (z. B. Schmitt, 2010) führen, der sich meistens mehr oder 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 Studienabbrüche bedingen müssen. Dennoch ist zu unterstreichen, dass Bourdieu den Habitus als insgesamt träge beschreibt (Bourdieu, 1993). Darüber hinaus lassen sich diese Befunde in Bezug zu Forschungserkenntnissen setzen, aus denen hervorgeht, dass ein sogenannter *Sense of Belonging in Higher Education*, also die Erfahrung, sich mit anderen Personen, Gruppen, Organisationen oder Umgebungen verbunden zu fühlen, im (Lehramts-)Studium zu einer geringeren Studienabbruchsrates führen kann (K. Wolf, Maurer & Kunter, 2021).

Ähnliche Ergebnisse wurden bereits in verschiedenen anderen Kontexten an Hochschulen gefunden (z. B. Hausmann, Ye, Schofield & Woods, 2009; Suhlmann, Sassenberg, Nagengast & Trautwein, 2018). Auch die Erkenntnisse aus den Arbeiten von Stephens et al. (Stephens, Townsend et al., 2012; Stephens, Fryberg et al., 2012) zu *cultural mismatch* bekräftigen diese Befunde. Sie beruhen auf der theoretischen Annahme zu independenten und interdependenten Wertesystemen nach Markus und Kitayama (2003), die als Erklärung für Passungsproblematiken eine wahrgenommene Diskrepanz zwischen den persönlichen Werten von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie den im akademischen Feld vorherrschenden Normen zurückzuführen.

Überdies stellen für die Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit Migrationshintergrund 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). Demnach bildet das Vorhandensein eines Migrationshintergrunds per se keinen Risikofaktor für einen Studienabbruch, jedoch resultiert daraus in Kombination mit einer nichtakademischen Bildungsherkunft eine erhöhte Studienabbruchwahrscheinlichkeit (J. Ebert & Heublein, 2017; Heublein et al., 2017; Isphording & Wozny, 2018; S. Müller & Schneider, 2013). Dies konnten die vorliegenden Ergebnisse nicht bestätigen. Weder der Bildungshintergrund noch der



Migrationshintergrund hingen signifikant mit der Studienabbruchintention zusammen, auch offenbarten sich keine signifikanten direkten und/oder indirekten Effekte dieser Variablen auf die Studienabbruchintention. Gleichwohl ließen sich auch keine signifikanten direkten und/oder indirekten Effekten zwischen beiden Variablen nachweisen. Neben den Ergebnissen der Post-hoc-Power-Analysen, die unterstreichen, dass die Effekte hinsichtlich der durchgeführten Analysen gegebenenfalls zu klein waren, um auf Basis der (zu geringen) Datengrundlage der Studie aufgedeckt werden zu können, könnten hierfür auch aus der theoretischen Perspektive Gründe für die Nichtsignifikanz von Zusammenhängen und/oder direkten und/oder indirekten Effekten benannt werden.

Zunächst ist insgesamt zu konstatieren, dass der Studienabbruchprozess als komplexer Prozess gilt (Heublein et al., 2017; Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019) und dieser Aspekt auch hinsichtlich der Analysen zur Überprüfung von Hypothese 2 und 3 eine entscheidende Rolle gespielt haben könnte. Er ist neben möglichen Faktoren sozialer akademischer Identifikation durch zahlreiche interne wie externe Faktoren beeinflusst, die innerhalb des Modells aus studienökonomischen Gründen nicht berücksichtigt werden konnten. Es kann also generell auch innerhalb der vorgestellten multiplen linearen Regressionsmodelle nur ein sehr kleiner Teil der Varianz der Studienabbruchintentionen der befragten Studierenden erklärt werden – dies kann abermals zu nur sehr kleinen bzw. nichtsignifikanten Effekten der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker auf die Studienabbruchintention geführt haben.

Dieser Grund erscheint auch hinsichtlich der Nichtsignifikanzen der Effekte des Bildungshintergrunds sowie des Migrationshintergrunds, aber auch der sozialen sowie akademischen Integration in den Hochschulalltag durch Studierende sowie der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung auf die Studienabbruchintention plausibel. Die nationalen Befunde zur Erläuterung des Einflusses der sozialen sowie ethnischen Herkunft auf den Studienabbruch fallen insgesamt sehr unterschiedlich aus und variieren je nach erhobener statistischen Differenzierungskategorie für die soziale und/oder ethnische Herkunft (Literaturübersichten: U.a. Blüthmann et al., 2008; Heublein & Wolter, 2011; Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019; Sarcletti & Müller, 2011). Mit Blick auf die Studien, die als Einflussfaktor die Bildungsherkunft heranziehen (z. B. Isleib, 2019; S. Müller & Schneider, 2013), um soziale Herkunftseffekte auf die Studienabbruchintention zu untersuchen, zeigt sich, 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, hochschul-

bildungsbiografische und studienexterne Merkmale) kontrolliert wird (z. B. Carroll & Chen, 2005; Isleib, 2019; H. Schneider, 2016; Thies & Falk, 2021).

Für Studierende mit Migrationshintergrund kann hinsichtlich des Studierenerfolgs eine ähnlich schlechte Bilanz gezogen werden. Auch sie weisen tendenziell laut nationalen Forschungsbefunden ein erhöhtes Studienabbruchrisiko auf im Vergleich zu ihren Mitstudierenden ohne Migrationshintergrund (J. Ebert & Heublein, 2017; Isphording & Wozny, 2018). Regionale Befunde aus dem Bildungsbericht (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020) bestätigen indes das Nichtvorliegen eines Zusammenhangs zwischen sozialer sowie ethnischer Herkunft und der Studienabbruchintention für Studierende der Metropole Ruhr, auch unter Kontrolle des Orts, in dem die Hochschulzugangsberechtigung erworben wurde, des Geschlechts, der Erwerbstätigkeit neben dem Studium oder der im Haushalt gesprochenen nichtdeutschen Sprache. All diese Faktoren hatten keine Auswirkungen auf die Studienabbruchintention der Studierenden dieser Region (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020). Hier stellt sich – ebenso wie im weiteren Verlauf – jedoch die Frage, ob diese Zusammenhänge sich spezifisch innerhalb dieser Region offenbaren, da hier Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft deutschlandweit anteilig die Mehrheit stellen und auch Studierende mit Migrationshintergrund deutschlandweit die höchsten Anteile repräsentieren. Dessen ungeachtet demonstriert die UDE ihr spezifisches Profil offensiv gegenüber Studieninteressierten. So legt sie ihren Fokus in der 2015 festgesetzten Diversity-Strategie auf die Themen Bildungsaufstieg, Leistungsheterogenität sowie Potenzialentfaltung und postuliert mit ihrem Claim ‚Offen im Denken‘, dass sie sich insbesondere für sogenannte *nicht-traditionelle Zielgruppen* öffnet, um Chancengerechtigkeit zu fördern sowie Vielfalt zu leben, Potenziale zu fördern und sich für Bildungsgerechtigkeit zu engagieren (Universität Duisburg-Essen, 2015). 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 soll ihre Diversity-Strategie einen großen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit leisten (Universität Duisburg-Essen, 2015).

In Bezug auf den nichtsignifikanten Zusammenhang sowie die nichtsignifikanten direkten und/oder indirekten Effekte zwischen der sozialen sowie akademischen Integration in den Hochschulalltag durch Dozierende und Mitstudierende und der Studienabbruchintention sprechen die gefundenen Befunde grundsätzlich gegen Tintos Theorie (Tinto, 1975, 1987, 1993), nach der die Wahrscheinlichkeit, sein Studium erfolgreich abzuschließen, steigt, je höher die soziale und/oder akademische Integration

in das Hochschulsystem ist, da diese wiederum die Identifikation mit der Hochschule (*institutional commitment*) erhöht. Diese Annahme konnte in zahlreichen Studien bestätigt werden, so auch in aktuellen bundesweiten und regionalen Forschungsarbeiten, die insgesamt nachweisen, dass soziale sowie akademische Integrationsprozesse einen starken Einfluss auf den Verbleib im Studien ausüben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; Heublein et al., 2017; D. Klein, 2019; Lange-Vester, 2014; Remdisch, 2012; Rheinländer, 2015; RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020). Darüber hinaus bestätigen ebenfalls die Daten des Bildungsberichts Ruhr (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020), dass die soziale Integration in den Hochschulalltag die Wahrscheinlichkeit, Studienabbruchgedanken zu hegen, bei den Studierenden an den Universitäten sowie Fachhochschulen der Metropole Ruhr stark reduzierte.

Weiter lässt sich Folgendes festhalten: Auch wenn sich kein direkter und/oder indirekter Effekt der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung auf die Studienabbruchintention belegen ließ, könnte der bestätigte signifikante Zusammenhang zwischen beiden Variablen sowie der empirische Forschungsstand stark dafürsprechen, dass das Zustandekommen der Nichtsignifikanzen der Effekte methodische Gründe hatte (v. a. zu geringe Stichprobenzahl). Es ist weitreichend nachgewiesen, dass leistungsbezogene Merkmale wie die Gesamtnote der Hochschulzugangsberechtigung den Studienabbruch besonders gut vorhersagen können (z. B. Carroll & Chen, 2005; J. Ebert & Heublein, 2017; A. Ebert & Stammen, 2021; Isphording & Wozny, 2018; RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2018, 2020; H. Schneider, 2016). Überdies veranschaulichen die deutschsprachigen Forschungsergebnisse zu den Auswirkungen sozialer Herkunft auf die Studienabbruchintention, dass insbesondere die Hochschulzugangsberechtigung bei der Erklärung des Herkunftseffekts eine große Rolle zu spielen scheint (Thies & Falk, 2021). So können einige der oben exemplarisch genannten Studien darlegen, dass die Note der Hochschulzugangsberechtigung die Wahrscheinlichkeit des Studienabbruchs vermindern kann (z. B. Heublein et al., 2017; Isleib, 2019; S. Müller & Schneider, 2013). In Deutschland bilden Schulnoten sehr gute Leistungsprädiktoren, insbesondere in Hinblick auf weitere/andere Noten wie Studiennoten (Trapmann et al., 2007). Eine bessere Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung, eine hohe subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit sowie eine hohe Bildungsaspiration der Eltern verringerten hier die Studienabbruchintentionen für Bachelor- und Masterstudierende (Thies & Falk, 2021). Junge Menschen nichtakademischer Bildungsherkunft erwerben ihre Hochschulzugangsberechtigung vergleichsweise häufig über berufliche Schulen bzw. parallel zur Berufsaus-

bildung. Sie gehen seltener den direkten (gymnasialen) Weg von der allgemeinbildenden Schule in das Studium (Lörz & Schindler, 2009).

Zusammenfassend wäre mithin insbesondere vor dem Hintergrund der Komplexität des Studienabbruchs sowie im Einklang mit den Ergebnissen der Post-hoc-Power-Analysen aus theoretischer Sicht denkbar, dass weitere Faktoren die Studienabbruchintention der befragten Studierenden beeinflusst haben könnten, die innerhalb des Studiendesigns nicht berücksichtigt wurden und so ebenfalls einen Beitrag zu den Nichtsignifikanzen einiger Zusammenhänge sowie direkter und/oder indirekter Effekte geleistet haben könnten. Es wäre möglich, dass unter diesen Faktoren und insbesondere vor dem Hintergrund bildungsherkunfts- sowie migrationspezifischer Differenzen, aber auch hinsichtlich wahrgenommener sozialer sowie akademischer Integration in den Hochschulalltag durch Mitstudierende und Dozierende sowie schlechterer schulischer Voraussetzungen motivationale Faktoren wie die Bildungsaspiration eine Rolle gespielt haben könnten. Demnach wäre zu vermuten, dass Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger, insbesondere mit Migrationshintergrund, aufgrund einer hohen Bildungsaspiration nur eine verminderte Studienabbruchintention aufweisen, da diese gegebenenfalls Schwierigkeiten in Bezug auf die Bewältigung des Studiums ‚abpuffert‘ (z. B. Mafaalani, 2012, 2014; Mafaalani et al., 2015; Mafaalani, 2017a) und sie im Verlauf des Studiums vornehmlich aufgrund von Leistungsdefiziten ausscheiden. Dies könnte die statistisch höherer Studienabbruchrate dieser Studierendengruppe(n) (z. B. J. Ebert & Heublein, 2017; Heublein et al., 2017) bei gleichzeitig geringerer Studienabbruchintention erklären. In diesem Kontext wäre demnach auch denkbar, dass eine erhöhte Bildungsaspiration von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern selbst eine vermeintlich schlechte soziale und/oder akademische Integration in den Hochschulalltag durch Mitstudierende und Dozierende sowie schlechtere schulische Eingangsvoraussetzungen ‚abpuffert‘. Die Bildungsaspiration wird auch von fast allen befragten Personen aus der Wissenschaft mit themenrelevantem fachlichen Blick (E1, E2, E3 und E5) als möglicher Grund genannt.

So bezieht sich Person E3 (mit themenrelevantem fachlichen Blick aus der (Fach-)Disziplin Psychologie) auf die Arbeiten von Aladin El-Mafaalani (u. a. Mafaalani, 2012; Mafaalani et al., 2015; Mafaalani, 2017a, 2017b), in denen die Bildungsaspiration als ein relevanter Aspekt in Bezug auf die genannten Zusammenhänge gilt. Person E3 führt hier auf Grundlage von El-Mafaalanis Befunden an, dass die Interaktion im Elternhaus und die daraus erwachsenen, teilweise hohen familiären bzw. kulturellen Erwartungen einerseits und der hohe ‚Bildungsoptimismus‘

bzw. die Bildungsaspiration andererseits insbesondere für Studierende mit Migrationshintergrund eine der größten Herausforderungen in ihrer Bildungskarrieren darstellen könnten. Sie mutmaßt weiter auf der Grundlage der Erkenntnisse El-Mafaalanis, dass die Erwartungen aus dem Elternhaus teilweise zu überzogen sind und diese kombiniert mit den gleichzeitig verminderten Kenntnissen des Bildungssystems sowie den hohen Loyalitätserwartungen seitens der Familie miteinander kollidieren könnten (E3, mündliche Kommunikation, 20.05.2020).

Person E5 (mit themenrelevantem fachlichen Blick aus der (Fach-)Disziplin Soziologie) schließt sich hierzu an und hebt insbesondere die Chance des Aufstiegs bzw. der erfüllten Bildungserwartungen der Eltern durch ein Studium im Bereich der Wirtschaftswissenschaften hervor, die die ‚Zweckmäßigkeit‘ des Studiums vermeintlich besonders erfüllt. Sie nimmt an, dass soziale Identifikation als Akademikerin oder Akademiker für Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft und/oder mit Migrationshintergrund auch aus dem Grund weniger bedeutend sein könnte, weil das Ziel darin besteht, den ‚intergenerationalen Aufstiegsgeanken‘ der Familie zu erfüllen und Faktoren wie Jobsicherheit und ein ‚ordentlicher‘ Verdienst größere Ziele verkörpern, die die soziale Identifikation im akademischen Feld in den Hintergrund rücken bzw. für die es in Kauf genommen wird, sich nicht wohlfühlen und/oder sich mit dem akademischen Feld nicht zu identifizieren (E5, mündliche Kommunikation, 09.06.2021).

Auch fügt Person E5 im Zusammenhang mit der Bildungsaspiration bzw. Studienmotivation ihre Gedanken zur Kombination bildungsherkunfts- und migrationspezifischer Differenzen an. Sie mutmaßt ebenfalls, dass insbesondere Studierende mit Migrationshintergrund aus Nicht-Akademikerfamilien vor besonderen Herausforderungen durch potenzielle familiäre Solidaritätsgedanken seitens der Familie/der Eltern auf der einen Seite und der gleichzeitig hohen Bildungsaspiration der Familie/der Eltern auf der anderen Seite stehen könnten. Person E5 betitelt dies als ‚doppelten Anspruch der Familie‘ bzw. ‚Doppelbotschaft der Eltern‘ und fragt sich, inwiefern sich diese Zwickmühle auf die Bildungskarrieren dieser Studierenden auswirken kann. Für sie kämen zwei Möglichkeiten infrage: Erstens könnte sie sich vorstellen, dass diese Zwickmühle zu einer hohen sozialen Identifikation mit dem akademischen Feld führt, da man seine Eltern glücklich macht. Zweitens wäre aus ihrer Sicht denkbar, dass man sich weniger stark mit dem akademischen Feld sozial identifiziert, weil man den Solidaritätserwartungen seiner Familie/seiner Eltern gerecht werden will und das Studium zwar im

Sinne der Zweckmäßigkeit ‚durchzieht‘ sich dabei aber ganz klar von Akademikerinnen und Akademikern abgrenzt (E5, mündliche Kommunikation, 09.06.2021).

Person E1 (mit themenrelevantem fachlichen Blick aus der (Fach-)Disziplin Wirtschaftswissenschaften) schließt hier in Teilen an und zieht zwar die Möglichkeit des Einflusses der Bildungsaspiration in Betracht, fügt aber auch an, dass diese häufig vermeintlich aufgrund hoher kultureller familiärer Erwartungen nicht erfüllt werden kann bzw. soll, was dann allerdings zu einer Trothaltung dahin gehend führen könnte, ‚es dennoch beweisen zu wollen‘. Sie vermutet, dass Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft und/oder mit Migrationshintergrund als diejenigen gelten, die es trotz der Schwierigkeiten durch die Zwickmühle zwischen hohen Loyalitätserwartungen der Familie einerseits und der hohen Bildungsaspiration dieser andererseits an die Universität geschafft haben. Person E1 glaubt überdies, dass die Motivation dieser Studierenden trotz der widrigen Bedingungen darin liegt, ‚es beweisen zu wollen‘ (E1, mündliche Kommunikation, 12.05.2020).

Auch Person E2 (mit themenrelevantem fachlichen Blick aus der (Fach-)Disziplin Sprachwissenschaften) sieht insgesamt einen möglichen Einfluss der elterlichen Bildungsaspiration (u. a. R. Becker & Hecken, 2008; Mafaalani, 2012; Mafaalani et al., 2015; Mafaalani, 2017a, 2017b, 2020; Stocké, 2013, 2014a, 2014b). Sie glaubt ebenfalls, dass die Meinung der Eltern über den Profit durch Bildung bzw. der Wunsch der Eltern danach, dass ihre Kinder eine möglichst große Teilhabe an Bildung genießen, da sie Bildung für relevant halten, einen hohen Einfluss auf die tatsächliche Bildungsaktivität von Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden hat. Sie zieht hier den Vergleich von Studien heran, die die Motivation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund untersuchen, an türkischem Herkunftssprachen-Unterricht teilzunehmen. Wurden die Schülerinnen und Schüler nach ihrer Motivation gefragt, trat zutage, dass sie dies vor allem auf den Wunsch ihrer Eltern hin taten.

Bezüge man diesen Zusammenhang weiter auf Studierende insbesondere im zweiten Semester, also solche, die noch ein geringes Alter und damit geringe Lebenserfahrungen bzw. Bildungserfahrungen aufweisen, erklärt Person E2 weiter, dass sich gut annehmen ließe, dass sie hier noch sehr geprägt sind von elterlichen Bildungsaspirationen und damit auch ihr Studium (noch) nicht vorzeitig abbrechen würden. Darüber hinaus bezieht sie sich auch auf Studien aus den 1990er-Jahren zu elterlichen Bildungsaspirationen türkischstämmiger Eltern, die aus ihrer Sicht

ebenfalls belegen, dass die Erwartungen an eine erfolgreiche Bildungskarriere von Kinder seitens der Eltern und die damit verbundene elterliche Wertschätzung für Bildung sehr hoch sind, sich aber oftmals auch nicht mit den tatsächlichen Fähigkeiten bzw. Leistungen ihrer Kinder und/oder auch mit den familiären bzw. kulturellen Erwartungen bzw. Begebenheiten decken. So hieße es ihrer Meinung nach bei vielen dieser Studierenden zu Hause zwar, dass sie Ärztin oder Arzt werden und fleißig sowie strebsam studieren sollen, aber auch vollumfänglich für die Familie da sein und diese im Alltag unterstützen sollen. Aus Sicht von Person E2 widerspricht sich die Haltung dieser Familien so stark, dass ihre Kinder nur schwer erfolgreich sein können (E2, mündliche Kommunikation, 19.05.2020).

Dessen ungeachtet wäre denkbar, dass neben der Bildungsaspiration auch Faktoren wie die soziale Erwünschtheit im Antwortverhalten, die generelle Studienmotivation sowie Persönlichkeitsmerkmale, hier insbesondere das Pflichtbewusstsein (Gewissenhaftigkeit), oder der Zeitpunkt sozialer Selektionsprozesse im Studium hinsichtlich der verminderten Studienabbruchintention unter den befragten Studierenden eine Rolle gespielt haben könnten. Diese Faktoren könnten ebenfalls dazu beigetragen haben, eine vermeintlich schlechte soziale und/oder akademische Integration in den Hochschulalltag durch Mitstudierende und Dozierende sowie schlechtere schulische Eingangsvoraussetzungen abgefangen zu haben.

Person E2 (mit themenrelevantem fachlichen Blick aus der (Fach-)Disziplin Sprachwissenschaften) fügt hinsichtlich der Faktoren, die neben der Bildungsaspiration eine Rolle gespielt haben könnten, insbesondere soziale Erwünschtheit im Antwortverhalten an. Dies knüpft sie allerdings auch an familiäre Erwartungen und vermutet dabei zudem kulturelle Unterschiede. Sie vertritt die Ansicht, dass Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft und/oder mit Migrationshintergrund eher sozial erwünscht geantwortet haben könnten und nicht offen angeben wollten, dass sie vorhätten, ihr Studium abzubrechen. An diese soziale Erwünschtheit geknüpft vermutet sie vor allem den sozialen Druck, da sie die Ersten der Familie sind, die es schaffen wollen/sollen, und aus diesem Grund einen Studienabbruchgedanken auch nicht zugeben wollen würden. Person E2 glaubt überdies, dass man diese Frage hätte noch indirekter stellen müssen, um mögliche Zweifel abbilden zu können. Aus ihrer Sicht hätte man beispielsweise fragen können, ob in den bislang studierten (zwei) Semestern schon einmal das Gefühl aufgekommen sei, vielleicht doch nicht das Richtige zu studieren. Abschließend



fügt sie an, dass elterliche (überzogene und/oder zwiespältige) Erwartungen und die meist negativen Auswirkungen auf die Bildungskarrieren junger Studierender ungeachtet einer nichtakademischen Bildungsherkunft und/oder eines Migrationshintergrunds auch bei Studierenden akademischer Bildungsherkunft und/oder ohne Migrationshintergrund Herausforderungen bergen könnten. Sie würden mitunter ebenfalls elterliche Erwartungen nicht oder nur teilweise erfüllen und könnten dadurch vermeintlich durchaus auch vermindert erfolgreich im Studium sein und/oder Zweifel hegen (E2, mündliche Kommunikation, 19.05.2020).

Überdies ließe sich mutmaßen, dass Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund in Bezug auf ihre gegebenenfalls vorliegende geringe bis nicht vorhandene Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker in der Metropole Ruhr sowie am spezifischen Standort der UDE keinen Nachteil bzw. eine wahrgenommene ‚Andersartigkeit‘ sehen und diese damit auch keinen Grund für einen vorzeitigen Studienabbruch oder dahin gehend darstellen, sich schlecht sozial sowie akademisch durch Mitstudierende und Dozierende in den Hochschulalltag integriert zu fühlen. Sie bilden im bundesweiten Vergleich in der Metropole Ruhr keine unterrepräsentierten Gruppen (A. Ebert & Stammen, 2021; RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2018, 2020). An der UDE liegen sie anteilig über dem Bundesdurchschnitt sowie ebenfalls über dem Durchschnitt in der Metropole Ruhr (A. Ebert & Stammen, 2021; RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2018, 2020). Ferner ist anzunehmen, dass das Studieren in insbesondere den Wirtschaftswissenschaften, die zum Erhebungszeitpunkt national sowie an der UDE als sozial inklusives Fach/‚Aufstiegsfach‘ gedeutet werden können (T. Bargel, 2015; A. Ebert & Stammen, 2017a, 2017b, 2018; Ganseuer et al., 2016), für die innerhalb der Studie befragten Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit Migrationshintergrund gegebenenfalls nicht mit Gefühlen von ‚Fremdheit‘ oder ‚Deplatziertheit‘ einhergingen. Darüber hinaus könnte auch hier das Hochschulprofil der UDE eine Rolle gespielt haben. Wie bereits beschrieben sticht sie bei der Betrachtung sozialer sowie ethnischer Herkunftseffekte bezüglich der Studierendenschaft besonders heraus (auch im Vergleich zu anderen Universitäten in der Metropole Ruhr; UA Ruhr). Demnach könnten auch hier der Fokus ihrer Diversity-Strategie auf die Themen Bildungsaufstieg, Leistungsheterogenität und Potenzialentfaltung und die Tatsache, dass sie sich insbesondere für sogenannte *nichttraditionelle Zielgruppen* öffnet, Einfluss genommen haben. Es wäre anzunehmen, dass insbesondere Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft und/oder mit Migrationshinter-



grund der UDE die Inhalte dieser Diversity-Strategie als gelebt wahrnehmen (ggf. auch durch interkulturelle Kompetenz der Lehrenden, (Mit-)Studierenden, des Personals in Verwaltung und Technik an der gesamten Universität) und dass das Studieren an der Universität-Duisburg-Essen dadurch für sie insgesamt ‚nahbarer‘ bzw. ‚weniger fremd‘ wahrgenommen wird.

Person E3 (mit themenrelevantem fachlichen Blick aus der (Fach-)Disziplin Psychologie) sieht hier insbesondere eine mögliche Erklärung für die Nichtsignifikanzen hinsichtlich der direkten und indirekten Effekte des Migrationshintergrunds auf einzelne Zusammenhänge im Studiendesign. Sie vermutet vor dem Hintergrund einzelner Befunde aus der Schulforschung, dass der Migrationshintergrund und auch die soziale Integration in engem Zusammenhang zum Wohlbefinden im Schulkontext stehen. So ist aus ihrer Sicht belegt, dass sich Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in ‚multikulturellen‘ bzw. durch eine diverse und sehr heterogene Schülerschaft geprägten Schulen deutlich wohler fühlen. Damit, so Person E3, ist insbesondere eine hohe Diversität bzw. ethnische (und soziale) Durchmischung der Schülerschaft gemeint und keine, die sich explizit auf einen hohen Anteil ihrer ethnischen/kulturellen/sozialen Gruppe bezieht. Sie führt weiter an, dass in der psychologischen Forschung Folgendes angenommen wird: Je diverser ein Schulkontext ist, desto gleicher ist Macht in diesem verteilt und desto wohler fühlen sich schließlich die Schülerinnen und Schüler in diesem Schulkontext. Hierzu, so Person E3, existiert insbesondere im US-amerikanischen Bereich viel Forschung, die bereits belegen konnte, dass sich Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund dort auch sicherer bzw. nicht so gefährdet fühlen (E3, mündliche Kommunikation, 20.05.2020).

Bezogen auf die direkten und indirekten Effekte der sozialen sowie akademischen Integration in den Hochschulalltag durch Dozierende und Mitstudierende auf die Studienabbruchintention, aber auch andere Variablen im Modell, wäre überdies neben regions- sowie universitätsspezifischen Gründen für die mehrheitlichen Nichtsignifikanzen der direkten und indirekten Effekte im moderierten Mediationsmodell ebenfalls denkbar, dass studienstrukturelle und/oder fachspezifische Faktoren eine Rolle gespielt haben könnten. Anzunehmen wäre hier, dass die soziale sowie akademische Integration in den Hochschulalltag durch Mitstudierende und Dozierende durch fachspezifische und studienstrukturelle Bedingungen sowie zeitliche Aspekte im Verlauf des Studiums beeinflusst sein könnte. Diese Erkenntnis ließe sich auch vor dem Hintergrund der Befunde des Bildungsberichts

Ruhrs einordnen (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020), die belegen, dass an den Universitäten in der Metropole Ruhr eine unterdurchschnittliche Betreuungsrelation zwischen Studierenden sowie Professorinnen und Professoren und dem weiteren wissenschaftlichen Personal herrscht. Die Befunde aus dieser Studie könnten demnach darauf hinweisen, dass Wirtschaftsstudierende an der UDE (Campus Essen) im zweiten Fachsemester eventuell rein studienstrukturell keinen (intensiven) Kontakt zu Dozierenden pflegen, weil dieser zu diesem Zeitpunkt und aufgrund der Lehr- sowie Prüfungsformate nicht vorgesehen sowie notwendig und damit auch nicht unbedingt uneingeschränkt möglich ist. Im späteren Verlauf des Studiums, insbesondere im Masterstudium, wenn sich die Lehrformate vermehrt auf Seminare und/oder die Prüfungsformate verstärkt auf schriftliche Ausarbeitungen beziehen, könnte sich der Kontakt zu Dozierenden intensiver und damit die wahrgenommene akademische Integration durch Dozierende im Hochschulalltag seitens Wirtschaftswissenschaftsstudierender der UDE (Campus Essen) anders darstellen. Auch könnten diese Vermutungen zusätzlich von der schlechten Betreuungsrelation zwischen Studierenden und Dozierenden überschattet sein, sodass anzunehmen wäre, dass die befragten Studierenden keinen (intensiven) Kontakt zu Dozierenden pflegen, weil dieser aufgrund geringer personeller Ressourcen nicht möglich ist.

Person E4 (mit themenrelevantem fachlichen Blick aus der (Fach-)Disziplin Wirtschaftswissenschaften) vermutet hierauf bezogen neben studienstrukturellen Gründen auch motivationale Gründe seitens Studierender. Sie könnte sich vorstellen, dass sie auch bewusst keinen Kontakt zu Dozierenden suchen und andere für ihre insbesondere kulturelle Gruppe ‚exklusivere‘ Beratungsangebote/-kanäle aufbauen und/oder nutzen. Sie führt aus, dass Massenveranstaltungen in den ersten Semestern zu einem sehr anonymen Studieren führen, sie die Relevanz des Kontakts zu Mitstudierenden dennoch aber sehr hoch einschätzt, insbesondere in den ersten Semestern. Hinsichtlich Studierender mit Migrationshintergrund fügt sie zudem aus eigener Erfahrung an, dass sie durch Tutorinnen und Tutoren erfahren hat, dass einzelne dieser Studierenden im ersten Semester ihre Teilnahme an offiziellen Beratungsangeboten abgebrochen haben mit der Begründung, jetzt in einer ‚türkischen Gruppe‘ zu sein. Für sie resultiert hieraus eine klare Identifikation mit der eigenen kulturellen/ethnischen sowie inoffiziellen Beratungsgruppe und einer Nichtidentifikation mit der vom akademischen Feld gestellten Beratungsgruppe. Person E4 erachtet dies als kritisch und postuliert, dass sich die beiden Gruppen ja nicht ausschließen müssen, aber eine so bewusste Abkehr von der offiziellen Beratungsgruppe auch negative Aus-

wirkungen auf den Studienverlauf bzw. die Integration dieser Studierenden haben könnte. Abschließend resümiert sie, dass der Kontakt zu Dozierenden bzw. zur Universität in Form integrativer Unterstützungs- und Beratungsangebote vielleicht nicht entscheidend sei, aber dennoch sehr sinnvoll wäre. Auch solle man hier die Motivation der Studierenden im Blick behalten, an solchen Angeboten teilzunehmen. In dem von ihr beschriebenen Fall mangelte es nicht an den zur Verfügung gestellten Angeboten bzw. der Einladung in die offizielle Beratungsgruppe, sondern eher an der studentischen Motivation, diese auch zu nutzen (E4, mündliche Kommunikation, 04.06.2020).

Insbesondere Person E3 (mit themenrelevantem fachlichen Blick aus der (Fach-)Disziplin Psychologie) bekräftigt zunächst die theoretischen Annahmen zu den Einflüssen sozialer und/oder akademischer Integration im Hochschulkontext. Sie stuft beide Faktoren als relevant hinsichtlich des Studienerfolges ein, insbesondere im Kontext sozialer sowie ethnischer Herkunftsdifferenzen. Ihrer Erfahrung nach, insbesondere aus der Schulforschung, sei es vor allem für Schülerinnen und Schüler aus schwierigen sozialen Lagen und/oder mit Migrationshintergrund besonders relevant, eine sehr gute Beziehung zur Lehrkraft aufzubauen. Person E3 vermutet weiter, dass eine gute Beziehung zwischen Schülerinnen und Schülern sowie der Lehrkraft soziale Ungleichheiten ausgleichen bzw. eine kompensierende Funktion haben kann. Dies gilt aus ihrer Sicht auch für die Beziehung zu Mitschülerinnen sowie Mitschülern und lässt sich auch auf den Hochschulkontext übertragen. Auch hier hält Person E3 die Beziehung zwischen Studierenden, ihren Mitstudierenden sowie ihren Dozierenden für essenziell und in der Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und/ohne Migrationshintergrund auch für kompensierend hinsichtlich vermeintlicher Chancenungleichheit.

Die theoretischen Annahmen hinsichtlich des Kontakts zu Dozierenden sieht Person E3 hier als besonders einflussreich hinsichtlich des ‚Wohlfühlens‘ im universitären Kontext. Hierzu zieht sie das Beispiel der Kontaktaufnahme seitens Studierender zu Dozierenden aus ihrer eigenen Lehrtätigkeit heran. Sie könne beobachten, dass es einigen Studierenden deutlich leichter fällt, Kontakt zu ihr aufzunehmen und dies häufig auch in einem sehr fordernden Ton, während sie bei anderen Studierenden eher das Gefühl habe, dass sie sich nicht trauen, Kontakt zu ihr aufzunehmen. Person E3 könnte sich hinsichtlich dieser Studierender vorstellen, dass diese sich auch weniger als ‚Teil der Universität‘ fühlen und damit auch weniger gut integriert sind.

Dessen ungeachtet hält Person E3 den Kontakt zu Dozierenden in Hinblick auf Leistung für besonders einflussreich und vermutet, dass ein gemeinsamer Erfahrungshintergrund hinsichtlich der sozialen und kulturellen/ethnischen Herkunft zwischen Dozierenden und Studierenden besonders hilfreich sein könnte. Auf Basis psychologischer Forschungsbefunde vermutet sie, dass die Beziehung zwischen Studierenden und Dozierenden sowie diejenige zwischen Therapeutinnen und Therapeuten und ihren Patientinnen und Patienten einen sehr großen Einfluss auf Studien- bzw. Therapieerfolge nimmt. Sie leitet hieraus ab, dass Bildung – aus ihrer Sicht – auch immer Beziehungsarbeit ist und Studierende vor allem dann viel lernen können, wenn Dozierende eine gute Beziehung zu ihnen aufbauen. Weiter vermutet Person E3, dass es einfacher sein könnte, eine solche gute Beziehung zu Studierenden aufzubauen, wenn Studierende und Dozierende den gleichen bzw. einen ähnlichen (Bildungs-)Erfahrungshintergrund teilen. Sie geht ferner davon aus, dass Dozierende überwiegend einen akademischen Hintergrund aufweisen und die Beziehung zu Studierenden nichtakademischer Bildungsherkunft dadurch eventuell weniger gut sein könnte. Person E3 spielt hier auch auf die Möglichkeit an, dass sich Dozierende in einem solchen Fall einfach nicht so gut in die Lage ihrer Studierenden versetzen können und nicht wissen, inwiefern dieser Umstand Auswirkungen auf die Lerneffekte ihrer Lehre haben kann. Ihnen fehlt, so die Mutmaßungen von Person E3, das Bewusstsein für die Diversität der Studierendenschaft vor allem in Hinblick auf diese Studierendengruppe(n) und damit mitunter eine diversitätssensible Herangehensweise in der Lehre (E3, mündliche Kommunikation, 20.05.2020).

Des Weiteren können die Nichtsignifikanzen der direkten und indirekten Effekte der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker verstärkt durch den Bildungshintergrund und/oder den Migrationshintergrund und/oder vermittelt durch soziale sowie akademische Integrationsprozesse auf die Studienabbruchintention durchaus auch vor dem Hintergrund der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985) erklärt werden. Lang et al. schlugen, ähnlich wie Janke et al. (2017), bereits 2018 eine Ergänzung kapitaltheoretischer Ansätze bzw. solcher auf Basis des institutionalisierten Habitus durch identitätspsychologische Ansätze zur Deutung subjektiven Gefühle wie ‚Fremdheit‘ und ‚Nichtpassung‘ im Kontext Hochschule und ihrer Auswirkungen auf den Studien(-miss-)erfolg von insbesondere Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund vor. Anders als Janke et al. (2017) sehen sie in der Ergänzung kapitaltheoretischer Ansätze bzw. solcher auf Grundlage

des institutionalisierten Habitus durch Identitätstheorien den Vorteil, dass fehlende ‚Passung‘ aus der Perspektive der Identitätstheorien heraus nicht unbedingt in Probleme oder besondere Nachteiligkeit münden muss. Auf Basis der Konzepte des kulturellen Kapitals sowie des institutionalisierten Habitus nach Bourdieu würden Studierende hier 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) erfahren. Auf Grundlage eines identitätstheoretischen Ansatzes der Selbstkategorisierungstheorie gemäß Janke et al. (2017) würden diese Studierenden wiederum ebenfalls eine negative Erfahrung sammeln und eine sogenannte soziale Identitätsbedrohung (*social identity threat*) erleben. Lang et al. (Lang et al., 2018) postulieren indessen, dass Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger nicht zwangsläufig das ‚Aufeinanderprallen zweier Welten‘ und einen damit verbundenen konfliktreichen sowie von Schwierigkeiten geprägten Studienverlauf erleben müssen, der gegebenenfalls auch zu einem vorzeitigen Ausscheiden aus dem Studium führt. Anders als Janke et al. (2017) argumentieren sie, dass die wissenschaftliche Literatur zu Identitäten und Identitätsbildung einen gegensätzlichen Entwurf bieten kann – insbesondere zur Entfremdung vom Herkunftsmilieu. Ihre Argumentation fußen sie darauf, dass innerhalb verschiedener Identitätstheorien Identitäten, Selbstzuordnungen und Repräsentationen von Zugehörigkeit fluide, unscharf, hybride und multipel sind (z. B. Baumert et al., 2001; Caglar, 1997; Lang et al., 2018; J. Schneider, 2001; J. Schneider & Crul, 2010; Wimmer, 2013). Dabei unterstreichen sie, dass sich die Perspektive der Identitätstheorien stark vom gängigen, eher statischen Verständnis des Habitus unterscheidet. Aus identitätstheoretischer Sicht schlussfolgern sie, dass Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft die Möglichkeit haben, hybride soziale Identitäten zu entwickeln. Dies wiederum bedeutet, dass sie ihre Zugehörigkeiten zu unterschiedlichen sozialen Milieus miteinander kombinieren/verknüpfen und damit situationsbezogen einsetzen können und sich so nicht gänzlich für eine Welt entscheiden bzw. nicht zwangsläufig einen inneren Konflikt (zwischen Herkunftshabitus und akademischem Habitus) erleben müssen (Lang et al., 2018), der dann wiederum gegebenenfalls bedingt, dass sie das akademische Milieu wieder verlassen bzw. das Studium vorzeitig beenden.

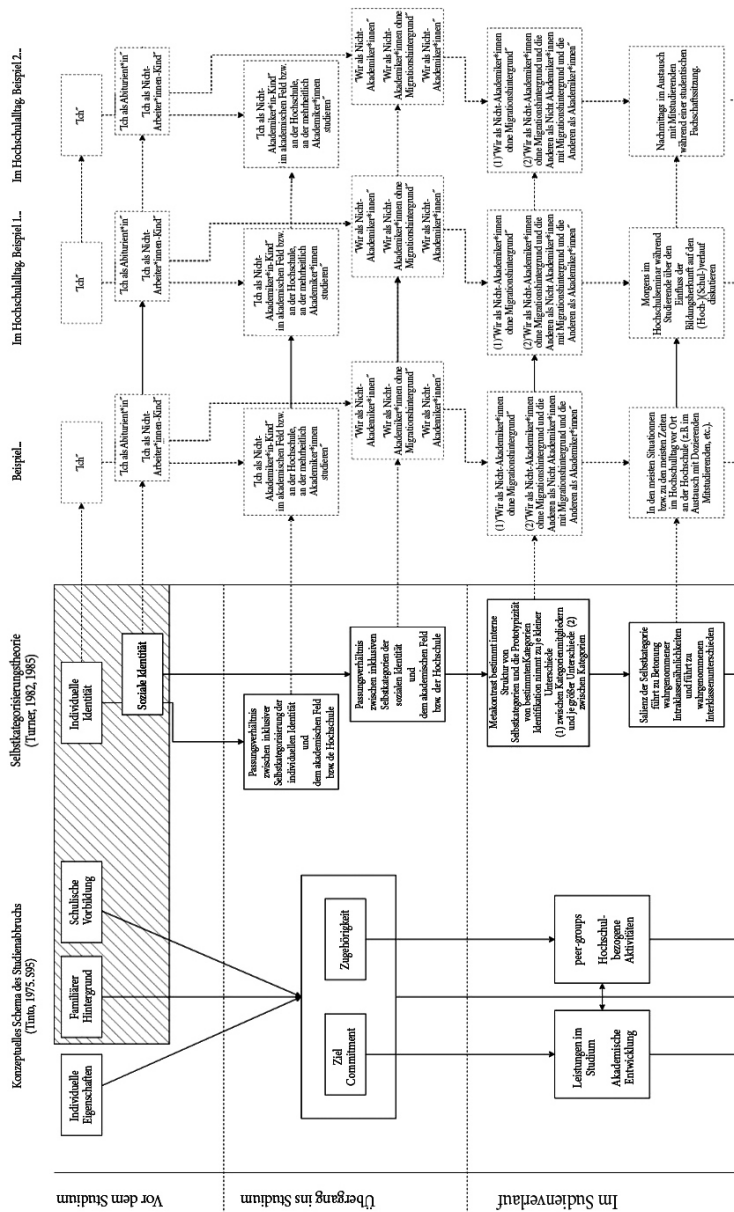
Laut den vorherigen Ausführungen sowie gleichsam konform mit den Grundannahmen der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985) könnte folglich angenommen werden, dass die innerhalb dieser Studie befragten Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund nicht zwangsläufig eine Identitätsbedrohung (*identity threat*) und damit eine ‚Nichtpassung‘ erlebt haben, durch die sie dann

wiederum gegebenenfalls in Erwägung gezogen hätten, ihr Studium vorzeitig abzubrechen. Gemäß den theoretischen Prinzipien der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985) lassen sich Gefühle von ‚Nichtpassung‘ von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund über die Nichtidentifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker gut deuten, gleichwohl kann aber auch geschlussfolgert werden, dass diese nicht zu jeder Zeit (im Studium) salient sein müssen. Sie können sowohl zeitlichen, ortsbezogenen als auch personenbezogen Limitationen unterliegen und so je nach situativem Umgebungsfaktor variieren und dementsprechend auch unterschiedlich starke Auswirkungen auf den Verlauf und/oder Abschluss des Studiums – eventuell auch auf den Zugang zum Studium – haben. Der Aspekt, dass sich Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger in der vorliegenden Studie teilweise mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren, dient allein bereits als Beleg hierfür. Mithin wäre es möglich, dass Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger je nach persönlicher Studiensituation und/oder je nach individuellem Studienzeitpunkt und/oder je nach studieninternem Kontext entweder eine ‚Nichtpassung‘ oder eben eine ‚Passung‘ wahrnehmen. Sie können sich daher grundsätzlich auch mit beiden Gruppen sozial identifizieren und müssen nicht zwangsläufig und zu jeder Zeit/in jeder (Studien-)Situation eine Identitätsbedrohung (*social identity threat*) wahrnehmen. Diese Annahmen wiederum würden auch kritische Einwände gegen die ‚Fremdheits-These‘ der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger bekräftigen – fußend auf vornehmlich empirisch-qualitativen Studienbefunden auf Grundlage der Konzepte des kulturellen Kapitals sowie des institutionellen Habitus nach Bourdieu. Miethe (2017) führt hierzu an, dass in qualitativen Studien zu den Auswirkungen sozialer Herkunftseffekte auf den Studienabbruch auf Basis der Konzepte des kulturellen Kapitals sowie des institutionalisierten Habitus nach Bourdieu (1982, 1988, 1993) die Fremdheits-These zu dominant und zu wenig theoretisch wie empirisch begründet sei (Defizitorientierung, Überbetonung des Erlebens von Fremdheit und Passungsproblemen, methodische Argumentationsstränge, historische Gründe). Dies wiederum bestärken Befunde qualitativer Studien, die veranschaulichen, dass in den Gruppen Studierender akademischer und nichtakademischer Bildungsherkunft konflikthafte und relativ konfliktfreie Studienverläufe und damit auch -abschlüsse aufgrund komplexer und individueller biografischer Verläufe möglich sind, die mit individuellen Problemlagen- und Bewältigungsstrategien verbunden sein können oder eben nicht (z. B. Grunau, 2017; Lehmann, 2012). Auch Käßplinger et al. (2019) konnten empirisch nachweisen, dass das Fremdheitserleben keinesfalls allein typisch für Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger sein muss,

sondern dass auch andere Aspekte – neben der sozialen Herkunft – eine wesentliche Rolle hinsichtlich des Fremdheitserlebens spielen können.

Demnach lässt sich schlussfolgern, dass die Nichtsignifikanzen der direkten und indirekten Effekte der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker auf die Studienabbruchintention auch deshalb nicht zustande gekommen sein könnten, weil die befragten Studierenden eventuell nicht grundsätzlich und zu jeder Zeit eine Identitätsbedrohung (*social identity threat*) wahrnehmen müssen, aus der dann der Wunsch resultiert, ihr Studium vorzeitig abzuberechnen. Gleichwohl ist anzunehmen, dass Situationen oder Zeitpunkte im Studium dieser Studierenden existieren, zu denen sie diese Identitätsbedrohung (*social identity threat*) wahrnehmen und dass diese Studienphasen dann auch ihre Studienabbruchintention maßgeblich beeinflussen. Demgegenüber kann ebenso vermutet werden, dass auch Situationen, Kontexte sowie Zeitpunkte in ihrem Studienverlauf vorhanden sind, in denen sie sich stark mit dieser Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren und so keine Identitätsbedrohung wahrnehmen, die ihren Studienverlauf negativ beeinflusst. Überdies sei kritisch angemerkt, dass es ebenfalls möglich ist, dass sich nicht alle Studierenden bereits zu einem so frühen Zeitpunkt im Studium mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren können. Prozesse sozialer Identifikation erfordern Zeit und sind vom jeweiligen Individuum abhängig (Ellemers & Haslam, 2012).







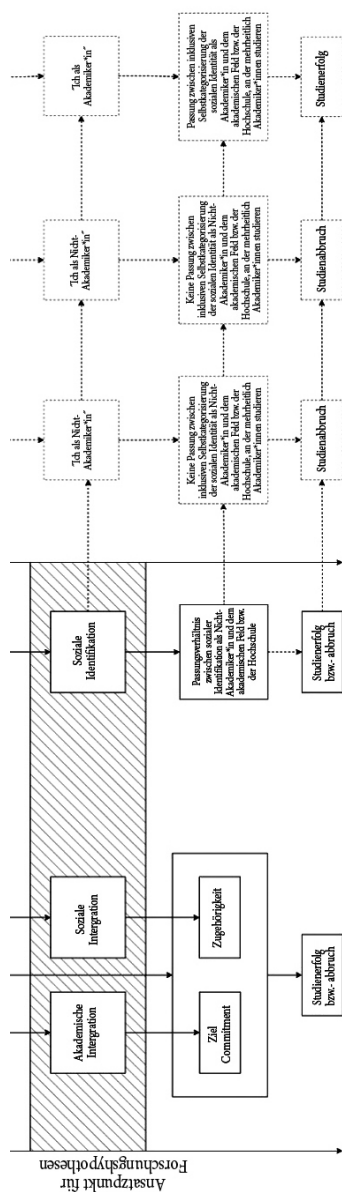


**Abbildung 36.** Theoretische Bezugspunkte und Einordnung der empirischen Befunde (eigene Darstellung in Anlehnung an Tinto, 1975, S. 95; Turner, 1982, 1985).

### 11.3 Limitationen und Forschungsdesiderate

Innerhalb dieser Arbeit wurden Befunde dargestellt, die das Resultat einer umfassenden Analysestrategie abbilden. Im Mittelpunkt stand dabei die Beantwortung der forschungsleitenden Fragen auf Grundlage einer theoretischen Argumentation sowie einer umfangreichen methodischen Herangehensweise. Dennoch stoßen die erläuterten Befunde an Grenzen hinsichtlich ihrer Reichweite sowie Konzeption. Im Folgenden werden diese kritisch diskutiert. Auch diese Diskussion wird in Teilen zusätzlich vor dem Hintergrund der Expertise von Personen aus der Wissenschaft mit themenrelevantem fachlichen Blick geführt. Ebenso wie in den vorangegangenen Ausführungen wird die Expertise der fünf befragten Personen jeweils in Form der indirekten Wiedergabe einzelner Passagen der geführten Interviews veranschaulicht. Auch hier erheben die zusammengefassten Interviewausschnitte keinen Anspruch einer empirisch-qualitativen Analyse sowie Auswertung, sondern lediglich den einer zusätzlichen (forschungs-)praxisbezogenen Einordnung bzw. eines (Forschungs-)Praxisimpulses (Implikationen für Forschung und Praxis).

#### 11.3.1 Datenbezogene Limitationen

In Hinblick auf die Datenbasis der Studie bzw. die generierten Befunde kann herausgestellt werden, dass die Erkenntnisse beider Studien auf Grundlage zweier für den nationalen Raum repräsentativen Befragungen von Studierenden der Wirtschaftswissenschaften ermittelt wurden.

Innerhalb der Studie wurden  $N = 262$  Zweitsemesterstudierende der Wirtschaftsstudenten der UDE (Campus Essen) befragt. Die geplante Stichprobengröße von mindestens  $N = 350$  sowie die maximal erwartete Stichprobengröße von  $N = 1000$  laut den eigentlichen Veranstaltungsteilnehmerinnen- und Veranstaltungsteilnehmerzahlen wurde damit insgesamt nicht erreicht. Auch die Häufigkeitsverteilung der erhobenen Daten bildet zwar zu großen Teilen die eingangs erwarteten universitätsspezifischen regionalen sowie nationalen Verteilungen im Fach Wirtschaftswissenschaften ab (T. Bargel, 2015; A. Ebert & Stammen, 2017a, 2017b, 2018; Ganseuer et al., 2016; Middendorff et al., 2017; RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2018, 2020; H. Schneider et al., 2017; Spangenberg & Quast, 2016), allerdings zu großen und analyserelevanten Teilen nicht die erwarteten Anteile. Bezüglich der Geschlechterverteilung entspricht die Häufigkeitsverteilung zwar nicht den universitätsspezifischen Anteilen weiblicher Studierender der Wirtschaftswissenschaften an der UDE (Campus Essen; A. Ebert, 2018), aber gleichwohl den insbesondere regionalen, aber auch bundesweiten

etwas höheren Anteilen weiblicher Studierender in den Fächern Rechts- und Wirtschafts- sowie Sozialwissenschaften (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020). Auch der Anteil der befragten Studierenden für das zweite Fachsemester (58 %) sowie für das zweite Hochschulsemester (47 %) war zwar am höchsten, dennoch fielen die Anteile insgesamt geringer aus als erwartet, da es sich laut Modulhandbuch ursprünglich um eine Veranstaltung für das zweite Fachsemester handelte. Ferner entsprachen die Anteile Studierender mit Migrationshintergrund zwar dem bundesdeutschen regionalen wie universitätsspezifischen Anteilen, dennoch fiel der Anteil Studierender mit Migrationshintergrund geringer aus als erwartet, insbesondere die Anteile der Subgruppen der Studierenden mit türkischem Migrationshintergrund, aber auch die der weiteren Subgruppen fielen deutlich geringer aus als erwartet. Insbesondere die geringeren Anteile können dem kleinen Gesamtstichprobenumfang und einer damit verbundenen Selektivität der Stichprobe geschuldet sein. Dabei führte die zu geringe Stichprobengröße nicht nur dazu, dass die Anteile der analyserelevanten Studierenden mit Migrationshintergrund (insbesondere einem türkischem Migrationshintergrund, aber auch einer anderen nichtdeutschen ethnischen Zugehörigkeit) sowie die Anteile Studierender im zweiten Fach- bzw. Hochschulsemester geringer ausfielen als erwartet, sondern auch dazu, dass einzelne Analyseverfahren (ordinal-logistische und multiple Regressionsanalysen) insbesondere hinsichtlich spezifischer ethnischer HerkunftsvARIABLEN nicht durchgeführt werden konnten. Hier konnten die einzelnen ethnischen Hintergründe entweder aufgrund sehr kleiner Stichprobenzahlen ( $n < 40$ ) überhaupt nicht erst in die Analysen als Moderatoren einfließen oder aber aufgrund einer zu großen Ungleichverteilung der Moderatorgruppen nur unter Inkaufnahme von Einbußen bezüglich der statistischen Power der Analysen, was wiederum Nichtsignifikanzen einzelner Pfade bewirkt haben könnte. Ferner ist anzunehmen, dass insgesamt auch die schwachen Korrelationszusammenhänge oder gar Nichtsignifikanzen erwarteter Korrelationszusammenhänge mit der geringen Gesamtstichprobenzahl und den damit verbundenen geringen Stichprobenzahlen in Hinblick auf die relevanten Hauptvariablen innerhalb der einzelnen Modelle in Verbindung stehen.

Überdies kann insgesamt eine Übertragbarkeit der Befunde auf Studierende anderer Studiengänge/Fachbereiche und/oder nationale Studierende im Allgemeinen nur unter Vorbehalt getätigt werden. Vor allem Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund bilden, wie bereits dargestellt, im bundesweiten Vergleich in der Metropole Ruhr keine unterrepräsentierten Gruppen (A. Ebert & Stammen, 2021; RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2018, 2020). An der UDE liegen sie über dem Bundesdurchschnitt sowie ebenfalls über dem Durchschnitt in

der Metropole Ruhr Gruppen (A. Ebert & Stammen, 2021; RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2018, 2020). Die UDE sticht bei der Betrachtung sozialer sowie ethnischer Herkunftseffekte bezüglich der Studierendenschaft zudem besonders heraus (auch im Vergleich zu anderen Universitäten in der Metropole Ruhr; Universitätsallianz Ruhr (UA Ruhr): Technische Universität Dortmund und Ruhr-Universität Bochum), da sie ihren Fokus in ihrer 2015 festgesetzten Diversity-Strategie auf die Themen Bildungsaufstieg, Leistungsheterogenität und Potenzialentfaltung gelegt hat. Sie postuliert mit ihrem Claim ‚Offen im Denken‘, dass sie sich insbesondere für sogenannte *nichttraditionelle Zielgruppen* öffnet, um Chancengerechtigkeit zu fördern sowie Vielfalt zu leben, Potenziale zu fördern und sich für Bildungsgerechtigkeit zu engagieren. 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 u. a. das Ziel, einen großen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit zu leisten.

Trotz aller Limitationen liefern die in dieser Arbeit generierten Erkenntnisse dennoch relevante Bezugspunkte für zukünftige Forschungsarbeiten im Rahmen der Erforschung sozialer sowie ethnischer Selektionsprozesse im tertiären Bildungssystem. Die Befunde werden der diversen Zusammensetzung der Studierendenschaft der Wirtschaftswissenschaften, aber auch der Studierenden anderer Fachrichtung an der UDE sowie an deutschlandweiten Hochschulen insgesamt sowie hinsichtlich der Kontextbedingungen ihres Hochschulalltags nicht vollumfänglich gerecht. Gleichwohl bekräftigen einzelne Befunde der präsentierten Analysen die Annahme, dass Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund an deutschen Universitäten Herausforderungen gegenüberstehen, mit denen ihre Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft und/oder ohne Migrationshintergrund nicht konfrontiert sind.

### 11.3.2 Limitationen hinsichtlich des Forschungsinteresses/der Forschungsidee

Das Hauptforschungsinteresse dieser Studie lag in der Überprüfung möglicher Zusammenhänge sozialer Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker und der Studienabbruchintention von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund. Dies wurden zudem im Zusammenspiel mit sozialer und akademischer Integration durch Mitstudierende und Dozierende im Hochschulalltag untersucht. Die Argumentation hinsichtlich der Notwendigkeit zur

Überprüfung dieser Zusammenhänge wurde im theoretischen Teil dieser Arbeit beschrieben.

Dennoch sei angemerkt, dass der Studienabbruchprozess allgemein hin als komplexer Prozess gilt (Heublein et al., 2017; Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019), in dem bekanntermaßen viele weitere Variablen eine Rolle spielen und so auch hier gespielt haben können. Hierzu zählen neben Passungsproblematiken und Aspekten sozialer Eingebundenheit/Integration (Tinto, 1975) auch organisationale Unterstützungsleistung zur Verringerung von Verunsicherung, Fremdheitsgefühlen und Isolation (Lange-Vester, 2014; Rheinländer, 2015) sowie fachspezifische Bedingungen (z. B. Studienanforderungen, Lernvoraussetzungen, Vorwissen und Persönlichkeitsvariablen) etc. Eine umfangreiche Abbildung dieses Prozesses war insbesondere aus studienökonomischen Gründen im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht möglich und schränkt die Befunde in ihrer Interpretierbarkeit deutlich ein (siehe Kapitel 8). Dessen ungeachtet limitieren die Interpretation sowie die Bedeutung der generierten Befunde hinsichtlich der Studienabbruchintention den Aspekt, dass diese von einem tatsächlichen Studienabbruch klar abzugrenzen ist. Die Befunde können also auch nicht hinsichtlich ihrer Relevanz für einen tatsächlichen Studienabbruch gedeutet werden. Die Verwendung der Studienabbruchintention hat zur Erforschung der Einflussfaktoren des Studienabbruchs den Vorteil – so auch innerhalb des vorliegenden Studiendesigns –, leichter erfassbar zu sein (Bean, 1982; Dewberry & Jackson, 2018; Fleischer et al., 2019; Mashburn, 2000). Studierende noch nach ihrem bereits abgebrochenen Studium zu erreichen, stellt sich deutlich schwieriger dar, als sie noch im Studium und bestenfalls kurz vor einem potenziellen Abbruch zu befragen. Dabei gilt die Studienabbruchintention allgemein hin als guter Frühwarnindikator mit hoher Erklärungsstärke für einen tatsächlichen Studienabbruch, weshalb sie sich zur Ermittlung abbruchrelevanter Faktoren in Studien eignet (z. B. Blüthmann, 2012; Brandstätter et al., 2006; Georg, 2008, 2009; Hillebrecht, 2019; Meyer et al., 1999; Tinto, 1993). Gleichwohl bilden Studienabbruchintentionen nicht nur und unbedingt eindeutige Indikatoren für einen Studienabbruch. Sie können auch lediglich 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). Aus diesem Grund sind die generierten Befunde mit Bedacht zu interpretieren.

Daneben muss kritisch berücksichtigt werden, dass in dieser Arbeit zur Definition sowie Operationalisierung der Gruppe Studierender nichtakademischer Bildungsherkunft eine komplexere statistische Differenzierungskategorie – die Bildungsherkunft – verwendet wurde (Grunau, 2017; Lotze,

2017). Hierzu wurden die Studierenden vereinfacht eingeteilt in Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger als junge Menschen, deren Eltern der niedrigen bis mittleren Herkunftsgruppen angehören, sowie in Studierende akademischer Herkunft, deren Eltern der Herkunftsgruppen gehoben bis hoch angehören, die also aus Familien stammen, in denen mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss erlangt hat (z. B. H. Bargel & Bargel, 2010; Ramm & Multrus, 2014). Diese Definition und Operationalisierung boten den Vorteil einer unkomplizierten quantitativen Messung, allerdings bilden sie diese Studierendengruppe weniger breit und variationsreich ab (z. B. konfliktbehaftete sowie konfliktfreie Studienverläufe) (Borgwardt, 2020; Lange-Vester & Sander, 2016; Spiegler, 2015a).

In Abschnitt 11.3.3 wird nachstehend ein Vorschlag zur Messung der Bildungsherkunft in Folgestudien vorgeschlagen, die die Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger, aber auch die der Studierenden mit Migrationshintergrund breiter und variationsreicher abbildbar machen könnte. In diesem Kontext ist ebenfalls limitierend zu erwähnen, dass in Verbindung mit der ethnischen Herkunft der Studierenden lediglich die soziale Identität mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker bezogen auf das Vorliegen eines Migrationshintergrunds ebenfalls in Form einer statistischen Differenzierungskategorie (Staatsangehörigkeit, Geburtsland und etc.), nicht jedoch hinsichtlich ethnischer und/oder kultureller Identitäten überprüft wurde. Auch hier wurde also die Gruppe Studierender mit Migrationshintergrund wenig variationsreich und breit abgebildet.

Hinzu kommt, dass innerhalb dieser Arbeit keine Aussagen zu Studierenden doppelter akademischer Bildungsherkunft getätigt werden können, was einen noch stärkeren Einfluss auf die einzelnen Konstrukte innerhalb der Modelle gehabt haben könnte. Auch internationale (akademische) Abschlüsse der Eltern wurden nicht explizit berücksichtigt. Es wurde lediglich darum gebeten, im Ausland erworbene Abschlüsse einem gleichwertigen deutschen Abschluss zuzuordnen. Dies könnte zum einen in beiden Gruppen – der Gruppe der Studierenden nichtakademischer und akademischer Bildungsherkunft – zu falschen Zuordnungen geführt haben und zum anderen dazu, dass die relevanten Studierendengruppen nicht adäquat abgebildet wurden. Des Weiteren wurden neben der Bildungsherkunft keine weiteren Teilaspekte sozialer Herkunft innerhalb des Studiendesigns berücksichtigt. Da auch der elterliche sozioökonomische Status (z. B. R. Chen, 2012) sowie das elterliche Einkommen (R. Chen & Desjardins, 2008) laut nationalen und internationalen Forschungsbefunden Aspekte sozialer Herkunft abbilden und im Kontext des Studienerfolgs nachweislich eine Rolle spielen können, sind die innerhalb dieser Studie generierten Erkenntnisse hinsichtlich ihrer Vergleichbarkeit eingeschränkt.

Darüber hinaus entsprechen auch die veranschaulichten sozialen sowie akademischen Integrationsprozesse nicht einer vollumfänglichen Abbildung individueller studentischer Integration. Sie sind gleichsam komplex und können neben der sozialen sowie akademischen Integration durch Mitstudierende und Dozierende weitere Aspekte von Integration enthalten, die innerhalb dieses Studiendesigns nicht vollumfänglich berücksichtigt wurden. Insbesondere in Hinblick auf die akademische Integration sei angemerkt, dass diese neben der Interaktion mit Fakultätsmitgliedern sowie dem Lehrpersonal auch über die Studiennoten und die intellektuelle Entwicklung operationalisiert wird (Tinto, 1975, 1987, 1993). Diese wurden innerhalb der vorliegenden Studie nicht erhoben bzw. berücksichtigt. Außerdem kann auch organisationale bzw. institutionelle Integration – vor allem in Bezug auf den Studienabbruchprozess speziell von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund – eine wesentliche Rolle spielen. Folglich sind auch institutionsspezifische Merkmale wie das Prestige und die Größe einer Universität, aber auch Aspekte wie die Qualität der Lehre entscheidend hinsichtlich des Verbleibs im Studium (Bean, 1980, 1983).

### *11.3.3 Limitationen bezüglich der eingesetzten Instrumente sowie der Auswertungsmethoden*

Limitationen sind auch bezüglich der eingesetzten Instrumente sowie der Methodik der Studie zu nennen.

Innerhalb der Studie lassen sich zunächst Limitationen hinsichtlich der eingesetzten Instrumente im Vorfeld der Hauptanalysen anführen sowie im Rahmen der Dependenzanalysen zur Überprüfung von Unterschieden in Proportionen bzw. Häufigkeiten zwischen Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie Studierenden akademischer Bildungsherkunft und der Gruppe Studierender, die sich gar nicht bis wenig und stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren.

Zunächst befanden sich unter den ergänzend miterhobenen Skalen u. a. solche zur kulturellen Praxis innerhalb und außerhalb der UDE. Diese Eigenkonstruktionen sind aus studienökonomischen Gründen ebenso wie die pilotierte Skala zur wahrgenommenen Wertschätzung im Studierendenalltag lediglich vorpilotiert und nicht abschließend validiert worden. Gleichwohl wurden sie als Kontrollvariablen und zur Generierung erster Erkenntnisse in Bezug auf Zusammenhänge mit den Hauptvariablen in den Fragebogen zur Studie aufgenommen. Die Interpretierbarkeit hinsichtlich dieser Ergebnisse ist demnach ebenfalls lediglich eingeschränkt möglich.



Weiter wurde zur Durchführung der Pearson-Chi<sup>2</sup>-Tests sowie Mann-Whitney-U-Tests zur Aufdeckung von Unterschieden zwischen den Gruppen Studierender, die sich gar nicht bis wenig und solcher, die sich stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren, die Variable ‚Soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘ modifiziert bzw. dichotomisiert. Hierzu wurde sie unter Berücksichtigung der theoretischen Konstruktion dieses Konstrukts ‚Sozialer Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘ (Schendera, 2008) in zwei Kategorien zusammengefasst. Die Kategorien 1–4 der achtsstufigen Variable ‚Soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘ wurde zu einer Kategorie (Kategorie A bis D) zusammengefasst und die Kategorien 5–8 zu einer weiteren Kategorie (Kategorie E bis H) und es wurde eine neue Variable gebildet. So konnten im Anschluss belastbare Ergebnisse generiert werden. Trotzdem sollten die generierten Befunde nur eingeschränkt interpretiert werden, da durch die Dichotomisierung des ordinalskalierten Kriteriums relevante Informationen über die geordnete ordinale Reihe der abhängigen Variablen verloren gegangen sein können (Große Schlarmann & Galatsch, 2014). Hierauf könnten auch die Nichtsignifikanzen der Zusammenhänge zwischen den Variablen ‚Soziale Integration durch Mitstudierende in den Hochschulalltag‘ sowie ‚Studienabbruchintention‘ und der zweistufigen Variable ‚Soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘ zurückzuführen sein. Beide Variablen korrelierten zuvor signifikant mit der achtsstufigen Skala ‚Soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘.

Außerdem weisen die eingesetzten Instrumente sowie die durchgeführten Analysen innerhalb der Studie zur Überprüfung von Hypothese 1, 2 und 3 ebenfalls Limitationen auf. Die im Rahmen der Studie eingesetzten Analyseverfahren wurden aufgrund methodisch-theoretischer Vorüberlegungen ausgewählt. Gleichwohl konnten sie in den meisten Fällen aufgrund zu geringer Stichprobenzahlen und/oder der Verletzung anderer statistischer Voraussetzungen nicht uneingeschränkt durchgeführt werden. Zu diesen Einschränkungen zählten insbesondere die Modifikation der kategorialen Variablen ‚Soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘, aber auch die zu geringen Stichprobenzahlen hinsichtlich der ethnischen Herkunft der befragten Studierenden, die dazu führten, dass innerhalb aller Modelle keine Analysen hinsichtlich unterschiedlicher ethnischer Gruppen erfolgen konnten.

Zur Durchführung der ordinal-logistischen Regressionsanalysen zur Überprüfung von Hypothese 1 mussten einige Kategorien der (abhängigen) Variable ‚Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akade-



miker‘ unter Berücksichtigung der theoretischen Konstruktion dieses Konstrukts (Schendera, 2008) zusammengefasst werden. In der ersten Kategorie (Kategorie A:  $n = 31$ ) sowie den letzten drei Kategorien (Kategorie F:  $n = 22$ , Kategorie G:  $n = 12$  und Kategorie H:  $n = 13$ ) der Kriteriumsvariable ‚Soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘ befanden sich zu wenige Fälle, um bezogen auf die Analysen zur Beantwortung von Forschungsfrage 1 eine ordinal-logistische Regression mit mindestens drei Prädiktoren sowie unter Berücksichtigung von Interaktionszusammenhängen durchzuführen (Hosmer & Lemeshow, 2000; Norušis, 2005; Schendera, 2008). Da auch die Strichprobengröße insgesamt nicht mehr erhöht werden konnte (Hosmer & Lemeshow, 2000; Norušis, 2005; Schendera, 2008), wurde die Variable damit von ursprünglich acht Kategorien (A bis H) auf fünf Kategorien (A + B, C, D, E, F + G + H) reduziert. Hieraus entstand eine neue um drei Kategorien reduzierte fünfstufige abhängige Variable ‚Soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘. Die generierten Ergebnisse dieser Analysen sollten aus diesem Grund ebenfalls nur eingeschränkt interpretiert werden. Durch die Dichotomisierung des ordinalskalierten Kriteriums können relevante Informationen über die geordnete ordinale Reihe der abhängigen Variablen verloren gegangen sein (Große Schlarman & Galatsch, 2014).

Überdies wurde zur Überprüfung von Hypothese 1 die Anzahl der unabhängigen Variablen/Kovariaten verringert (Schendera, 2008) und umfasste nur noch zwei der sieben Kovariaten. Auch diese Entscheidung wurde sorgfältig und auf Basis theoretischer Überlegungen gefällt (Schendera, 2008). Da in den beiden anschließenden Regressionsmodellen (moderierte Moderation und moderierte Mediation) die Kovariate Studienabbruchintention, die das Kriterium bildet, wie die Variable ‚Soziale Integration durch Mitstudierende in den Hochschulalltag‘ eine der Mediationsvariablen und die Variable ‚Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung‘ ebenfalls eine der Kovariaten bildet, erschien es aus forschungslogischer Sicht (hinsichtlich methodischer sowie inhaltlicher Aspekte) sinnvoll, auch nur diese in das Modell zu inkludieren und die Kovariaten ‚kulturelles Kapital‘, ‚mündliche Ausdrucksfähigkeit‘, ‚kulturelle Aktivitäten innerhalb und außerhalb der UDE‘ zu exkludieren. Damit konnten indes nicht alle potenziellen Kovariaten in das Modell einfließen. Dementsprechend bleiben die Befunde aus den ordinal-logistischen Regressionsanalysen zur Beantwortung von Forschungsfrage 1 ebenfalls nur eingeschränkt interpretierbar.

Hinsichtlich der beiden multiplen Regressionsanalysen zur Überprüfung von Hypothese 2 (moderierte Moderationsanalyse) und Hypothese 3 (moderierte Mediationsanalyse) musste ebenfalls die auf fünf Kategorien reduzierte Prädiktorvariable ‚Soziale Identifikation mit der Gruppe der Aka-

demikerinnen und Akademiker‘ genutzt werden, da eine Durchführung der Berechnung unter Verwendung der ursprünglichen achtsstufigen Variable nicht möglich war, da eine singuläre bzw. nahezu singuläre Datenmatrix vorlag. An dieser Stelle wurde zunächst vermutet, dass die Matrizen unter einem Multikollinearitätsproblem leiden, da eine oder mehrere Spalten linear voneinander abhängig sind (Hayes, 2012, 2013). Aus diesem Grund wurden eingangs die Interkorrelationen aller Variablen im Modell überprüft. Alle Zusammenhänge waren deutlich kleiner als  $r > .70$ . Auch die Überprüfung der Toleranz- sowie VIF-Werte erbrachte keine Ergebnisse, die auf eine Multikollinearität hindeuteten (Toleranz  $> .1$ ; VIF  $< 10$ ). Ein Streudiagramm ließ allerdings eine Systematik in den Punkten erkennbar werden, die auf eine Verletzung der Unabhängigkeitsannahme hindeutete. Dabei verteilten sich die Residuen ungefähr in einer gleichbleibend breiten horizontalen Band (Hickettier & Rendtel, 2019). Innerhalb dieses Streudiagramms offenbarten sich indes weder Abhängigkeiten noch Heteroskedastizität, wobei das mögliche Vorliegen von Heteroskedastizität sowie indirekt auch Singularität bzw. Linearität bereits durch den verwendeten HC4-Standardfehler in process berücksichtigt wurden (Hayes & Cai, 2007). Eine weitere Lösungsmöglichkeit für dieses Problem stellte neben dem *Bootstrapping* bzw. der Verwendung des HC4-Schätzers zur robusten Schätzung der Parameter die Transformation der unabhängigen und/oder abhängigen Variable dar (O’Hara & Kotze, 2010). Wie bereits beschrieben, bildet die Anzahl der Fälle pro Prädiktor (und/oder des Kriteriums) eine entscheidende Voraussetzung für die Durchführung multivariabler Analyseverfahren (Hosmer & Lemeshow, 2000; Norušis, 2005; Schendera, 2008). Da es sich in den Modellen zur Überprüfung von Hypothese 2 und 3 um die gleiche kategoriale Variable handelte wie im vorangegangenen ordinal-logistischen Regressionsmodell (wenn auch hier als Prädiktor statt als Kriterium), lag es nahe, zunächst lediglich auch den Einsatz der transformierten Form der unabhängigen Variable in Betracht zu ziehen. Aus diesem Grund wurde zur Berechnung der Regressionsanalysen auch hier die fünfstufige Variable ‚Soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘ verwendet. So konnten alle notwendigen Analysen vollständig durchgeführt sowie belastbare Ergebnisse generiert werden. Dennoch sollten die generierten Befunde auch hier lediglich eingeschränkt interpretiert werden, da auch hier gilt, dass durch die Dichotomisierung des ordinalskalierten Kriteriums relevante Informationen über die geordnete ordinale Reihe der abhängigen Variable verloren gegangen sein können (Große Schlarmann & Galatsch, 2014).

Hinsichtlich des eingesetzten Instruments zur Erfassung der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker auf Basis der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985), aber auch hinsichtlich weiterer in diesem Kontext potenziell einflussreicher kultureller sowie sozialer Identitäten fügt Person E3 (mit themenrelevantem fachlichen Blick aus der (Fach-)Disziplin Psychologie) an, dass insbesondere die Verwendung der Selbstkategorisierungstheorie gewisse Risiken birgt. Sie führt weiter aus, dass die Selbstkategorisierungstheorie davon ausgeht, dass Identitäten – je nach situativen Bedingungen – salient werden können. Dieser Aspekt könnte ihrer Meinung nach die eindeutige Messung sozialer Identitäten in empirisch-quantitativen Querschnitts- oder auch Längsschnittbefragungen schwierig gestalten. Aus eigenen Forschungserfahrungen zur Messung sozialer Identitäten in Befragungen vermutet sie, dass die Situation, in der die Studienteilnehmerinnen und Studienteilnehmer befragt werden, hinsichtlich der Abfrage der jeweiligen Zugehörigkeiten eine große Rolle spielt. Anders formuliert, geht Person E3 davon aus, dass die Befragungssituation auch in dieser Studie einen Einfluss auf die nicht nachgewiesenen Effekte gehabt haben könnte. Ferner merkt sie an, dass die Vertreterinnen und Vertreter der Selbstkategorisierungstheorie sehr häufig aus der experimentellen Sozialpsychologie stammen, in deren Studiendesigns auch die Studiensituation berücksichtigt bzw. teilweise künstlich hergestellt wird, sodass man die situativen Einflüsse hier vermeintlich besser kontrollieren kann.

Zudem merkt Person E3 an, dass die Operationalisierung der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker mittels der gleichnamigen Skala von Janke et al. (2017) sowie in Anlehnung an die IIS scale von Tropp und Wright (2001) gegebenenfalls nicht das gemessen hat, was sie zu messen vorgab, bzw. nicht alle befragten Studierenden das Gleiche hinter der Frage und den Antwortmöglichkeiten verstanden haben. Sie stellt nicht nur die Frage danach, ob alle Befragten tatsächlich verstanden haben, was hier abgefragt wurde, sondern auch danach, welche überhaupt die bedeutsamste Identitätskategorie mit prädiktivem Charakter in diesem Kontext gewesen ist und ob es sich dabei tatsächlich um die abgefragte gehandelt hat. Aus ihrer Sicht könnten Aspekte des Wohlbefindens im Studium und – auf Basis US-amerikanischer Forschung – Aspekte des Hochschulklimas einen deutlich höheren Einfluss auf die Studienabbruchintention der spezifischen Studierendengruppe nichtakademischer Bildungsherkunft und/

oder mit Migrationshintergrund haben (E3, mündliche Kommunikation, 20.05.2020).

Überdies ist bezüglich der Hauptanalysen im Rahmen der Studie sowie hinsichtlich aller Analyseverfahren zur Überprüfung von Hypothese 1 und 2 limitierend anzumerken, dass die Variablen ‚Migrationshintergrund türkisch, chinesisch, polnisch, russisch sowie anderer Migrationshintergrund‘ nicht als Moderatoren mit in die Moderationsmodelle (ordinal-logistische Regressionsanalysen) zur Überprüfung von Hypothese 1 und in das moderierte Moderationsmodell zur Überprüfung von Hypothese 2 einfließen konnten. Die Fallzahlen fielen insgesamt geringer aus als erwartet ( $n < 40$ ). Dieser Aspekt schränkte die Umsetzung der Analysen zur Beantwortung von Forschungsfrage 1 und 2 erheblich ein. Es konnten demnach keine Analysen hinsichtlich einzelner ethnischen Gruppen durchgeführt werden. Somit konnten abschließend keine Erkenntnisse zu Unterschieden in Bezug auf die einzelnen ethnischen Gruppen sowie besonders die Gruppe der Studierenden (Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger) mit türkischem Migrationshintergrund generiert werden.

Abschließend kann hinsichtlich der Operationalisierung des Migrationshintergrunds gemutmaßt werden, dass sich der Effekt des Migrationshintergrunds auf die soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker sowie der vermutete Moderationseffekt des Migrationshintergrunds auf den Zusammenhang zwischen der Bildungsherkunft und der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker nicht nachweisen ließ, da der Migrationshintergrund als Differenzierungskategorie bzw. in Bezug auf Staatsangehörigkeit, Geburtsland etc. gegebenenfalls nicht geeignet war, um Zusammenhänge zu sozialen Identitäten zu untersuchen. Es wäre eventuell sinnvoller gewesen, die soziale Identität mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker in Bezug auf die kulturellen Identitäten der befragten Studierenden zu untersuchen. Gleiches gilt für die generelle Berücksichtigung weiterer sozialer sowie kultureller Identitäten im Zusammenhang mit der sozialen Identität mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker, aber auch der Studienabbruchintention sowie vor dem Hintergrund bildungsherkunftssowie migrationsspezifischer Differenzen. In diesem Kontext bzw. auch über diesen hinaus ist anzunehmen, dass der Migrationshintergrund nicht als Verstärker für die nicht vorhandene soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern fungiert, sondern vielmehr der Bildungshintergrund als Verstärker für die nicht vorhandene soziale Identifikation mit der Gruppe

der Akademikerinnen und Akademiker von Studierenden mit Migrationshintergrund.

Person E2 (mit themenrelevantem fachlichen Blick aus der (Fach-)Disziplin Sprachwissenschaften) bekräftigt aus ihrer Expertise sowie eigener subjektiver Erfahrung heraus ebenfalls das Argument, dass der Migrationshintergrund, gemessen über eine statistische Kategorie, allein an dieser Stelle eventuell nicht das adäquate Instrument verkörpert hat und dieser insbesondere im Kontext dieser Forschungsarbeit, aber auch generell eher über die persönliche Identifikation mit diesem gemessen werden sollte und generell stark beeinflusst ist durch die soziale Herkunft. Sie führt hier aus dem eigenen Fachgebiet Diskussionen darüber an, wie bedeutend in Hinblick auf die eigene Person bzw. Identität ein vorhandener Migrationshintergrund der dritten oder vierten Generation für die Person selbst noch ist. Sie stellt demnach infrage, dass der Migrationshintergrund per se einen Einfluss auf die soziale Identifikation, aber auch auf den Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der sozialen Identifikation haben könnte, wenn er für die befragte Person selbst vielleicht schon gar keine Rolle (mehr) spielt. Ähnlich betrachtet die dies bei Spezialfällen bezüglich der sozialen Herkunft. Person E2 fragt sich, wie einflussreich eine nichtakademische Bildungsherkunft noch ist, wenn Geschwister bereits studiert haben oder aber Elternteile ein Studium begonnen, aber nicht beendet haben. Sie resümiert abschließend, dass es hier nicht nur um eine ‚Kategorisierung‘ in statistische Differenzierungskategorien hinsichtlich der sozialen und ethnischen Herkunft gehe, sondern auch darum, wie gewichtig diese Aspekte für die eigene Person und Identität seien, weshalb auch die Einflüsse dieser Kategorisierung auf Aspekte wie den Studienabbruch individuell je nach Person nichtakademischer Bildungsherkunft und/oder mit Migrationshintergrund stark variieren können (E2, mündliche Kommunikation, 19.05.2020).

Damit verdeutlicht sie, dass aus ihrer Sicht nicht der Migrationshintergrund an sich, sondern vielmehr Aspekte sozialer sowie kulturelle Identifikation Einfluss auf die soziale akademische Identifikation haben können.

Auch Person E3 (mit themenrelevantem fachlichen Blick aus der (Fach-)Disziplin Psychologie) hegt in Teilen eine ähnliche Vermutung. Aus ihrer Sicht ist die Kategorie des Migrationshintergrunds auf der einen Seite sehr breit und ‚fast sinnentleert‘, weil ein Viertel der Bevölkerung dieser Kategorie zuordenbar sei und sich durchaus einige Perso-

nen darunter nicht mit ihrem Migrationshintergrund identifizieren. Auf der anderen Seite mutmaßt Person E3, dass es möglich sein könnte, dass sich einige andere Personen ohne offiziellen Migrationshintergrund dennoch gut mit dem einen oder anderen Migrationshintergrund identifizieren könnten. Sie fasst zusammen, dass aus ihrer Sicht objektive Kategorien nicht immer den subjektiven Identitäten entsprechen müssen und aus diesem Grund innerhalb der Studie die erwarteten Zusammenhänge nicht abbildbar wurden.

### *11.3.4 Limitationen hinsichtlich der ordinal-logistischen sowie multiplen linearen Regressionsanalysen*

Bezogen auf die Zusammenhangsanalysen zur Überprüfung von Hypothese 1, 2 und 3 muss auf die nicht bzw. nur eingeschränkt vorliegende Kausalität der Ergebnisse hingewiesen werden.

Hinsichtlich der Überprüfung von Hypothese 1 dürfen die Befunde in der hier berichteten Linearität der untersuchten Zusammenhänge auf die soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker lediglich mit Bedacht interpretiert werden, da es sich um ein querschnittliches Forschungsdesign handelt. Gleiches gilt für die Befunde in der berichteten Linearität der untersuchten Zusammenhänge auf die Studienabbruchintention aus Analysen zur Überprüfung von Hypothese 2 und 3. Zusammenhänge im Sinne eines identifizierten Einflusses der Bildungsherkunft, der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung sowie der sozialen Integration durch Mitstudierende in den Hochschulalltag auf die soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker wären ausschließlich im Rahmen eines Längsschnittdesigns möglich. Gleiches gilt für die Zusammenhänge der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker, aber auch mit dem Bildungshintergrund sowie der sozialen und akademischen Integration durch Mitstudierende und Dozierende im Hochschulalltag auf die Studienabbruchintention, die sich innerhalb des Studiendesigns allerdings grundsätzlich – vermutlich aufgrund zu geringer statistischer Power der Analysen – als nichtsignifikant zeigen.

Aus methodischer Sicht zeigen sich hinsichtlich der ordinal-logistischen Regressionsanalysen (Moderationsanalyse) zur Beantwortung von Forschungsfrage 1 mögliche methodische Erklärungen vor allem für die teilweise nur schwachen bis mittleren Korrelationszusammenhänge oder gar das fehlende Zustandekommen signifikanter Zusammenhänge und Effekte in beiden ordinal-logistischen Regressionsmodellen zur Beantwortung

von Forschungsfrage 1. In Bezug auf das ordinal-logistische Regressionsmodell 1 offenbarte die Datenlage für die Moderatorvariable Migrationshintergrund zunächst eine ungleiche Verteilung ( $n^{\text{Migrationshintergrund}} = 217$ ,  $n^{\text{ohne Migrationshintergrund}} = 140$ ,  $n^{\text{mit Migrationshintergrund}} = 72$ ). Eine Ungleichverteilung der Moderatorgruppen verringert indes die statistische Power und damit die Wahrscheinlichkeit, einen Moderationseffekt aufzudecken, immens (vgl. Stone-Romero und Anderson, (1994), sodass davon auszugehen ist, dass die Power der statistischen Analysen vermindert war. Dies zeigte sich auch in den Post-hoc-Power-Analysen. Für die Aufdeckung eines nach Cohen (1969) als groß definierten Effekts ( $f \geq .4$ ) bei  $\alpha = .05$  sowie einer Kategorienanzahl der abhängigen Variable von fünf sowie einer Stichprobenanzahl von  $n = 217$  konnte eine statistische Power von .99 ermittelt werden, für die Aufdeckung mittlerer Effekte ( $f \geq .25$ ) lediglich noch eine statistische Power von  $1 - \beta = .85$  und für die Aufdeckung kleiner Effekte ( $f \geq .10$ ) nur noch eine statistische Power von  $1 - \beta = .18$  (berechnet mit G-Power) (Faul, Erdfelder, Lang & Buchner, 2007) sowie zum Abgleich mit R, library(Hmisc) (R Core Team, 2021). Damit konnten hinsichtlich der Moderationsanalysen gegebenenfalls sehr kleine Effekte ( $f = .10$ ) nicht aufgedeckt werden.

Die Stärken des direkten Effekts des Migrationshintergrunds auf die soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker ( $f = .07$ ,  $\alpha = .05$ ,  $n = 217$ ,  $1 - \beta = .11$ ) und des indirekten Effekts ( $f = .05$ ,  $\alpha = .05$ ,  $n = 217$ ,  $1 - \beta = .08$ ) im Modell fielen insgesamt nur sehr gering aus. Die mindestens erforderliche Power von  $1 - \beta = .18$  zur Aufdeckung kleiner Effekte ( $f = .10$ ) nach Cohen (1969) bei  $\alpha = .05$  und einem Stichprobenumfang von  $n = 217$  lag für diese Effekte nicht vor. Gleichwohl konnte der direkte Effekt des Bildungshintergrunds auf die soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker aufgedeckt werden, da es sich hier um einen mittleren Effekt von  $f = .26$  bei  $\alpha = .05$  und einen Stichprobenumfang von  $n = 217$  handelte. Die Wahrscheinlichkeit, diesen Effekt aufzudecken, lag somit weit über 18 % ( $1 - \beta = .18$ ) bei 89 % ( $1 - \beta = .89$ ).

Insgesamt spielte auch die vorliegende Stichprobengröße eine entscheidende Rolle. Es ist davon auszugehen, dass sie für die Komplexität der Analysen zu gering war. Um auch kleinere Effekte nach Cohen (1969;  $f = .10$ ) bei  $\alpha = .05$  der Kategorienanzahl der abhängigen Variablen von fünf und einer statistischen Power von  $1 - \beta = .95$  aufdecken zu können, wäre eine Stichprobenanzahl von  $n \geq 830$  erforderlich gewesen (berechnet mit G-Power (Faul et al., 2007) sowie zum Abgleich mit R, library(Hmisc) (R Core Team, 2021)). Auch bei einer geringeren statistischen Power von nur  $1 - \beta = .80$  wäre mindestens eine Stichprobenanzahl von  $n \geq 540$  erforderlich gewesen (berechnet mit G-Power (Faul et al., 2007) sowie zum Abgleich mit R, library(Hmisc) (R Core Team, 2021)).



Weiter lag eine signifikante Verbesserung der Passung des finalen Modells gegenüber dem Nullmodell vor [ $\chi^2(2) = 19.147, p < 0.01$ ] (Kühnel & Krebs, 2010). Dessen ungeachtet waren sowohl der *Pearson-Chi-Quadrat-Test* [ $\chi^2(10) = 16.819, p = .078$ ] als auch der Abweichungstest [ $\chi^2(10) = 16.859, p = .078$ ] nichtsignifikant, was zwar zunächst auf eine gute Modellanpassung hindeutet (Kühnel & Krebs, 2010). Allerdings lag  $R^2$  nach McFadden bei nur  $R^2 = .028$ , was eine sehr schlechte Modellanpassung widerspiegelt (0.2 – 0.4 zufriedenstellend) (Schendera, 2008). Dies spricht dafür, dass die Prädiktoren nicht sehr gut in der Lage sind, die Kategorienzugehörigkeit des Kriteriums zu erklären.  $R^2$  nach Nagelkerke liegt im vorliegenden Modell ebenfalls bei nur  $R^2 = .088$  und fällt damit auch sehr gering aus (Schendera, 2008). Die Prädiktoren erklären damit lediglich 9 % der Varianz, was dafür spricht, dass weitere Prädiktoren das Kriterium der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker beeinflussen, die im vorliegenden Modell aber nicht berücksichtigt wurden. Das Modell weist folglich keinen akzeptablen Fit auf (Große Schlarmann & Galatsch, 2014). Zudem war die Modellvoraussetzung entsprechend dem Parallelitätstest für Linien (*parallel regression*) nicht erfüllt. Da  $p = .048$  und damit  $< \alpha = .05$  galt, wurde die Nullhypothese abgelehnt. Dies kann laut Große Schlarmann und Galatsch (2014) allerdings lediglich auch ein Zeichen dafür sein, dass aus den vorliegenden Daten sowie mit der vorhandenen Test-Power keine Verletzung der Annahme ersichtlich ist. Dennoch kann eine solche Verletzung theoretisch vorliegen (Große Schlarmann & Galatsch, 2014). Betrachtet man diesen Aspekt gemeinsam mit den beschriebenen Befunden aus den Post-hoc-Power-Analysen, die ebenfalls auf eine zu geringe Power bzw. zu kleine Effekte hindeuten, erhärtet sich der Verdacht weiter, dass die teilweise nicht nachweisbaren direkten wie indirekten Effekte auf eine zu geringe Stichprobenzahl bzw. eine zu kleine Datengrundlage für eine zu komplexe Analysemethode zurückzuführen sind.

Unter der Kontrolle der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung sowie der wahrgenommenen sozialen Integration durch Mitstudierende verringerte sich der Stichprobenumfang zunächst auf  $n_{\text{Migrationshintergrund}} = 142$ . Weiter blieb auch hier die Ungleichverteilung der Moderatorgruppen ( $n_{\text{ohneMigrationshintergrund}} = 96, n_{\text{mitMigrationshintergrund}} = 46$ ) bestehen, sodass hier ebenfalls davon auszugehen ist, dass die Power der statistischen Analysen vermindert war (Stone-Romero & Anderson, 1994). Dies belegten abermals weiterführende Post-hoc-Power-Analysen. Es handelte sich bei beiden direkten Effekten zwar um kleine Effekte, die bei der vorliegenden Größe der Stichprobenzahl  $n = 142$  aber dennoch aufgedeckt werden konnten, da ihre Effektstärke bei  $f \geq .10$  lag. Für den Effekt der sozialen Integration durch Mitstudierende auf die soziale Identifikation mit



der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker zeigte sich ein kleiner Effekt von  $f = .16$  bei  $\alpha = .05$  und einem Stichprobenumfang von  $n = 142$ . Die Wahrscheinlichkeit, diesen Effekt aufzudecken, lag bei 43 % ( $1-\beta = .43$ ), also über 18 % ( $1-\beta = .18$ ) bei einer Effektstärke von  $f \leq .10$ . Gleiches galt für den Effekt des Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung auf die soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker. Hier handelte es sich ebenfalls um einen kleinen Effekt von  $f = .16$  bei  $\alpha = .05$  und einen Stichprobenumfang von  $n = 142$ . Die Wahrscheinlichkeit, diesen Effekt aufzudecken, lag bei 41 % ( $1-\beta = .41$ ), also ebenfalls über den mindestens erforderlichen 18 % ( $1-\beta = .18$ ) bei einer Effektstärke von  $f \leq .10$ .

Es lag auch innerhalb des kontrollierten Moderationsmodells 2 eine signifikante Verbesserung der Passung des finalen Modells gegenüber dem Nullmodell vor [ $\chi^2(4) = 18.594, p < 0,01$ ] (Kühnel & Krebs, 2010). Außerdem waren auch hier sowohl der *Pearson-Chi-Quadrat-Test* [ $\chi^2(532) = 556.451, p = .224$ ] als auch der Abweichungstest [ $\chi^2(532) = 418.666, p = 1.00$ ] nichtsignifikant, was auf eine gute Modellanpassung hindeutete (Kühnel & Krebs, 2010).  $R^2$  nach McFadden lag hier bei  $R^2 = .041$  und zeigte damit eine ähnlich schlechte Modellanpassung an (0.2 – 0.4 zufriedenstellend) (Schendera, 2008). Dies spricht auch hier dafür, dass die Prädiktoren nicht sehr gut in der Lage sind, die Kategorienzugehörigkeit des Kriteriums zu erklären.  $R^2$  nach Nagelkerke lag dafür innerhalb des kontrollierten Moderationsmodells 2 bei  $R^2 = .128$  und fällt damit besser, wenn auch eher gering aus (Schendera, 2008). Die Prädiktoren erklären damit 13 % der Varianz, was auch hier eher dafürspricht, dass weitere Prädiktoren das Kriterium *Ident\_5* beeinflussen, die im vorliegenden Modell nicht berücksichtigt wurden. Auch dieses Modell weist damit zusammenfassend einen knapp akzeptablen Fit auf (Große Schlarmann & Galatsch, 2014).

Die Modellvoraussetzung entsprechend dem Parallelitätstest für Linien war auch hier – ebenso wie im ordinal-logistischen Regressionsmodell 1 – nicht erfüllt. Da  $p = .038$  und damit  $< \alpha = .05$ , wurde die Nullhypothese abgelehnt. Auch hier könnte dies laut Große Schlarmann und Galatsch (2014) indes lediglich ein Zeichen dafür sein, dass aus den vorliegenden Daten sowie mit der vorhandenen Test-Power keine Verletzung der Annahme ersichtlich ist. Gleichwohl kann eine solche Verletzung theoretisch vorliegen (Große Schlarmann & Galatsch, 2014). Betrachtet man diesen Aspekt hier ebenfalls gemeinsam mit den dargestellten Befunden aus den Post-hoc-Power-Analysen, die gleichfalls auf eine zu geringe Power bzw. zu kleine Effekte hindeuten, erhärtet sich auch hier der Verdacht, dass die teilweise nicht nachweisbaren direkten sowie indirekten Effekte auf eine zu geringe Stichprobenzahl bzw. zu kleine Datengrundlage für eine zu komplexe Analyse zurückzuführen sind.

Zudem konnte abschließend ergänzend ermittelt werden, dass auch bei einer Beibehaltung von acht Kategorien der Ursprungsvariable ‚Soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘ zur Aufdeckung von nach Cohen (1969) als groß definierten Effekten ( $f \geq 0.4$ ) bei  $\alpha = .05$  bei einer Kategorienanzahl der abhängigen Variablen in ihrer Ursprungsform von acht sowie einer Stichprobenanzahl von  $n = 142$  eine statistische Power von  $1 - \beta = .99$  ermittelt werden konnte, für die Aufdeckung mittlerer Effekte ( $f \geq 0.25$ ) lediglich noch eine statistische Power von  $1 - \beta = .76$  und für die Aufdeckung kleiner Effekte ( $f \geq 0.1$ ) nur noch eine statistische Power von  $1 - \beta = .14$  (berechnet mit G-Power (Faul et al., 2007) sowie zum Abgleich mit R, library(Hmisc) (R Core Team, 2021)). Um hier auch kleine Effekte ( $f = .10$ ) bei  $\alpha = .05$  sowie einer statistischen Power von  $1 - \beta = .95$  aufdecken zu können, wäre eine Stichprobenanzahl von  $n \geq 980$  erforderlich gewesen. Auch bei einer geringeren statistischen Power von nur  $1 - \beta = .80$  wäre mindestens eine Stichprobenanzahl von  $n \geq 650$  erforderlich gewesen. Zur Aufdeckung mittlerer Effekte ( $f = .25$ ) bei  $\alpha = .05$  sowie einer statistischen Power von  $1 - \beta = .95$  wäre hingegen lediglich eine Stichprobenanzahl von  $N = 360$  erforderlich gewesen. Diese Empfehlungen gelten abermals nur unter der Bedingung, dass neben einer größeren Stichprobenzahl ( $n$ ) zur Durchführung der Analysen auch größere und bestenfalls gleichverteilte Moderatorgruppen ( $n \geq 40$ ; Stone-Romero & Anderson, 1994) sowie Kriteriumsgruppen ( $n \geq 40$ ; Schendera, 2008) vorliegen müssten, um eine gute Analysefähigkeit sowie statistische Power der Analysen zu sichern sowie aussagekräftige Befunde zu generieren.

Zusammenfassend veranschaulichten die Ergebnisse der Post-hoc-Power-Analysen in Bezug auf die ordinal-logistischen Regressionsanalysen (Moderationsanalyse) zur Beantwortung von Forschungsfrage 1, dass die Effekte hinsichtlich dieser Analysen – insbesondere bezogen auf die Variable Migrationshintergrund – sowie die gegebene Stichprobenzahl und die Stichprobenzahl der einzelnen Moderatorengruppen sowie Kriteriumsgruppen gegebenenfalls zu klein waren, um sie auf der Datengrundlage dieser Studie aufzudecken.

Wie auch bereits bezüglich der Analysen zur Überprüfung von Hypothese 1 ist anzunehmen, dass der Umfang sowie die Zusammensetzung der Stichprobe, die als Datengrundlage dieser Studie fungiert, die Voraussetzungen zur Durchführung der gewählten Auswertungsmethoden nicht erfüllten und damit nicht geeignet waren. Demnach zeigen sich auch hier mögliche methodische Erklärungen für die teilweise nur schwachen bis mittleren Korrelationszusammenhänge oder gar das fehlende Zustandekommen signifikanter Zusammenhänge und Effekte innerhalb beider multiplen

Regressionsmodelle zur Beantwortung von Forschungsfrage 2 und 3 (moderiertes Moderations- und Mediationsmodell).

Zunächst waren für beide Analyseverfahren einige grundlegende statistische Voraussetzungen nicht erfüllt, die für die Prüfung moderierter Moderations- sowie Mediationszusammenhänge essenziell sind. Die Voraussetzung für das Vorliegen einer moderierten Mediation im Sinne eines signifikanten Zusammenhangs zwischen Prädiktor und Mediator im Modell war zumindest im moderierten Mediationsmodell teilweise nicht gegeben. Auch lag in beiden Modellen keine signifikante Interaktion zwischen Prädiktor und Moderator und im moderierten Mediationsmodell zusätzlich kein signifikanter Zusammenhang zwischen Mediator und Kriterium vor (Preacher et al., 2007). Weiter zeigte aus methodischer Perspektive die Datenlage in Bezug auf die moderierte Moderationsanalyse zur Überprüfung von Hypothese 2 für die Moderatorvariable Bildungshintergrund ( $n_{\text{Bildungshintergrund}} = 202$ ,  $n_{1\text{nicht-akademisch}} = 105$ ,  $n_{2\text{akademisch}} = 97$ ) eine annähernd gleiche Verteilung der Moderatorgruppen. Für die Moderatorvariable Migrationshintergrund hingegen offenbarte sich, wie bereits in den Analysen zur ordinal-logistischen Regression, ebenfalls eine ungleiche Verteilung ( $n_{\text{Migrationshintergrund}} = 202$ ,  $n_{1\text{ohne Migrationshintergrund}} = 136$ ,  $n_{2\text{mit Migrationshintergrund}} = 66$ ). Aus diesem Grund war hinsichtlich der moderierten Moderationsanalyse zur Überprüfung von Hypothese 2 gleichsam von einer verringerten statistischen Power sowie einer verminderten Wahrscheinlichkeit auszugehen, Moderationseffekte aufzudecken (Stone-Romero & Anderson, 1994). Dies bestätigten auch hier die Post-hoc-Power-Analysen. Für die Aufdeckung eines nach Cohen (1969) als groß definierten Effekts ( $f \geq .40$ ) bei  $\alpha = .05$  und einer Kategorienanzahl der abhängigen Variablen von fünf sowie einer Stichprobenanzahl von  $n = 202$  konnte eine statistische Power von .99 ermittelt werden, für die Aufdeckung mittlerer Effekte ( $f \geq .25$ ) eine statistische Power von  $1 - \beta = .94$  und für die Aufdeckung kleiner Effekte ( $f \geq .10$ ) nur noch eine statistische Power von  $1 - \beta = .29$  (berechnet mit G-Power (Faul et al., 2007) sowie zum Abgleich mit R, library(Hmisc) (R Core Team, 2021). Damit konnten hinsichtlich der Berechnungen des moderierten Moderationsmodells gegebenenfalls sehr kleine Effekte ( $f = .10$ ) nicht aufgedeckt werden. Dies entspricht ferner den durchgeführten Analysen zu den einzelnen Effektstärken. Die Stärken für die direkten Effekte von sozialer Identifikation der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker, des Bildungshintergrunds sowie Migrationshintergrunds auf die Studienabbruchintention fielen laut der Post-hoc-Power-Analysen nur sehr gering aus ( $f = .04$  bis  $f = .14$ ). Auch die Stärken für die indirekten Effekte von sozialer Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker auf die Studienabbruchintention, moderiert durch den Bildungshintergrund sowie wiederum moderiert

durch den Migrationshintergrund, fielen laut den Post-hoc-Power-Analysen nur sehr gering aus ( $f = .05$  bis  $f = .11$ ) Kleine Effekte ( $f = .10$ ) nach Cohen (1969) konnten auf Basis der Datengrundlage dieser Studie nur zu 29 % ( $1-\beta = .29$ ) aufgedeckt werden. Aus vertieften Post-hoc-Power-Analysen ging hervor, dass die Stärke des direkten Effekts von sozialer Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker auf die Studienabbruchintention bei  $f = .14$  lag bei  $\alpha = .05$  und einem Stichprobenumfang von  $n = 202$ . Die Wahrscheinlichkeit, diesen Effekt aufzudecken, belief sich auf 52 % ( $1-\beta = .52$ ). Demgegenüber veranschaulichten die Analysen, dass die Stärke des direkten Effekts von Migrationshintergrund auf die Studienabbruchintention bei  $f = .03$  lag bei  $\alpha = .05$  und einem Stichprobenumfang von  $n = 202$ . Die Wahrscheinlichkeit, diesen Effekt aufzudecken, lag bei nur 7 % ( $1-\beta = .07$ ). Überdies lag die Stärke des direkten Effekts der Kovariate ‚Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung‘ auf die Studienabbruchintention bei  $f = .08$  bei  $\alpha = .05$  und einem Stichprobenumfang von  $n = 202$ . Die Wahrscheinlichkeit, diesen Effekt aufzudecken, betrug 22 % ( $1-\beta = .22$ ). Daneben lag die Effektstärke des Bildungshintergrunds auf die Studienabbruchintention bei  $f = .04$  bei  $\alpha = .05$  und einem Stichprobenumfang von  $n = 202$ . Die Wahrscheinlichkeit, diesen Effekt aufzudecken, belief sich auf rund 10 % ( $1-\beta = .10$ ). Um auch kleine Effekte von  $f = .15$  bei  $\alpha = .05$  und einer statistischen Power von  $1-\beta = .95$  aufdecken zu können, wäre eine Stichprobenanzahl von  $N = 580$  vonnöten gewesen. Auch bei einer geringeren statistischen Power von nur  $1-\beta = .80$  wäre mindestens eine Stichprobenanzahl von  $N = 351$  erforderlich gewesen. Um demgegenüber kleine Effekte von  $f = .10$  bei  $\alpha = .05$  und einer statistischen Power von  $1-\beta = .95$  aufdecken zu können, wäre eine Stichprobenanzahl von  $N = 1302$  erforderlich gewesen. Auch bei einer geringeren statistischen Power von nur  $1-\beta = .80$  wäre mindestens eine Stichprobenanzahl von  $N = 787$  nötig gewesen.

Hinsichtlich der Analysen zur Überprüfung von Hypothese 3 innerhalb eines moderierten Mediationsmodells offenbarte sich ein ähnliches Bild. Aus methodischer Perspektive wies auch hier die Datenlage insbesondere in Bezug auf die Moderatorvariable ‚Bildungshintergrund‘ zwar einen verminderten bzw. geringen Stichprobenumfang auf, allerdings zunächst ebenfalls eine annähernd gleiche Verteilung der Moderatorgruppen ( $n_{\text{Bildungshintergrund}} = 80$ ,  $n_{\text{nicht-akademisch}} = 45$ ,  $n_{\text{akademisch}} = 35$ ). Gleichwohl ist auch innerhalb dieser Analyse – ähnlich wie hinsichtlich der Regressionsanalysen zur Überprüfung von Hypothese 1 und 2 – von einer verringerten statistischen Power sowie einer verminderten Wahrscheinlichkeit auszugehen, Moderationseffekte aufzudecken (Stone-Romero & Anderson, 1994). Dies bestätigten hier ebenfalls die Post-hoc-Power-Analysen. Für die Aufdeckung eines nach Cohen (1969) als groß definierten Effekts ( $f \geq .4$ ) bei  $\alpha = .05$  und einer

Stichprobenanzahl von  $n = 80$  konnte eine statistische Power von .94 ermittelt werden, für die Aufdeckung mittlerer Effekte ( $f \geq .25$ ) lediglich eine statistische Power von  $1 - \beta = .60$  und für die Aufdeckung kleiner Effekte ( $f \geq .1$ ) nur noch eine statistische Power von  $1 - \beta = .14$  (berechnet mit G-Power (Faul et al., 2007) sowie zum Abgleich mit R, library(Hmisc) (R Core Team, 2021). Damit konnten hinsichtlich der moderierten Mediationsanalysen zur Überprüfung von Hypothese 3 gegebenenfalls kleine Effekte ( $f = .10$ ) nicht aufgedeckt werden. Dies entspricht weiter den durchgeführten Analysen zu den einzelnen Effektstärken. Die Stärken für die direkten Effekte von sozialer Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker, Bildungshintergrund, wahrgenommener sozialer Integration durch Mitstudierenden in den Hochschulalltag, wahrgenommener sozialer Integration durch Dozierende in den Hochschulalltag sowie der Kovariate ‚Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung‘ auf die Studienabbruchintention fielen entsprechend der Post-hoc-Power-Analysen ebenfalls – wie auch bereits in den Regressionsanalysen zur Überprüfung von Hypothese 1 und 2 – noch geringer aus ( $f = .04$  bis  $f = .09$ ). Kleine Effekte ( $f = .10$ ) nach Cohen (1969) konnten auf Basis der Datengrundlage dieser Studie nur zu 14 % ( $1 - \beta = .29$ ) aufgedeckt werden. Aus vertieften Post-hoc-Power-Analysen ging hervor, dass die Stärke des direkten Effekts von sozialer Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker auf die Studienabbruchintention bei  $f = .09$  bei  $\alpha = .05$  und einem Stichprobenumfang von  $n = 80$  lag. Die Wahrscheinlichkeit, diesen Effekt aufzudecken, betrug 12 % ( $1 - \beta = .12$ ). Ähnliche Befunde zeigten sich für den direkten Effekt der wahrgenommenen sozialen Integration durch Dozierende in den Hochschulalltag auf die Studienabbruchintention. Auch hier lag die Stärke des direkten Effekts bei  $f = .09$  bei  $\alpha = .05$  und einem Stichprobenumfang von  $n = 80$ . Die Wahrscheinlichkeit, diesen Effekt aufzudecken, belief sich auf 12 % ( $1 - \beta = .12$ ). Demgegenüber veranschaulichten die Analysen, dass die Stärke des direkten Effekts von Bildungshintergrund auf die Studienabbruchintention bei  $f = .04$  bei  $\alpha = .05$  und einem Stichprobenumfang von  $n = 80$  lag. Die Wahrscheinlichkeit, diesen Effekt aufzudecken, betrug lediglich 7 % ( $1 - \beta = .07$ ). Gleiches offenbarte sich für die Stärke der direkten Effekte der wahrgenommenen sozialen Integration durch Mitstudierende in den Hochschulalltag auf die Studienabbruchintention sowie der Kovariate ‚Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung‘ auf die Studienabbruchintention. Auch hier lag die Stärke beider direkten Effekte bei  $f = .04$  bei  $\alpha = .05$  und einem Stichprobenumfang von  $n = 80$ . Die Wahrscheinlichkeit, diesen Effekt aufzudecken, betrug auch hier 7 % ( $1 - \beta = .07$ ). Um auch kleine Effekte von  $f = .09$  bei  $\alpha = .05$  und einer statistischen Power von  $1 - \beta = .95$  aufdecken zu können, wäre eine Stichprobenanzahl

von  $N = 1607$  erforderlich gewesen. Auch bei einer geringeren statistischen Power von nur  $1-\beta = .80$  wäre mindestens eine Stichprobenanzahl von  $N = 971$  vonnöten gewesen. Um wiederum auch kleine Effekte von  $f = .04$  bei  $\alpha = .05$  und einer statistischen Power von  $1-\beta = .95$  aufdecken zu können, wäre eine Stichprobenanzahl von  $N = 8124$  erforderlich gewesen. Auch bei einer geringeren statistischen Power von nur  $1-\beta = .80$  wäre mindestens eine Stichprobenanzahl von  $N = 4908$  nötig gewesen.

Zusammenfassend veranschaulichten die Ergebnisse der Post hoc-Power-Analysen in Bezug auf die moderierte Moderationsanalyse zur Überprüfung von Hypothese 2 sowie die moderierte Mediationsanalyse zur Überprüfung von Hypothese 3, dass die Effekte hinsichtlich dieser Analysen gegebenenfalls zu klein waren, um auf Basis der Datengrundlage der Studie aufgedeckt werden zu können. Die gegebene Stichprobenzahl sowie die Stichprobenzahl der einzelnen Moderatorengruppen und Kriteriumsgruppen waren demnach deutlich zu gering.

Nachdem der datenbezogene bzw. methodische Blick auf die Ergebnisse bereits einige Erklärungen für die teilweise nur schwachen bis mittleren Korrelationszusammenhänge und/oder Nichtsignifikanzen einer Vielzahl an Zusammenhängen und Effekten innerhalb beider Modelle (moderierte Moderations- und Mediationsanalyse) liefern konnte, werden im Anschluss noch aus theoretischer Perspektive mögliche Gründe hierfür aufgezeigt.

Abschließend stellen insgesamt auch die untersuchten Wirkrichtung in allen Modellen nur spezifische Analysemöglichkeiten von vielen dar. Entsprechend könnte und sollte zukünftig in Folgestudien ebenso untersucht werden, ob eine verminderte soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker zu einer verminderten sozialen Integration durch Mitstudierende und Dozierende im Hochschulalltag führt. Zudem wäre es relevant, zu beleuchten, ob eine erhöhte Studienabbruchintention gleichsam zu einer verminderten sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker führt und/oder zu einer verminderten sozialen und akademischen Integration durch Mitstudierende und Dozierende im Hochschulalltag.

### 11.3.5 Ausblick für Folgestudien auf Basis der vorgestellten Limitationen

Abschließend lässt sich anhand der Limitationen zunächst für die Voranalysen im Rahmen der Studie zu Gruppenunterschieden zwischen Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie Studierenden akademischer Bildungsherkunft und zwischen Studierenden, die sich gar nicht bis wenig und stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren, resümieren, dass sie ausblickend dennoch

einen bedeutenden Beitrag zum besseren Verständnis studentischer sozialer Identifikation (mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker) im Zusammenhang mit sozialen sowie ethnischen Herkunftsmerkmalen, aber auch weiteren teilweise studien(erfolgs-)relevanten Aspekten leisten können. Ferner haben sie überdies gegebenenfalls auch eine hohe Relevanz in Hinblick auf die Erforschung sozialer sowie ethnischer Selektionsprozesse im Übergang in das Studium, im Studienverlauf sowie hinsichtlich des Studienabbruchs. Hierzu sollten Folgeuntersuchungen angestrebt werden. Innerhalb dieser sollten insbesondere mögliche Moderations- und/oder Mediationseffekte der Variablen ‚kulturelles Kapital‘, ‚mündliche Ausdrucksfähigkeit im Deutschen‘ und ‚kulturelle Aktivitäten innerhalb und außerhalb der UDE‘, die nicht in die Hauptanalysen zur Überprüfung von Hypothese 1 als Kontrollvariablen mit in das Modell aufgenommen werden konnten, auf den Zusammenhang zwischen Bildungsherkunft und der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker geprüft werden. Diese Zusammenhänge wiederum sollten auch in Bezug auf den möglichen Wunsch, das Studium abzubrechen, weiter erforscht werden. So könnten nicht nur weitere relevante Faktoren des multidimensionalen und komplexen Studienabbruchprozesses aufgedeckt werden, sondern auch gegebenenfalls ‚puffernde‘ Faktoren ermittelt werden, die insbesondere Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund, Studierende mit Migrationshintergrund, aber auch Studierenden akademischer Herkunft mit und ohne Migrationshintergrund, die sich gar nicht bis wenig mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren, bei der erfolgreichen Bewältigung ihres Studiums unterstützen.

Weiter lässt sich zusammenfassen, dass – obwohl sich hinsichtlich Forschungsfrage 1 nicht alle vermuteten Effekte auf Basis der Datengrundlage dieser Studie bestätigen ließen – die generierten Befunde dennoch einen relevanten Beitrag zur Erforschung studentischer Identifikation (mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker) und ihrer Auswirkungen auf das vorzeitige Beenden des Studiums leisten können. Ausblickend haben sie überdies gegebenenfalls auch eine hohe Relevanz in Bezug auf weitere Forschung zu sozialen sowie ethnischen Selektionsprozesse vor Studienbeginn sowie im Studienverlauf. Nicht nur die Befunde, die die vorherigen Annahmen bestätigten, sondern insbesondere die Annahmen, die sich auf Basis dieser Datengrundlage nicht bestätigen ließen, erhärten sich durch die Befunde dieser Studie dennoch weiter und demonstrieren Potenzial, vertieft (weiter)erforscht zu werden. Hierzu sollten Folgeuntersuchungen angestrebt werden. Innerhalb dieser sollte zudem aus methodischer Sicht bestenfalls ein deutlich höherer Stichprobenumfang als Datengrundlage zur Durchfüh-



rung der Analysen gewählt werden. In Folgeuntersuchungen, in denen Moderationseffekte auf den Zusammenhang zwischen der Bildungsherkunft auf die soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker über ordinal-logistische Regressionsanalysen geprüft werden sollen, sollte insgesamt bestenfalls eine Nutzung der Ursprungsskala mit acht Kategorien angestrebt werden. Hierzu sollte nicht nur auf das Vorliegen eines Stichprobenumfangs  $N \geq 700$  bis 1000 geachtet werden, sondern grundsätzlich auf einen Stichprobenumfang ( $n$ ), der gewährleistet, dass in allen Kategorien der ordinalskalierten unabhängigen Variablen mindestens  $n \geq 40$  sowie in allen Gruppen der jeweiligen Moderatoren mindestens  $n \geq 40$  sowie eine ungefähre Gleichverteilung beider Gruppen vorliegen (Schenck, 2008; Stone-Romero & Anderson, 1994), um einer Verringerung der statistischen Power entgegenzuwirken (Stone-Romero & Anderson, 1994). Nur so können in perspektivischen Untersuchungen eine gute Analysefähigkeit sowie statistische Power der Analysen gesichert sowie aussagekräftige Befunde generiert werden. Darüber hinaus könnte es gewinnbringend sein, in Folgestudien die soziale Identität mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker auch in Bezug auf die kulturellen Identitäten der befragten Studierenden zu untersuchen – auch oder statt in Hinblick auf die statistische Differenzierungskategorie Migrationshintergrund. Hierzu könnte es in weiterführenden Untersuchungen hilfreich/erforderlich sein, qualitative Interviews mit Studierenden mit Migrationshintergrund in Betracht zu ziehen, um tiefere Einblicke in ihre Erfahrungen zu gewinnen (z. B. Meinhardt & Zittlau, 2009; Morley, 2003; Naumann, 2011). Gleiches gilt für die generelle Berücksichtigung weiterer sozialer sowie kultureller Identitäten im Zusammenhang mit der sozialen Identität mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker, aber auch der Studienabbruchintention sowie vor dem Hintergrund bildungsherkunfts- sowie migrationspezifischer Differenzen in Folgeuntersuchungen. Auch sollten mögliche Moderations- und/oder Mediationseffekte der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung sowie der sozialen Integration durch Mitstudierende in den Hochschulalltag auf den Zusammenhang zwischen der Bildungsherkunft und der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker vertieft analysiert werden. Hierdurch wäre es gegebenenfalls möglich, Faktoren auszumachen, die Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger im Ausbau ihrer (zusätzlichen) sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker unterstützen und so in einem weiteren Schritt für mehr Wohlbefinden im Studium (u. a. weniger Prüfungsangst, mehr Studienzufriedenheit) (Janke et al., 2017) sorgen könnten. In diese Überlegungen sollten auch die aus methodischen Gründen nicht inkludierten Variablen ‚kulturelles Kapital‘, ‚mündliche Aus-



drucksfähigkeit‘, ‚Studienabbruchintention‘ sowie ‚kulturelle Aktivitäten innerhalb und außerhalb der UDE‘ eingebunden werden. Auch sie sollten neben der Überprüfung auf prädiktive Eigenschaften auf ihre mögliche ‚Pufferfunktion‘ hin überprüft werden. So könnte eine Bandbreite an Unterstützungsmaßnahmen in Form von beispielsweise Interventionsprogrammen entstehen, die Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit Ressourcen ausstatten, um (zusätzliche) soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker zu fördern, was wiederum eine bessere Bewältigung negativer Erfahrungen zu Beginn und im Verlauf des Studiums zur Folge haben kann (Janke et al., 2017). Dies könnte ferner dazu beitragen, die Studienabbruchquote in der Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger zu senken.

Überdies lässt sich festhalten, dass – obwohl sich hinsichtlich Hypothese 2 und 3 nicht alle vermuteten Zusammenhänge und Effekte auf Basis der Datengrundlage dieser Studie bestätigen ließen – insbesondere die Befunde der Post-hoc-Power-Analysen sowie der Modellanpassungsgüteprüfungen erhärtet haben, dass die vermuteten Effekte dennoch vorliegen könnten und gegebenenfalls zu klein waren, um auf Basis der zu geringen Stichprobengröße aufgedeckt zu werden. Die generierten Befunde können daneben dennoch einen bedeutenden Beitrag zur Erforschung studentischer Identifikation (mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker) sowie ihrer Auswirkungen auf das vorzeitige Beenden des Studiums leisten. Überdies haben sie gegebenenfalls auch eine hohe Relevanz in Hinblick auf weitere Forschung zu den Zusammenhängen sozialer (akademischer) Identität und sozialer Integration im Hochschulalltag sowie ihrer Auswirkungen auf den Studienverlauf von insbesondere Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund. Hierzu sollten Folgeuntersuchungen angestrebt werden. In Folgeuntersuchungen, in denen Moderationseffekte sowie moderierte Moderationseffekte und moderierte Mediationseffekte auf den Zusammenhang zwischen der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker auf die Studienabbruchintention über multiple Regressionsanalysen geprüft werden sollen, sollte ebenfalls – wie bereits zur Überprüfung der Annahmen hinsichtlich Forschungsfrage 1 im Rahmen ordinal-logistischer Regressionsanalysen – insgesamt bestenfalls eine Nutzung der Ursprungsskala der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker mit acht Kategorien angestrebt werden. Hierzu sollte nicht nur auf das Vorliegen eines Stichprobenumfangs  $N \geq 800$  bis 1000 geachtet werden, sondern grundsätzlich auf einen Stichprobenumfang ( $n$ ), der gewährleistet, dass in allen Kategorien der ordinalskalierten unabhängigen Variable mindestens  $n \geq 40$  sowie in allen Gruppen der jeweiligen Moderatoren mindestens  $n \geq$

40 sowie eine ungefähre Gleichverteilung beider Gruppen vorliegen (Schedera, 2008; Stone-Romero & Anderson, 1994), um einer Verringerung der statistischen Power entgegenzuwirken (Stone-Romero & Anderson, 1994). Nur so können in perspektivischen Untersuchungen eine gute Analysefähigkeit sowie statistische Power der Analysen gesichert sowie aussagekräftige Befunde generiert werden.

Darüber hinaus könnte es gewinnbringend sein, in Folgestudien im Sinne der Komplexität des Studienabbruchs sowie im Einklang mit den Ergebnissen der Post-hoc-Power-Analysen weitere Faktoren, die den Studienabbruchsprozess beeinflussen können, in das Studiendesign aufzunehmen. Hierunter sollte neben den gängigen und bereits ausgiebig beforschten studienabbruchrelevanten Prädiktoren der Fokus vor allem auf die Variable ‚Bildungsaspiration‘ und damit verbundene familiäre/kulturelle Loyalitätserwartung bzw. soziale Erwünschtheit im Antwortverhalten, aber auch auf die generelle Studienmotivation sowie Persönlichkeitsmerkmale – hier insbesondere das Pflichtbewusstsein (Gewissenhaftigkeit) – gelegt werden. Überdies erscheint die Betrachtung der Studienabbruchintention notwendig, aber auch und insbesondere der Variable ‚Soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘ sowie der sozialen und akademischen Integration in den Hochschulalltag durch Mitstudierende und Dozierende im Zeitverlauf des Studiums, also in Form eines Längsschnittdesigns innerhalb von Folgestudien.

Ebenfalls wäre in Folgestudien angezeigt, auch fächerübergreifend oder fächervergleichende Befragungen durchzuführen, vor allem in Hinblick auf Aspekte studentischer sozialer Integration und/oder sozialer und/oder akademischer Integration. In diesem Zusammenhang und vor dem Hintergrund der sehr spezifischen Ausrichtung der UDE (Diversity-Strategie) hinsichtlich der Studierendengruppen der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund wäre ebenfalls die Implementierung eines regionalen Vergleichs sowie eines Vergleichs mit insbesondere solchen Hochschulen angezeigt, die ihren Fokus nicht auf ähnliche Diversity-Anliegen richten. Auch der Vergleich unterschiedlicher Hochschularten in Folgestudien erscheint vor dem Hintergrund des unterschiedlich starken Zulaufs der Studierendengruppen der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund gewinnbringend.

Überdies sollten in Folgeuntersuchungen hinsichtlich sozial-akademischer Identifikationsprozesse gegebenenfalls auch innerhalb der Messung der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker zeitliche, umgebungs- sowie personenbezogene Faktoren berücksichtigt werden. Hier sollte überdies der Aspekt eines vermeintlich für ‚Bil-

dungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger und/oder Studierende mit Migrationshintergrund zuträglichen Klimas‘ durch die Ausrichtung der Hochschule Beachtung finden. Anknüpfend an Ergebnisse aus den Analysen zur Überprüfung von Hypothese 1, sollte gleichsam berücksichtigt werden, dass sich indirekte Effekte der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker auf die Studienabbruchintention über den Bildungshintergrund sowie den Migrationshintergrund nicht offenbart haben könnten, weil der Bildungshintergrund sowie der Migrationshintergrund – operationalisiert in Form statistischer Differenzierungskategorien – gegebenenfalls nicht geeignet waren, um Zusammenhänge zu sozialen Identitäten zu untersuchen. Es wäre eventuell sinnvoller gewesen, soziale sowie kulturelle Identitäten der befragten Studierenden in Bezug auf ihre soziale Identität mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker sowie ihre Studienabbruchintention zu untersuchen. Hierzu könnten es in weiterführenden Untersuchungen hilfreich/erforderlich sein, ergänzende qualitative Interviews mit Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund in Betracht zu ziehen, um tiefere Einblicke in ihre identitätsbezogenen Erfahrungen zu gewinnen. Gleiches gilt für die generelle Berücksichtigung weiterer sozialer sowie kultureller Identitäten im Zusammenhang mit der sozialen Identität mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker, aber auch der Studienabbruchintention in Folgeuntersuchungen.

#### **11.4 Theoretische und praktische Implikationen – Handlungsoptionen zum Abbau bildungsherkunfts- und migrationsspezifischer Differenzen**

Den in dieser Arbeit vorgestellten Befunden kommt eine potenziell hohe Relevanz für die Theorie und Praxis im Kontext des Abbaus bildungsherkunfts- sowie migrationsspezifischer Differenzen sowie ihrer Auswirkungen auf den Studienverlauf bzw. Studienerfolg zu. Neben der Förderung von mehr Chancengleichheit bietet sie für das Feld der Studienabbruchforschung einen diskutablen weiteren neuen Baustein zur Erforschung möglicher (individueller) Ursachen des Studienabbruchs und damit der Erforschung des multikausalen Studienabbruchprozesses. Auch für die Studienverlaufsforschung und insbesondere die Bildungsaufstiegsforschung bieten die vorliegende Studie und die daraus resultierenden Erkenntnisse ebenfalls einen denkbaren weiteren neuen Baustein insbesondere zur individuellen und flexibleren Deutung von Passungsproblematiken sowie ihrer empirisch-

quantitativen Messung. Darüber hinaus kann sie auch für die pädagogische Praxis und institutionelle Weiterentwicklung sowie die Hochschulpolitik neue Impulse liefern.

Im Folgenden werden potenzielle Transferansätze in Theorie und Praxis sowie die grundsätzliche Bedeutung der vorliegenden Arbeit für die Studienabbruchforschung, die Studienverlaufs- und Bildungsaufstiegsforschung sowie für hochschulische Handlungsfelder auf Struktur- und Akteursebene exemplarisch präsentiert. Dabei werden auch diese an einigen Stellen zusätzlich durch die Expertise der befragten Personen aus der Wissenschaft mit themenrelevantem fachlichen Blick ergänzt. Demnach wird – wie in den vorangegangenen Kapiteln – die Expertise der fünf befragten Personen jeweils in Form der indirekten Wiedergabe einzelner Passagen der geführten Interviews dargestellt. Auch hier erheben die zusammengefassten Interviewausschnitte keinen Anspruch einer empirisch-qualitativen Analyse sowie Auswertung, sondern lediglich den einer zusätzlichen (forschungs-)praxisbezogenen Einordnung bzw. eines (Forschungs-)Praxisimpulses (Implikationen für Forschung und Praxis).

#### *11.4.1 Ertrag für die Studienabbruchforschung und die Bildungsaufstiegsforschung*

Insgesamt erweitern die innerhalb dieser Arbeit generierten Befunde die Forschung zu bildungsherkunfts- und/oder migrationsspezifischen Selektionsprozessen an deutschen Universitäten sowie die Studienabbruchforschung und die Forschung zu Passungsproblematiken Studierender nicht-akademischer Bildungsherkunft mit und ohne Migrationshintergrund. Sie geben dabei neue theoretische sowie methodische Forschungsimpulse, die bei der Konstruktion zukünftiger Studien in diesem Kontext Berücksichtigung finden sollten.

Hinsichtlich der nationalen wie internationalen Studienabbruchforschung insgesamt können die innerhalb dieser Forschungsarbeit generierten Befunde neue Perspektiven auf studienabbruchrelevanten Faktoren veranschaulichen, die die Erforschung des komplexen sowie multikausalen Studienabbruchprozesses (u. a. Heublein et al., 2017; D. Klein, 2019; Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019) durch den Einbezug sozialer Identifikationsprozesse insgesamt erweitern. Insbesondere in Hinblick auf die Erklärung des Einflusses sozialer sowie ethnischer Herkunft auf den Studienabbruch können die Erkenntnisse dieser Forschungsarbeit einen relevanten Beitrag leisten. Bislang dominierte in der nationalen Forschung zur Untersuchung des Einflusses von Passungsproblematiken auf den Studienabbruch von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrations-

hintergrund das Konzept des kulturellen Kapitals sowie das Konzept des institutionellen Habitus auf Basis der theoretischen Arbeiten Bourdieus (1982, 1983, 1988). Hierzu wurden vornehmlich empirisch-qualitative Studiendesigns entwickelt, da sich insbesondere der Herkunft- sowie institutionelle Habitus bislang nicht (gut) empirisch-quantitativ messen ließ. Die Verwendung eines identitätspsychologischen Ansatzes zur Untersuchung des Einflusses von Passungsproblematiken auf insbesondere Studienabbruchtendenzen von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund innerhalb der empirisch-quantitativen wie -qualitativen Studienabbruchforschung ist bislang nicht bekannt. Zwar untersuchten Janke et al. (2017) bereits die Auswirkungen dieser Art von Passungsproblematiken empirisch-quantitativ auf die soziale Herkunft, die Prüfungsangst sowie die Studienzufriedenheit, nicht jedoch in Hinblick auf die Studienabbruchintention sowie vor dem Hintergrund migrationspezifischer Differenzen. Die innerhalb dieser Forschungsarbeit generierten Befunde schließen folglich diese Forschungslücke und liefern einen ersten empirisch-quantitativen Forschungsbeitrag zu diesen Zusammenhängen, auch wenn sich nicht alle angenommenen Zusammenhänge und/oder Effekte als signifikant herausstellten.

Dessen ungeachtet bieten die auf dieser Forschungsarbeit generierten Befunde auch einen neuen theoretischen Impuls für die generelle Erforschung von Studienverläufen und damit gegebenenfalls verbundenen Passungsproblematiken von insbesondere Studierenden nichtakademischer Bildungsherkunft und/oder mit Migrationshintergrund. Dabei sollten sie die theoretischen wie methodischen Zugänge über die Konzepte des kulturellen Kapitals sowie des institutionalisierten Habitus nach Bourdieu (1982, 1983, 1988), die in der Forschung in diesem Bereich bisher dominieren, bestenfalls erweitern und nicht gänzlich ersetzen. Es sollte nicht um ein Abwägen von Vor- und Nachteilen der einzelnen theoretischen Ansätze gehen, um eine abschließende Wertung zugunsten einer der jeweiligen theoretischen und damit verbundenen methodischen Zugänge zu fällen. Stattdessen sollte der identitätspsychologische Zugang die bisherigen theoretischen Zugänge ergänzen und das Verständnis von Passungsproblematiken hinsichtlich seiner möglichen Vielschichtigkeit erweitern. Nach Lang et al. (2018) werden Identitäten, Selbstzuordnungen und Repräsentationen von Zugehörigkeit innerhalb verschiedener Identitätstheorien als fluide, unscharf, hybride und multipel betrachtet (z. B. Caglar, 1997; Lang et al., 2018; J. Schneider, 2001; J. Schneider & Crul, 2010; Wimmer, 2013). Demnach unterscheidet sich die Perspektive der Identitätstheorien stark vom gängigen, eher statischen Verständnis des Habitus und kann dieses sinnvoll ergänzen. Aus identitätspsychologischer Sicht ist anzunehmen, dass Studie-

rende nichtakademischer Bildungsherkunft die Möglichkeit haben, hybride soziale Identitäten zu entwickeln. Dies wiederum bedeutet, dass sie ihre Zugehörigkeiten zu unterschiedlichen sozialen Milieus miteinander kombinieren/verknüpfen und damit situationsbezogen sowie zu unterschiedlichen Zeiten im Studienverlauf einsetzen können und sich so nicht gänzlich für ‚eine Welt‘ entscheiden müssen bzw. nicht zwangsläufig einen inneren Konflikt (zwischen Herkunftshabitus und akademischem Habitus) erleben müssen (Lang et al., 2018), der dann wiederum gegebenenfalls bedingt, dass sie das akademische Milieu wieder verlassen bzw. das Studium vorzeitig beenden. An dieser Stelle kann der identitätspsychologische Ansatz also das statische Verständnis des Habitus erweitern und vor allem einen theoretischen Beitrag dazu leisten sowie quantitativ-empirisch messbar machen, weshalb sowohl relativ konfliktfreie als auch konfliktreiche Studienverläufe und damit auch -abschlüsse (insbesondere in Hinblick auf wahrgenommene Passungsproblematiken) möglich sein können. Damit sprechen die generierten Befunde ebenfalls gegen eine grundsätzliche ‚Fremdheits-These‘ (u. a. Grunau, 2017; Käßplinger et al., 2019; Lehmann, 2012; Miethe, 2017) der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund und leisten ebenfalls einen Beitrag zu einer weniger per se defizitorientierten Forschung zu Studienverläufen innerhalb dieser Studierendengruppen. Die Ergebnisse dieser Studie belegen, dass für Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger gleichermaßen konfliktreiche und relativ konfliktfreie Studienverläufe und damit auch -abschlüsse (insbesondere in Hinblick auf wahrgenommene Passungsproblematiken) möglich sind. Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger können sich mithin grundsätzlich sowohl mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren als auch nicht – je nach situativem oder zeitlichem Kontext –, auch wenn sich die Mehrheit dieser Studierendengruppe eher nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifiziert. Gleiches gilt für die Gruppe Studierender akademischer Bildungsherkunft, für die dies grundsätzlich ebenfalls gleichermaßen möglich ist.

Person E5 (mit themenrelevantem fachlichen Blick aus der (Fach-)Disziplin Soziologie) bekräftigt dies auf Basis ihres subjektiven Empfindens. Sie stellt sich die Frage, ob es notwendig ist, sich für eine soziale Identität zu entscheiden, oder ob sie sich nicht auch mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker sowie mit ihrer Herkunftsgruppe der Nicht-Akademikerinnen und Nicht-Akademiker identifizieren kann. Weiter würde sie in diesem Zusammenhang sogar nicht nur von einer möglichen Zweifach-, sondern sogar von einer Dreifachidentifikation sprechen. Aus eigener nichtakademischer Herkunftserfahrung hat sie

sich im Studium mit der aktuellen zwiespältigen Lage als Nicht-Akademikerkind im akademischen Feld identifiziert, dann zudem auch im Studium als zugehörig zur Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker und überdies auch als zur Herkunftsgruppe der Nicht-Akademikerinnen und Nicht-Akademiker zugehörig (E5, mündliche Kommunikation, 09.06.2021).

Die vorliegenden Befunde liefern demnach zusammenfassend erste Impulse dafür, dass die Nutzung identitätspsychologischer Zugänge auch dazu dienen kann, Passungsproblematiken zukünftig nicht mehr nur isoliert und bezogen auf die Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger zu untersuchen, insbesondere in Hinblick auf die Ursachen für einen negativen Studienverlauf oder gar einen Studienabbruch. Auch wäre es möglich, dass hierüber einflussreiche und entscheidende Zeitpunkte im Studienverlauf oder besondere situative Einflüsse auf Passungsproblematiken besser aufgedeckt werden können. Passungsproblematiken könnten so individueller messbar und auch individuell zugeschnittene Maßnahmen zu deren Verhinderung/Kompensation entwickelt werden. Ferner könnten auf Grundlage dieses identitätspsychologischen Ansatzes zu Passungsproblematiken innerhalb der zukünftigen Forschung auch Informationen zu Passungsproblematiken und ihren Auswirkungen auf den Studienverlauf sowie -verbleib anderer Studierendengruppen (z. B. Studierende unterschiedlicher Geschlechter, Studierende mit physischen und/oder psychischen Beeinträchtigungen) generiert werden. Auch könnten Folgestudien zu Studienabbrüchen in den Gruppen der Bildungsaufsteigerinnen mit und ohne Migrationshintergrund auf Basis des Ansatzes der Selbstkategorisierungstheorie neben der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker eine Erforschung von Zusammenhängen zu anderen sozialen und kulturellen Identitäten ermöglichen. Hier wären Untersuchungen hinsichtlich der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger sowie der Gruppe der Migrantinnen und Migranten besonders gewinnbringend.

Diese Einschätzung teilt auch Person E3 (mit themenrelevantem fachlichen Blick aus der (Fach-)Disziplin Psychologie). Sie führt an, dass es aus ihrer Sicht im Sinne der Theorie der sozialen Identität bzw. der Selbstkategorisierungstheorie sinnvoll gewesen wäre, den Bildungshintergrund der befragten Studierenden statt über eine statistische Differenzierungskategorie ebenfalls auch über die Abfrage der sozialen Identifikation, also der Zugehörigkeit zur Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger abzufragen. Aus der eigenen



Forschungserfahrung berichtet sie überdies, dass sie selbst den Migrationshintergrund der innerhalb ihrer Studien befragten Personen nur noch über die Abfrage der Identifikation der Person mit diesem Migrationshintergrund abfragen würden. Innerhalb des entstandenen Datensatzes nehmen sie dann lediglich diejenigen auf, die sich mit der relevanten Kultur bzw. Ethnie identifizieren; nur diese werden dann auch im Datensatz so kategorisiert. Laut Person E3 werden diejenigen Leute ‚rekategorisiert‘, die sich als ‚Deutsche‘ sehen, auch wenn sie objektiv einen Migrationshintergrund aufweisen (E3, mündliche Kommunikation, 20.05.2020).

Darüber hinaus liefern die generierten Befunde auch erste Hinweise darauf, dass das kulturelle Kapital (gemessen über die Anzahl der Bücher im Haushalt zur Abiturzeit) und die soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker in einem Zusammenhang zueinanderstehen, und verdeutlichen damit eine weitere Schnittstelle beider theoretischer Ansätze, die als Grundlage für Folgestudien fungieren könnte. In zukünftigen Studien innerhalb dieser Forschungsfelder könnte eine gemeinsame Betrachtung nebeneinander bestehender habitueller sowie sozial identitätsbezogener Aspekte in Bezug auf studentische Verunsicherung, Fremdheitsgefühle, Gefühle von Nichtpassung und/oder Gefühle von Isolation sehr gewinnbringend sein. Die Gründe hierfür liegen vor allem darin, dass auf Basis des identitätstheoretischen Ansatzes der Selbstkategorisierungstheorie die Erklärung konfliktfreier und konfliktbehafteter Studienverläufe von insbesondere Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen möglich wird. Anders als auf Grundlage des eher statischen Habitus ermöglichen identitätstheoretische Ansätze generell – so auch jener der Selbstkategorisierungstheorie – ein dynamischeres Verständnis von Passung und Nichtpassung im akademischen Feld.

Neben den Erkenntnissen zu Passungsproblematiken in Form fehlender Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker gemäß der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985) und ihren Zusammenhängen mit der Studienabbruchintention der befragten Studierenden liefert die vorliegende Forschungsarbeit ebenfalls Erkenntnisse zum Einfluss sozialer sowie akademischer Integrationsprozesse in Bezug auf diese Zusammenhänge. Bislang liegt bereits eine Vielzahl an Forschungserkenntnissen zur Erklärung des Einflusses der sozialen sowie ethnischen Herkunft auf den Studienabbruch über soziale und akademische Integrationsprozesse sowie auf Basis der theoretischen Arbeiten Tintos (1975) vor. Auch ist bekannt, dass soziale Integration (im Hochschulalltag durch Mitstudierende und Dozierende) maßgeblich von einer gemeinsamen sozialen Identität be-



einflusst wird (u. a. D. Klein, 2019). Gleichwohl liegen hinsichtlich dieses Zusammenhangs bislang keine Erkenntnisse zu den Zusammenhängen sozialer Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker sowie der sozialen und akademischen Integration im Hochschulkontext vor. Damit schließen die auf Grundlage dieser Forschungsarbeit generierten Befunde auch in diesem Fall eine Forschungslücke und liefern ebenfalls einen ersten Forschungsimpuls in Hinblick auf mögliche Zusammenhänge zwischen studentischer Identifikation und Integration. Insbesondere bezüglich der Studienabbruchforschung insgesamt sowie der Forschung, die sich explizit den Erklärungen des Einflusses sozialer sowie ethnischer Herkunft auf den Studienabbruch widmet, könnte es demnach gewinnbringend sein, perspektivisch in die Ursachenforschung neben sozialen und akademischen Integrationsaspekten auch soziale Identifikationsaspekte einzubeziehen.

In Bezug auf die Bedeutung der generierten Befunde für die internationale Studienabbruchforschung sowie die Forschung zu *first-generation students* und potenziellen Schwierigkeiten, die diese betreffen, in Form von Passungsproblematiken innerhalb des Studienverlaufs können die generierten Befunde ebenfalls einen relevanten theoretischen Beitrag leisten. Innerhalb der internationalen Forschung in diesem Bereich stehen vor allem die Arbeiten von Stephens et al. (Stephens, Townsend et al., 2012; Stephens, Fryberg et al., 2012) zu *cultural mismatch* im Fokus. Sie basieren auf der theoretischen Annahme zu independenten und interdependenten Wertesystemen nach Markus und Kitayama (2003). Demnach wird als Erklärung für Passungsproblematiken eine wahrgenommene Diskrepanz zwischen den persönlichen Werten von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie den im akademischen Feld vorherrschenden Normen postuliert. Forschung auf Basis der sozialen Identitätstheorie (Tajfel & Turner, 1979; Tajfel, 1982) sowie der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985) ist innerhalb der internationalen Forschung bislang nicht bekannt, dennoch wäre deren Übertragbarkeit auch in den internationalen Kontext denkbar. Die hier vorliegenden Befunde auf theoretischer Basis der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985) können folglich auch die internationale Forschung zu Passungsproblematiken ergänzen – insbesondere vor dem Hintergrund bildungsherkunfts- und migrationsspezifischer Differenzen.

Abschließend lässt sich ferner anmerken, dass Passungsproblematiken – vor allem von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund – nicht nur im Kontext des Studienabbruchs und des Studienverlaufs eine Rolle spielen, sondern bereits zu früheren Zeitpunkten der Bildungskarriere dieser Gruppen. Insbesondere der Studienzugang und die noch davor liegende Zeit im Kontext schulischer Bildung könnten durch diese spezifischen Herausforderungen geprägt sein. Aus die-

sem Grund sollten auch Studien im Bereich der Schulforschung zukünftig Aspekte sozialer (und kultureller) Identifikation in den Blick nehmen.

Zusammenfassend lässt sich auf Grundlage der hier generierten Erkenntnisse für die Studienabbruchforschung und/oder die Forschung zu Passungsproblematiken von insbesondere Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund schlussfolgern, dass Passungsproblematiken nicht grundsätzlich einen ‚Mythos‘ darstellen, sondern eine individuelle Problemlage von insbesondere Studierenden nicht-akademischer Bildungsherkunft und/oder solcher mit Migrationshintergrund verkörpern können. Dabei ist nicht grundsätzlich jede Studierende oder jeder Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft und/oder mit Migrationshintergrund von diesen spezifischen Problemen betroffen. Die Erkenntnisse dieser Studie verdeutlichen allerdings, dass es ein großer Teil dieser Studierenden ist. Dabei treffen diese Befunde keine Aussagen über die perspektivische oder vorangegangene Entwicklung dieser Passungsproblematiken und auch nicht dahin gehend, welche Auswirkungen sie auf die Studienabbruchintention dieser spezifischen Studierendengruppen haben – wenn sie auch eine erste Tendenz zu eher negativen Auswirkungen zeigen. Insgesamt wird deutlich, dass der defizitäre Blick auf die Studienverläufe von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund auf Basis der generierten Befund nicht abschließend bestätigt werden kann und auf Basis der theoretischen Grundlage auch nicht unbedingt bestätigt werden muss. Die identitätspsychologische Herleitung von Passungsproblematiken und deren Zusammenhänge zur sozialen sowie ethnischen Herkunft verdeutlichen zwar, dass eine erhöhte Gefahr für diese besteht, aber auch, dass sie nicht immer eintreten muss. Dies belegen gleichsam die Befunde der vorliegenden Forschungsarbeit. Nicht alle, aber dennoch die Mehrheit der befragten Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger identifizierten sich nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker. Auf Grundlage des theoretischen Zugangs zur Deutung von Passungsproblematiken in Form fehlender Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker lässt sich überdies festhalten, dass diese keinen Dauerzustand darstellen müssen und sich auch nur auf gewisse Zeitpunkte und/oder Situationen im Studienverlauf beziehen können. Auch müssen sie kein spezifisches Problem der Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund repräsentieren.

Damit können die innerhalb dieser Forschungsarbeit generierten Befunde einen bedeutenden Beitrag für die (Weiter-)Entwicklung der nationalen und internationalen Forschung zu bildungsherkunfts- und/oder migrationspezifischen Selektionsprozessen und damit zur insgesamten Stu-

dienabbruchforschung sowie für die nationale und auch internationale Forschung zu Passungsproblematiken Studierender nichtakademischer Bildungsherkunft und/oder Studierender mit Migrationshintergrund leisten. Auch könnten sie erste Anknüpfungsstellen bieten, soziale Identifikationsprozesse hinsichtlich der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker perspektivisch über den gesamten – auch vorhochschulischen – Bildungsvorlauf zu erforschen, insbesondere vor dem Hintergrund bildungsherkunfts- sowie migrationspezifischer Differenzen und/oder Selektionsprozesse.

Der folgende Abschnitt widmet sich den Fragen, ob und inwiefern ein Transfer in die (Hochschul-)Praxis gelingen kann und welche Impulse die vorliegende Untersuchung für die (Weiter-)Entwicklung hochschulischer und bildungs- bzw. erziehungswissenschaftlicher Handlungsfelder auf Struktur- sowie Akteurinnen- und Akteursebene liefern kann.

#### 11.4.2 *Ertrag für pädagogische Praxis und institutionelle Weiterentwicklung sowie Hochschulpolitik – ‚Wir und wir als andere‘ statt ‚Wir und die anderen‘*

„Von allen, die an Hochschulen arbeiten, wünsche ich mir, dass sie die vielfältigen Hintergründe und unterschiedlichen Kompetenzen begrüßen und kreativ mit diesen umgehen. Anstatt den befürchteten Qualitätsverlusten wird dies zu einer großen Qualitätssteigerung der Lehre und des Systems Hochschule beitragen.“

(Urbatsch, 2011, S. 215, zitiert nach Dirscherl, Zimmermann, Baumann & Lindmaier, 2020, S. 10)

Wenngleich die vorliegende Arbeit nicht den Anspruch erheben kann, konkrete Handlungsempfehlungen für die Hochschulpraxis und -politik zu formulieren, sollen an dieser Stelle dennoch potenzielle Transferansätze und die grundsätzliche Bedeutung der vorliegenden Arbeit für hochschulische Handlungsfelder auf Struktur- und Akteurinnen- sowie Akteursebene exemplarisch veranschaulicht werden.

Zunächst lässt sich anhand der Untersuchungsergebnisse festhalten, dass Studienverläufe von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie insbesondere von solchen, die gleichzeitig auch einen Migrationshintergrund aufweisen, nicht zwangsläufig herausfordernder und/oder weniger erfolgreich sein müssen als die ihrer Mitstudierenden nichtakademischer Bildungsherkunft. Auf Grundlage der generierten Befunde wird indes deut-

lich, dass Passungsproblematiken in Form fehlender sozialer Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker in einem negativen Zusammenhang zur Studienabbruchintention Studierender stehen. Überdies offenbart sich, dass Studierende, die sich durch Mitstudierende in den Hochschulalltag wenig sozial integriert fühlen, und/oder solche, die bereits vor Studienbeginn schlechte schulische Leistungen aufweisen, sich auch wenig sozial mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren. Dabei treten ebenfalls erste Hinweise darauf zutage, dass auch eine hohe kulturelle Aktivität innerhalb und außerhalb der UDE, ein hohes (von (Hoch-)Schule gefordertes bzw. von Bildungseinrichtungen honoriertes) kulturelles Kapitals sowie eine hoch eingeschätzte mündliche Ausdrucksfähigkeit im Deutschen die soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker verstärkt. Damit zeigt sich insbesondere für Studierende, die sich in bestimmten Situationen oder zu bestimmten Zeitpunkten im Studium nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (können) – zu denen innerhalb dieser Studie erwartungskonform mehrheitlich Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft und/oder Studierende mit Migrationshintergrund gehören – und hierdurch Gefühle der Nichtpassung erfahren, ein erhöhter Bedarf an institutionellen Unterstützungsleistungen besteht. Das an deutschen Hochschulen vorhandene Beratungssystem ist traditionell zweigeteilt. Auf der einen Seite fokussiert sich die klassische Studienberatung auf fachliche Beratungsaspekte und auf der anderen Seite die psychologische Studienberatung auf die Beratung Studierender mit psychischen Auffälligkeiten. Zwar variieren die Trennung und die Aufgabenteilung dieser Beratungsinstanzen je nach Leitbild und Mitarbeiterin oder Mitarbeiter, allerdings existiert kein institutionelles Angebot an der Schnittstelle fachlicher und emotionaler Unterstützung. Insbesondere niedrigschwellige Beratungs- und Unterstützungsangebote könnten hier einen Beitrag leisten (Grunau, 2017). Insbesondere in Hinblick darauf, dass mit diesen Schwierigkeiten häufiger Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft und/oder mit Migrationshintergrund konfrontiert zu sein scheinen, leisten Initiativen wie ArbeiterKind.de, aber auch das Programm NRW Talentscouting (insbesondere Talente-Netzwerktreffen) einen relevanten Beitrag, sowie speziell an der UDE vertretende Programme wie das Programm ‚Chance hoch‘<sup>2</sup> zur ideellen und finanziellen Förderung von Bildungsaufstiegen und/oder die für das Ruhrgebiet spezifischen Beratungs- und Förderangebote der StipendienKultur Ruhr, die ebenfalls einen Fokus auf die ideelle und finanzielle Förderung benachteiligter Studierender legt. Für diese Initiativen und Programme können die auf Basis dieser Forschungsarbeit generierten Erkenntnisse eine bedeutende Ergänzung bisheriger theoretisch hergeleiteter Mechanismen hinter Bildungs-

aufstiegen und damit möglicherweise verbundenen Passungsproblematiken sowie den aus ihnen resultierenden Konsequenzen für den Studienverlauf darstellen. Insbesondere Aufklärung über soziale Identitäten und darüber, dass diese fluide, unscharf, hybride und multipel sein können, erscheint im Sinne des Empowerments der betroffenen Studierenden sinnvoll und weniger defizitär, stigmatisierend oder gar Scham reproduzierend. Vor allem eine Förderung des Einsatzes multipler sozialer Identitäten und die Verdeutlichung der daraus entstehenden Vorteile sollten einen Baustein der Beratungs- und Unterstützungsangebote bilden. Dies bedeutet, dass so gleichermaßen die oftmals betonten Schwierigkeiten und/oder negativen Konsequenzen für den Studienverlauf ernst genommen werden sollten. Gleichzeitig sollten aber die Möglichkeiten betont werden, die damit verbunden sein können. Sich mit beiden Gruppen zu identifizieren bzw. eine zusätzliche soziale Identität mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker zu entwickeln und beide situations- und zeitbezogen einsetzen zu können, kann zahlreiche Vorteile bieten. Es ist anzunehmen, dass die Anpassungsfähigkeit Studierender, die im Laufe der Zeit auch eine Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker entwickeln, im akademischen Feld höher ist. Außerdem können sie als Vermittlerinnen und Vermittler zwischen beiden Gruppen agieren und beide Gruppenzugehörigkeiten gezielt nutzen. Weiter müssen so auch keine Belastungsreaktionen durch die radikale Abwendung vom Herkunftsmilieu entstehen. Studierenden kann so verdeutlicht werden, dass sie selbst mitunter bedeutende Akteurinnen und Akteure an Schnittstellen verschiedener sozialer und gleichermaßen für das akademische Feld relevanter Identitäten darstellen. Insgesamt sollte die Arbeit der hochschulexternen Initiativen hierzu mit der hochschulinternen Beratung eng verzahnt sein.

Auch in der hochschulinternen Beratung sollte die Sensibilisierung für diese Schwierigkeiten und insbesondere für ihren Zusammenhang mit Aspekten sozialer und ethnischer Herkunft sowie der Studienabbruchintention relevant sein (s. a. Schmidt, 2022). Hier könnte über Weiterbildungen, aber auch über Koordinationstreffen von Fachstudienberaterinnen und Fachstudienberatern, Vertreterinnen und Vertretern der Zentralen Studienberatung und des Studierendenwerks (Sozialberatung) etc. regelmäßig ein Erfahrungsaustausch hinsichtlich der jeweiligen Erfahrungen und Probleme stattfinden und daraus könnten sinnvolle Beratungsstrategien und Unterstützungsmaßnahmen entwickelt werden (vgl. u. a. Handlungsempfehlungen von Dirscherl et al., 2020). Überdies sollte im Rahmen dieser Unterstützungs- und Beratungsmaßnahmen nicht außer Acht gelassen werden, dass eine Förderung der Entwicklung einer (zusätzlichen) sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker einen Bau-

stein zur Verminderung der Studienabbruchwahrscheinlichkeit darstellen kann, so die Erkenntnisse der Studie. Die generierten Forschungsbefunde liefern ferner erste Hinweise dafür, dass zur Entwicklung einer (zusätzlichen) hohen sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker eine hohe soziale Integration durch Mitstudierende, die Teilnahme an kulturellen Aktivitäten innerhalb und außerhalb der UDE sowie die Angleichung schlechterer Eingangsvoraussetzungen (Schulnoten) durch spezifische Förderangebot sowie die Förderung sprachlicher bzw. kommunikativer Fähigkeiten (insbesondere die mündliche Ausdrucksfähigkeit im Deutschen) essenziell sein können. Auch die akademische Integration könnte vermeintlich einen Beitrag zur Förderung der Entwicklung einer sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker leisten. Der positive Zusammenhang des kulturellen Kapitals (Anzahl der Bücher im Haushalt zur Abiturzeit) und der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung verweisen überdies auf die Relevanz vorhochschulischer Unterstützungs- und Beratungsmaßnahmen zur Entwicklung einer hohen (zusätzlichen) sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker. Hier setzen insbesondere in der Metropole Ruhr beispielsweise Programme wie das NRW Talentscouting (Beratungsangebote in der Sekundarstufe 2), aber auch das Programm ‚Chance hoch‘<sup>2</sup> sowie das Schülerstipendienprogramm RuhrTalente und das Talent-KollegRuhr in Herne an. Durch eine gezielte und zusätzliche schulische Förderung sowie eine ideelle und finanzielle Förderung hinsichtlich kultureller Aktivitäten könnte so insbesondere Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern und/oder Studienanwärterinnen und Studienanwärttern mit Migrationshintergrund die Entwicklung einer sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker im Hochschulstudium besser gelingen.

Über hochschulexterne wie hochschulinterne Beratung hinaus kann insbesondere im Hochschulkontext innerhalb der einzelnen Studiengänge eine Sensibilisierung hierfür einen doppelten Effekt haben und damit nicht nur einen für das eigene Studium und/oder die eigene Bildungsbiografie, den eigenen Bildungsaufstieg, sondern z. B. insbesondere in pädagogischen Studiengängen auch für die pädagogische Berufstätigkeit bzw. Kompetenz. Innerhalb des individuellen Studiums könnte es Studierenden über reflexive Biografie-Arbeit gelingen, sich ihre eigene Herkunft sowie ihren Bildungsweg vor dem Hintergrund ihrer sozialen Identität(en) bewusst zu machen, diese zu reflektieren und einzuordnen. Studierende in pädagogischen Studiengängen könnten darüber hinaus ihre diversitätsbezogenen Fähigkeiten schulen in Hinblick auf Schülerinnen- und Schülergruppen bzw. Gruppen von Kindern, Jugendlichen und/oder jungen Erwachsenen mit sehr hetero-

genen Voraussetzungen. Die Auswirkungen dieser Sensibilisierung von pädagogischem Fachpersonal als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren würden sich dann weniger für den Hochschulkontext zeigen, sondern vor allem in schulischen und/oder außerschulischen Bildungseinrichtungen und sich dann wiederum positiv zurückspeiegeln. Möglichkeiten bzw. Rahmen zur Umsetzung der studentischen Sensibilisierung müssen dabei nicht nur innerhalb der Lehre selbst und/oder hochschulinternen Beratungs-Settings liegen. Auch spezifische Angebote, beispielsweise die Angebote des akademischen Beratungszentrums Studium und Beruf der UDE zum studentischen Selbstmanagement und Lerntechniken, können Räume bieten, in denen diese Sensibilisierung stattfinden kann.

Insgesamt sind zur Umsetzung einer ungleichheitssensiblen Hochschullehre (Rheinländer, 2015) allerdings auch kompetente Dozierende gefordert, um die Erkenntnisse in ihre Lehre einzubeziehen, ohne dabei zu stigmatisieren und/oder Scham zu erzeugen. Da nicht alle Dozierenden gleichermaßen über Wissen im Umgang mit diesen Schwierigkeiten sowie ihre Auswirkungen auf den Studienverlauf bzw. das vorzeitige Beenden des Studiums verfügen, sollten zur einheitlichen Förderung eines Diversitätsbewusstseins hinsichtlich dessen entsprechende sensibilisierende Weiterbildungsmaßnahmen implementiert werden.

Auch Person E3 (mit themenrelevantem fachlichen Blick aus der (Fach-)Disziplin Psychologie) sieht an dieser Stelle eine Notwendigkeit. Sie glaubt, dass eine gewisse interkulturelle Sensibilität von Studierenden häufiger schon proaktiv gefordert wird bzw. sie befindet sich hierüber auch in offenen Diskussionen mit betroffenen Studierenden mit Migrationshintergrund. Gleichwohl denkt sie, dass bislang keine große offen geführte Diskussion über diversitätssensible Lehre und Interaktion mit Studierenden in Bezug auf ihre soziale bzw. Bildungsherkunft und sich daraus ergebende spezifische Bedarfe besteht. Dies könnte aus ihrer Sicht dazu führen, dass sich insbesondere Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund vielleicht nicht wertgeschätzt oder ignoriert fühlen oder dass sie das Gefühl haben, man wolle sie ‚aussieben‘ (E3, mündliche Kommunikation, 20.05.2020).

Im Rahmen dieser hochschuldidaktischen Weiterbildungen wäre zu überlegen, wie die Vor- und Nachteile, die spezifische soziale Identitäten im akademischen Feld mit sich bringen, dargestellt und Maßnahmen zum reflexiven Umgang mit und der Einsatz von sozialen sowie kulturellen Identitäten präsentiert werden können. Außerdem sollten Lehrenden darin unterstützt werden, diejenigen Probleme zu erkennen, die mit der sozialen und kul-



turellen Heterogenität in den Lehrveranstaltungen zusammenhängen (vgl. u. a. Handlungsempfehlungen von Dirscherl et al., 2020). Darüber hinaus sollten ihnen zum konstruktiven Umgang damit Mittel an die Hand geben werden. Hierzu könnten Lehrangebote erweitert werden, die die Heterogenität der Studierenden sowie ihre spezifischen Erfahrungen und Kompetenzen in die Lehre einbinden (berufliche Erfahrungen, politisches und soziales Engagement, kultureller Hintergrund) (vgl. u. a. Handlungsempfehlungen von Dirscherl et al., 2020). Aber auch Programme wie beispielsweise das hochschuldidaktische (Zertifikats-)Programm könnten hierfür einen geeigneten Rahmen bieten. An der Stelle sollten gleichsam die sehr heterogenen und diversen Bildungsverläufe sowie die soziale Herkunft der Lehrenden selbst eine Rolle spielen. Insbesondere Lehrende mit einer nichtakademischen Bildungsherkunft und/oder einem Migrationshintergrund können hier als Mentorinnen und Mentoren bzw. Rolemodels fungieren. Initiativen wie Arbeiterkind e. V.<sup>24</sup> und andere Peer-Mentoring-Programme für diese Studierendengruppen konnten bereits belegen, wie relevant es sein kann, miteinander in Kontakt zu kommen und sich mit Gleichgesinnten auszutauschen.

Person E2 (mit themenrelevantem fachlichen Blick aus der (Fach-)Disziplin Sprachwissenschaften) berichtet hierzu aus ihrer eigenen subjektiven Erfahrung, wie wichtig und vor allem gewünscht die Vorbildfunktion der Lehrenden sein kann. Sie selbst habe festgestellt, dass Studierende unter Umständen gezielt nach Identifikationsmöglichkeiten mit ihr als Lehrkraft suchen und vermeintliche Parallelen hinsichtlich der sozialen sowie ethnischen Herkunft stark motivieren können, beispielsweise eine Lehrveranstaltung auszuwählen und letztlich auch zu besuchen (E2, mündliche Kommunikation, 19.05.2020).

Zur Umsetzung diversitätsbewusster Beratungs- sowie Unterstützungsaktivitäten sowie Lehraktivitäten kann in Hinblick auf die für diese Forschungsarbeit besonders relevanten Studiengänge in den Wirtschaftswissenschaften der UDE ebenfalls eine fakultätsbezogene diversitäts- und heterogenitätssensible Ausrichtung hilfreich sein. Hierzu könnte – auch in allen anderen Fakultäten – eine stärkere institutionelle bzw. fakultätsbezogene Einbindung

---

24 „Seit 2008 setzt sich ArbeiterKind.de als deutschlandweit größte Organisation für Studierende der ersten Generation ein. Die spendenfinanzierte Organisation begleitet insbesondere Studierende aus nichtakademischen Familien bei der Studienbewältigung und vernetzt diese zur gegenseitigen Unterstützung und zum Erfahrungsaustausch miteinander; siehe: <http://www.arbeiterkind.de/>“ (Dirscherl, Zimmermann, Baumann und Lindmaier (2020).



von Studierenden sinnvoll sein. Hiermit sind insbesondere die Einbindung von einer größeren Bandbreite an Studierenden in Fachgruppen, studentischen und wissenschaftlichen Projekten sowie eine häufigere Beschäftigung von Studierenden nichtakademischer Bildungsherkunft als Hilfskräfte gemeint (vgl. u. a. Handlungsempfehlungen von Dirscherl et al., 2020). Hierzu könnte ebenfalls eine Sensibilisierung des Personals innerhalb der bereits bestehenden Beratungs- sowie Unterstützungsmöglichkeiten an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der UDE initiiert werden (Campus Essen; Mentoring-Programm der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften und fachbezogene Beratungsangebote, z. B. Fachschaft Wirtschaftswissenschaften, Studienfachberatung Wirtschaftswissenschaften etc.). Hierbei sollte auch die zeitliche Perspektive bedacht werden: Zu welchen Zeitpunkten im Studium kann welches Zusatzangebot helfen?

Überdies kann zur Umsetzung diversitätsbewusster Beratungs- sowie Unterstützungsaktivitäten und Lehraktivitäten ebenfalls eine hochschulübergreifende Ausrichtung in Form eines Profils bzw. Leitbilds einen Beitrag leisten. Zu den politisch hochaktuellen Ungleichheitsdimensionen zählen vor allem Dimensionen wie Migration und Geschlecht. Der sozialen oder der Bildungsherkunft wird hier oftmals weniger Aktualität beigemessen (z. B. Miethe et al., 2014). Diesem Umstand sollte insbesondere hochschulpolitisch entgegengewirkt werden. Hierbei sollte der Fokus auf dem Aufbau eines Diversitätsbewusstseins und konkreter Empowerment-Strategien gleichsam wie auf Antidiskriminierungsstrategien liegen, die die Situation Studierender vor dem Hintergrund unterschiedlicher sozialer wie ethnischer Herkunft und damit verbundener heterogener Voraussetzungen berücksichtigen. Mit Blick auf die generierten Befunde dieser Forschungsarbeit kann an einigen Stellen bereits gemutmaßt werden, dass die Diversity-Strategie der Universität Duisburg-Essen implizit einen positiven Einfluss auf die untersuchten Zusammenhänge vor dem Hintergrund bildungsherkunfts- und migrationsspezifischer Differenzen hatte.

Abschließend sei angemerkt, dass an vielen nationalen Hochschulen, so auch an der UDE, wie bereits exemplarisch dargestellt, Erfolg versprechende Maßnahmen und Interventionsprogramme zur Umsetzung diversitätsbewusster Beratung sowie Unterstützung entstanden sind, die Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund nicht nur die Studienwahl sowie das ‚Ankommen‘ und ‚Durchkommen‘ erleichtern, sondern die auch dazu beitragen sollen, insbesondere in diesen Studierendengruppen die Studienabbruchquoten zu verringern. Die Überprüfung der Wirksamkeit dieser Interventionsmaßnahmen ist indes in der Regel nicht vorgesehen. Da bereits aus der nationalen wie internationalen Studienabbruchforschung hinreichend bekannt ist, dass die

Evaluierungen dieser Maßnahmen häufig nur schwache oder gar nichtsignifikante Effekte zeigen, sollten Folgestudien sowohl den Einfluss der Studienbedingungen als auch die Wirksamkeit möglicher Interventionen überprüfen (vgl. Neugebauer, Heublein und Daniel, (2019). Dies würde für Folgestudien sozialer Identifikationsprozesse auf den Studienabbruch von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund bedeuten, dass sie zum einen den Einfluss der sozialen Identifikation (und weiterer studienrelevanter Einflüsse) und zum anderen die Wirksamkeit möglicher Interventionen berücksichtigen. Hier sollten bestenfalls die individuellen Abbruchgründe mit den Zielen der Interventionsmaßnahmen übereinstimmen (vgl. Neugebauer, Heublein und Daniel, (2019). Für die studienabbruchgefährdeten Studierendengruppen nichtakademischer Bildungsherkunft und/oder mit Migrationshintergrund könnte dies beispielsweise bedeuten, dass diejenigen unter ihnen, die sich im Studium sehr isoliert fühlen und eine hohe Nichtpassung wahrnehmen, mehr von Unterstützungsmaßnahmen profitieren, etwa der Sensibilisierung in Bezug auf die Gründe von Passungsproblematiken und die damit verbundenen Herausforderungen sowie Möglichkeiten, herkunftsbezogenes Empowerment sowie Informationen zum Hochschulsystem und zum Ablauf eines Studiums sowie zur Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartung, als Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund, die einen Abbruch beispielsweise aufgrund finanzieller Probleme und/oder familiärer Verpflichtungen in Erwägung ziehen. Auch hier gilt also, dass „die Konzeption und Implementation erfolgreicher Maßnahmen [...] folglich untrennbar mit der Diagnose individueller Abbruchursachen verknüpft [wäre]“ (Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019, S. 1043).

# Literaturverzeichnis

- Achtelik, I., Fleischer, J. & Leutner, D. (2018). Check-up für Talente – Entwicklung eines Potenzialanalyse-Instruments zur wissenschaftlichen Begleitung des NRW-Talentscoutings der Universität Duisburg-Essen. In D. Krüger & N. Westerholt (Hrsg.), *Individualisierung von Studienverläufen. Perspektiven für Beratung, Lernen und Lehre* (S. 82–85). Krefeld.
- Ackeren, I. van, Endberg, M. & Locker-Grütjen, O. (2020). Chancenausgleich in der Corona-Krise: Die soziale Bildungsschere wieder schließen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112(2), 245–248. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.02.10>
- Ackeren, I. van, Holtappels, H. G., Bremm, N. & Hillebrand-Petri, A. (Hrsg.). (2020). *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt »Potenziale entwickeln – Schulen stärken«*. Weinheim: Beltz. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1829182>
- Acton, C., Miller, R. L., Fullerton, D. & Maltby, J. (2009). *SPSS for social scientists*. Palgrave Macmillan Basingstoke.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ali, S., Ali, A., Khan, S. A. & Hussain, S. (2016). Sufficient sample size and power in multilevel ordinal logistic regression models. *Computational and mathematical methods in medicine*, 2016.
- Altfeld, S., Da Costa André, K., Faaß, M., Heinzelmann, S., Schmidt, U. & Schulze, K. (2016). *Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre. Qualitätspakt Lehre* (Abschlussbericht über die 1. Förderphase 2011–2016).
- Appinio Marktforschungsinstitut (Statista Research Department, Hrsg.). (2020). *Sind die deutschen Schulen hinreichend ausgestattet, um digital Homeschooling (Schulunterricht von Zuhause aus) zu ermöglichen?* Zugriff am 13.08.2022. Verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1135195/umfrage/umfrage-zur-digitalen-ausstattung-von-schulen-fuer-das-homeschooling/>
- Armstrong, B. G. & Sloan, M. (1989). Ordinal regression models for epidemiologic data. *American journal of epidemiology*, 129(1), 191–204.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2016). *Bildung in Deutschland 2016*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung* (1. Auflage). Bielefeld: wbv Media. Verfügbar unter: <http://www.bildungsbericht.de>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt* (Bildung in Deutschland, Bd. 2020). Bielefeld: wbv Media. Verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf>

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal* (Bildung in Deutschland, Bd. 2022). Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6001820hw>
- Aymans, S. C. & Kauffeld, S. (2015). To leave or not to leave? Critical factors for university dropout among first-generation students. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 10.
- Bachsleitner, A. (2020). Soziale Herkunftseffekte in der Wahl der Hochschulform. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(2), 393–425. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00941-1>
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2008). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (Springer-Lehrbuch, 12., vollst. überarb. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer. Verfügbar unter: <https://swbplus.bsz-bw.de/bsz285333119err.htm>
- Ball, S. J., Davies, J. [Jackie.], David, M. [M.] & Reay, D. (2002). 'Classification' and 'Judgement': Social class and the 'cognitive structures' of choice of Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 51–72. <https://doi.org/10.1080/01425690120102854>
- Baltes-Götz, B. (2012). Logistische Regressionsanalyse mit SPSS. *Universität Trier, Zentrum für Informations-, Medien-und Kommunikationstechnologie (ZIMK)*(Hrsg.), Trier.
- Baltes-Götz, B. (2019). Lineare Regressionsanalyse mit SPSS (Rev. 190522). *Trier: Zentrum für Informations-, Medien-und Kommunikationstechnologie (ZIMK), Universität Trier*. Zugriff am, 28, 2019. Zugriff am 12.10.2022. Verfügbar unter: <https://www.uni-trier.de/index.php?id=22489>
- Baltes-Götz, B. (2020). Mediator-und Moderatoranalyse mit SPSS und PROCESS (Rev. 201216). *Universität Trier Zentrum für Informations-, Medien-und Kommunikationstechnologie (ZIMK)*. Zugriff am 12.10.2022. Verfügbar unter: <https://www.uni-trier.de/fileadmin/urt/doku/medmodreg/medmodreg.pdf>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory* (Prentice-Hall series in social learning theory). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health Education & Behavior : the Official Publication of the Society for Public Health Education*, 31(2), 143–164. <https://doi.org/10.1177/1090198104263660>
- Bargel, H. & Bargel, T. (2010). *Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden* (Arbeitspapier / Hans-Böckler-Stiftung Demokratische und Soziale Hochschule, Bd. 202, [Electronic ed.]. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Verfügbar unter: <http://hdl.handle.net/10419/116667>
- Bargel, T. (2015). *Studieneingangsphase und heterogene Studentenschaft. Neue Angebote und ihr Nutzen: Befunde des 12. Studierenden surveys an Universitäten und Fachhochschulen* (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, Bd. 83). Konstanz: Bibliothek der Universität Konstanz. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-0-311709>
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.51.6.1173>
- Barrett, M. (2005). National identities in children and young people. In *Children's personal and social development* (S. 181–220). Malden: Blackwell Publishing.
- Baudson, T. G. & Preckel, F. (2016). mini-q: Intelligenzscreening in drei Minuten. *Diagnostica*, 62(3), 182–197. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000150>

- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W. et al. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., Maaz, K. & Trautwein, U. (Hrsg.). (2010). *Bildungsentscheidungen*: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.). (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7>
- Baumert, J., Watermann, R. & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 46–71. <https://doi.org/10.1007/s11618-003-0004-7>
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155–187.
- Bean, J. P. (1981). The Synthesis of a Theoretical Model of Student Attrition.
- Bean, J. P. (1982). Student attrition, intentions, and confidence: Interaction effects in a path model. *Research in Higher Education*, 17(4), 291–320. <https://doi.org/10.1007/BF00977899>
- Bean, J. P. (1983). The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process. *The review of higher education*, 6(2), 129–148.
- Bean, J. P. & Eaton, S. B. (2020). A Psychological Model of College Student Retention. In J. M. Braxton (Hrsg.), *Reworking the Student Departure Puzzle* (S. 48–61). Vanderbilt University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv176kvf4.6>
- Bean, J. P. & Metzner, B. S. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485. <https://doi.org/10.2307/1170245>
- Beck, B. & Klieme, E. (Eds.). (2007). *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung: DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)* (Beltz-Pädagogik). Weinheim: Beltz Verlag.
- Becker, B. & Gresch, C. (2016). Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund. In *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf*. Wiesbaden: Springer VS, 2016.
- Becker, K. & Lörz, M. (2020). *Studieren während der Corona-Pandemie: Die finanzielle Situation von Studierenden und mögliche Auswirkungen auf das Studium*. [https://doi.org/10.34878/2020.09.dzhw\\_brief](https://doi.org/10.34878/2020.09.dzhw_brief)
- Becker, R. (2000). Klassenlage und Bildungsentscheidungen. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52(3), 450–474. <https://doi.org/10.1007/s11577-000-0068-9>
- Becker, R. (2009). Wie können „bildungsferne“ Gruppen für ein Hochschulstudium gewonnen werden? *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 61(4), 563–593. <https://doi.org/10.1007/s11577-009-0081-6>
- Becker, R. (Hrsg.). (2011). *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. <https://doi.org/15568>
- Becker, R., Haunberger, S. & Schubert, F. (2010). Studienfachwahl als Spezialfall der Ausbildungsentscheidung und Berufswahl. *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung*, 42(4), 292–310. <https://doi.org/10.1007/s12651-009-0020-z>

- Becker, R. & Hecken, A. E. (2008). Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der „Ablenkungsthese“ von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003). *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 60(1), 7–33. <https://doi.org/10.1007/s11577-008-0001-1>
- Becker, R. & Solga, H. (Hrsg.). (2012). *Soziologische Bildungsforschung* (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00120-9>
- Behle, H. (2020). *Befragungen der Studierenden und der Lehrenden zur präsenzlosen Lehre („Corona-Befragungen“)* Universität Hohenheim: WS.
- Benhabib, S. (2004). *The rights of others. Aliens, residents and citizens* (The Seeley lectures, vol. 5). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511790799>
- Berger, J. B. (2000). Optimizing capital, social reproduction, and undergraduate persistence: A sociological perspective. *Reworking the student departure puzzle*, 95–124.
- Berghoff, S., Horstmann, N., Hüsch, M. & Müller, K. (2021). *Studium und Lehre in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Sicht von Studierenden und Lehrenden* (CHE Impulse 3). Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH. <https://doi.org/Sonja>
- Bergmann, C. & Eder, F. (2005). AIST-R. *Allgemeiner Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R)[GIST-R. General interest structure test with environmental structure test (EST-R)]-Revision*. Göttingen, Germany: Beltz Test GmbH.
- Berlingieri, F., Heigle, J., Pfeiffer, F. & Stichnoth, H. (2021). Analysen zu Kosten und Erträgen von Fachwechsel und Studienabbruch. In M. Neugebauer, H.-D. Daniel & A. Wolter (Hrsg.), *Studienenerfolg und Studienabbruch* (S. 259–278). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-32892-4\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-32892-4_11)
- Besa, K.-S., Kochskämper, D., Lips, A., Schröer, W. & Thomas, S. (2021). *Stu.di.Co II – Die Corona Pandemie aus der Perspektive von Studierenden*. <https://doi.org/10.18442/194>
- Bettencourt, B. A., Dorr, N., Charlton, K. & Hume, D. L. (2001). Statusdifferences and in-group bias: a meta-analytic examination of the effects of status stability, status legitimacy, and group permeability. *Psychological Bulletin*, 127(4), 520–542. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.4.520>
- Billig, M. & Tajfel, H. (1973). Social categorization and similarity in intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 3(1), 27–52. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420030103>
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Köller, O., Lenzen, D. et al. (2015). *Bildung. Mehr als Fachlichkeit. Gutachten*. Münster: Waxmann.
- Blüthmann, I. (2012). *Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und Studienabbruch. Analysen von Einflussfaktoren in den Bachelorstudiengängen*. Berlin, Freie Univ., Diss., 2012. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:188-fudissthesis000000096820-7>
- Blüthmann, I., Lepa, S. & Thiel, F. (2008). Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(3), 406–429. <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0038-y>
- Blüthmann, I., Thiel, F. & Wolfgramm, C. (2011). *Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen. Individuelle Schwierigkeiten oder mangelhafte Studienbedingungen?* (Bd. 20).

- Borgwardt, A. (Hrsg.). (2020). *Neu an der Hochschule: Und alles ist anders? – Hindernisse und Lösungen beim Studieneinstieg für Erstakademiker innen. Ergebnisse einer Fachkonferenz am 7. Oktober 2020, Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin* (Bd. 2020). Zugriff am 09.05.2022. Verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/17335.pdf>
- Borkenau, P. & Ostendorf, F. (1993). *NEO-Fünf-Faktoren-Inventar (NEO-FFI) nach Costa und McCrae. Handanweisung*. Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). Quantitative Methoden der Datenerhebung. In *Forschungsmethoden und Evaluation* (S. 137–293). Springer.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G. & Fried, L. (Hrsg.). (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann. Verfügbar unter: [http://bvbr.bib-bvb.de:8991/F?func=service&doc\\_library=BVB01&doc\\_number=016236553&line\\_number=0002&func\\_code=DB\\_RECORDS&service\\_type=MEDIA](http://bvbr.bib-bvb.de:8991/F?func=service&doc_library=BVB01&doc_number=016236553&line_number=0002&func_code=DB_RECORDS&service_type=MEDIA)
- Bos, W., Lankes E. M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg.). (2003) *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann. Verfügbar unter: [http://fox.leuphana.de/portal/de/publications/erste-ergebnisse-aus-iglu\(a8935787-14de-436fab9a-57e4b69a2930\).html](http://fox.leuphana.de/portal/de/publications/erste-ergebnisse-aus-iglu(a8935787-14de-436fab9a-57e4b69a2930).html)
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (Hrsg.). (2012). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann. Verfügbar unter: <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8309-2828-7>
- Bosse, E. (2021). *Fachbereiche und Fakultäten in der Corona-Pandemie. Erfahrungen und Erwartungen an die Zukunft*. Arbeitspapier.
- Bosse, E., Lübcke, M., Book, A. & Würmseer, G. (2020). *Corona@Hochschule. Befragung von Hochschulleitungen zur (digitalen) Lehre.*, HIS-Institut für Hochschulentwicklung, HIS-HE:Medium. 7. Zugriff am 19.07.2022. Verfügbar unter: <https://medien.his-he.de/publikationen/detail//coronahochschule>
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. Wiley-Interscience, 605 Third Avenue, New York, New York 10016 (\$12.50). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ed091493>
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik d. gesellschaftl. Urteilskraft* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz, 1983.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 658, 6. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs* (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung, 1. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Bowl, M. (2003). *Non-Traditional Entrants to Higher Education: "They Talk about People Like Me."*. ERIC.



- Box, G. E. P. & Tidwell, P. W. (1962). Transformation of the independent variables. *Technometrics*, 4(4), 531–550.
- Brandstätter, H., Grillich, L. & Farthofer, A. (2006). Prognose des Studienabbruchs. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38(3), 121–131. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.38.3.121>
- Branscombe, N. R. & Doosje, B. (2012). *Collective Guilt*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139106931>
- Branscombe, N. R., Spears, R., Ellemers, N. & Doosje, B. (2002). Intragroup and Intergroup Evaluation Effects on Group Behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(6), 744–753. <https://doi.org/10.1177/0146167202289004>
- Brant, R. (1990). Assessing Proportionality in the Proportional Odds Model for Ordinal Logistic Regression. *Biometrics*, 46(4), 1171. <https://doi.org/10.2307/2532457>
- Braxton, J. M., Shaw Sullivan, A. V. & Johnson, R. M. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. *Higher education-New-York-Agathon Press Incorporated*, 12, 107–164.
- Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305. <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Brehm, S., Kassir, S. & Fein, S. (1999). *Social psychology*. Boston and New York.
- Breitenbach, A. (2021). *Digitale Lehre in Zeiten von Covid-19: Risiken und Chancen*. null. <https://doi.org/10.25656/01:21274>
- Bremer, H. & Lange-Vester, A. (2015). Selektionsmechanismen in Bildungsinstitutionen – theoretische Perspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. In W. Helsper & H. H. Krüger (Hrsg.), *Auswahl der Bildungsklientel* (S. 69–92). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-09375-4\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-09375-4_3)
- Bremer, H. & Lange-Vester, A. (Hrsg.). (2022). *Entwicklungen im Feld der Hochschule. Grundlegende Perspektiven, Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten* (Bildungssoziologische Beiträge, 1. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bremm, N. (2021). Bildungsbenachteiligung in der Corona-Pandemie. 54–70 Seiten / PraxisForschungLehrer\*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung., Bd. 3 Nr. 1 (2021): PraxisForschungLehrer\*innenBildung – Ausgabe 3. <https://doi.org/10.11576/pflb-3937>
- Bremm, N. & Racherbäumer, K. (2020). Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *"Langsam vermisste ich die Schule ...". Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule Beiheft, Bd. 16, S. 202–215). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.13>
- Briedis, K., Jaksztat, S., Preßler, N., Schürmann, R. & Schwarzer, A. (2014). *Berufswunsch Wissenschaft? Laufbahnentscheidungen für oder gegen eine wissenschaftliche Karriere : gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung* (Forum Hochschule, 2014,8). Hannover: DZHW Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. <https://doi.org/Kolja>



- Brown, R. (2000). Social identity theory: past achievements, current problems and future challenges. *European Journal of Social Psychology*, 30(6), 745–778. [https://doi.org/10.1002/1099-0992\(200011/12\)30:6<745::AID-EJSP24>3.0.CO;2-O](https://doi.org/10.1002/1099-0992(200011/12)30:6<745::AID-EJSP24>3.0.CO;2-O)
- Brubaker, R. (2000). Staatsbürgerschaft als soziale Schließung. In K. Holz (ed.), *Staatsbürgerschaft. Soziale Differenzierung und politische Inklusion* (1. Aufl., S. 75–95). Wiesbaden: Westdt. Verl.
- Buchholz, S. & Pratter, M. (2017). Wer profitiert von alternativen Bildungswegen? Alles eine Frage des Blickwinkels! *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(3), 409–435. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0484-8>
- Bundesamt für Justiz. Staatsangehörigkeitsgesetz. (StAG). Zugriff am 04.07.2022. Verfügbar unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/stag/BJNR005830913.html>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF, Hrsg.). (2020). *Coronavirus: Was tut das BMBF?* Zugriff am 12.08.2022. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/kurzmeldungen/de/coronavirus-was-tut-das-bmbf.html#:~:text=Wir%20st%C3%A4rken%20die%20Digitale%20Bildung&text=Digitale%20Bildung%20erfordert%20auch%20digitale,f%C3%BCr%20Sch%C3%BClerinnen%20und%20Sch%C3%BCler%20bereit.>
- Burger, R. & Groß, M. (2016). Gerechtigkeit und Studienabbruch. Die Rolle der wahrgenommenen Fairness von Benotungsverfahren bei der Entstehung von Abbruchsintentionen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(3), 625–647. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0672-8>
- Burmeister, E. & Aitken, L. M. (2012). Sample size: how many is enough? *Australian Critical Care : Official Journal of the Confederation of Australian Critical Care Nurses*, 25(4), 271–274. <https://doi.org/10.1016/j.aucc.2012.07.002>
- Buß, I., Müller, R. & Husemann, B. (2016). Fragebogen zur Messung struktureller Studierbarkeit und studienstruktureller Präferenzen. *Fokus auf berufstätige Studierende und Studierende mit Kind*.
- Byrd, K. L. & Macdonald, G. (2005). Defining College Readiness from the Inside Out: First-Generation College Student Perspectives. *Community College Review*, 33(1), 22–37. <https://doi.org/10.1177/009155210503300102>
- Cabrera, A. F., Castañeda, M. B., Nora, A. & Hengstler, D. (1992). The Convergence between Two Theories of College Persistence. *The Journal of Higher Education*, 63(2), 143–164. Zugriff am 04.09.2022. Verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/1982157>
- Caglar, A. S. (1997). Hyphenated identities and the limits of ‘culture’. *The politics of multiculturalism in the new Europe: Racism, identity and community*, 169–185.
- Carnicer, J. A. (2017). *Bildungsaufstiege mit Migrationshintergrund. Eine biografische Studie mit Eltern und Söhnen türkischer Herkunft* (Adoleszenzforschung). Zugl.: Hamburg, Diss., Univ., 2015. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15832-3>
- Carroll, S. M. & Chen, J. (2005). Does inflation provide natural initial conditions for the universe. *General Relativity and Gravitation*, 37(10), 1671–1674. <https://doi.org/10.1007/s10714-005-0148-2>
- Chen, R. (2012). Institutional Characteristics and College Student Dropout Risks: A Multilevel Event History Analysis. *Research in Higher Education*, 53(5), 487–505. <https://doi.org/10.1007/s11162-011-9241-4>

- Chen, R. & DesJardins, S. L. (2008). Exploring the Effects of Financial Aid on the Gap in Student Dropout Risks by Income Level. *Research in Higher Education*, 49(1), 1–18. <https://doi.org/10.1007/s11162-007-9060-9>
- Chen, X. (2005). *First Generation Students in Postsecondary Education: A Look at Their College Transcripts* (NCES 2005–171). Washington, DC.
- Choy, S. (2001). *Students Whose Parents Did Not Go to College: Postsecondary Access, Persistence, and Attainment. Findings from the Condition of Education, 2001*. ED Pubs. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ed460660>
- Coenen, C. & König, E. (2016). Ohne Netz und doppelten Boden: als Studierende der ersten Generation an die Uni. *Femina Politica–Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft*, 25(1), 47–48.
- Cohen, J. (1969). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Acad. Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum. Retrieved from <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0731/88012110-d.html>
- Cohen, J. (1992). Statistical Power Analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98–101. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783>
- Collier, P. J. & Morgan, D. L. (2008). “Is that paper really due today?”: differences in first-generation and traditional college students’ understandings of faculty expectations. *Higher Education*, 55(4), 425–446. <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9065-5>
- Condor, S. & Brown, R. (1988). Psychological processes in intergroup conflict. In *The social psychology of intergroup conflict* (S. 3–26). Springer.
- Contini, D., Cugnata, F. & Scagni, A. (2018). Social selection in higher education. Enrolment, dropout and timely degree attainment in Italy. *Higher Education*, 75, 785–808.
- Dahm, G. & Lauterbach, O. (2016). Measuring Students’ Social and Academic Integration—Assessment of the Operationalization in the National Educational Panel Study. In H.-P. Blossfeld, J. von Maurice, M. Bayer & J. Skopek (Hrsg.), *Methodological Issues of Longitudinal Surveys* (S. 313–329). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-11994-2\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-658-11994-2_18)
- Davies, S. & Guppy, N. (1997). Fields of Study, College Selectivity, and Student Inequalities in Higher Education. *Social Forces*, 75(4), 1417–1438. Zugriff am 17.07.2022. Verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/2580677>
- Davis, J. (2012). *The First Generation Student Experience. Implications for Campus Practice, and Strategies for Improving Persistence and Success*. Stylus Publishing, LLC.
- Derks, B., van Laar, C. & Ellemers, N. (2007). Social creativity strikes back: improving motivated performance of low status group members by valuing ingroup dimensions. *European Journal of Social Psychology*, 37(3), 470–493. <https://doi.org/10.1002/ejsp.375>
- Deutscher, S. M. (2012). *Studienwahlzweifel und Studienwahlstabilität: die Bedeutung der Lebensmotive und der metakognitiven Orientierungen bei Studierenden unterschiedlicher Fachbereiche*. Hannover: Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover.

- Deutsches Jugendinstitut (Statista Research Department, Hrsg.). (2022). *Corona-Krise: Wie kommt Ihr Kind mit der aktuellen Situation zurecht?* Zugriff am 12.08.2022. Verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1119788/umfrage/bewaeltigung-der-corona-kri-se-von-kindern/>
- Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. (2019). *Nacaps 1. Welle Promovierendenbefragung 2019 (Kohorte 2018)*, *nacaps-datenportal*. Zugriff am 15.08.2022. Verfügbar unter: <https://nacaps-datenportal.de/> (zuletzt aufgerufen
- Dewberry, C. & Jackson, D. J. (2018). An application of the theory of planned behavior to student retention. *Journal of Vocational Behavior*, 107, 100–110. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.03.005>
- Dick, R. van & Boer, D. (2017). Intergruppenbeziehungen. *Kommunikation, Interaktion und soziale Gruppenprozesse. Enzyklopädie der Psychologie, Serie Sozialpsychologie, Bd. 3*.
- Dietz, P. (2021). Zehn Thesen zur Situation von Studierenden in Deutschland während der SARS- CoV-2-Pandemie. *ASU Arbeitsmedizin Sozialmedizin Umweltmedizin*, 2021(03), 149–153. <https://doi.org/10.17147/asu-2103-8402>
- Dirscherl, F., Zimmermann, Y., Baumann, C. & Lindmaier, G. (Arbeitskreis Bildung und soziale Ungleichheit Universität Stuttgart, Hrsg.). (2020). *Soziale Ungleichheit und Studium. Wie soziale und bildungskulturelle Ungleichheit zum Hindernis für Studierende werden kann – mögliche Maßnahmen, diesem Phänomen entgegenzuwirken, unter besonderer Berücksichtigung der geisteswissenschaftlichen Fächer*, Universität Stuttgart. Zugriff am 20.10.2022. Verfügbar unter: [https://www.uni-stuttgart.de/universitaet/profil/chancengleichheit/dokumente/AK-Bildung-soziale-Ungleichheit-Diskussionspapier\\_Fassung120220.pdf](https://www.uni-stuttgart.de/universitaet/profil/chancengleichheit/dokumente/AK-Bildung-soziale-Ungleichheit-Diskussionspapier_Fassung120220.pdf)
- Doosje, B., Spears, R. & Ellemers, N. (2002). Social identity as both cause and effect: the development of group identification in response to anticipated and actual changes in the intergroup status hierarchy. *The British Journal of Social Psychology*, 41(Pt 1), 57–76. <https://doi.org/10.1348/014466602165054>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (Springer-Lehrbuch, 5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Dubowy, M. (2011). *Was macht den "Migrationshintergrund" bei Vorschulkindern aus? Ein Vergleich alternativer Klassifikationskriterien und ihr Zusammenhang mit deutschen Sprachkompetenzen. What means "migration background" at nursery schools? Comparison of different definition criteria and their relationship to German language competencies*. Freiburg: Academic Press.
- Duque, L. C. (2014). A framework for analysing higher education performance: students' satisfaction, perceived learning outcomes, and dropout intentions. *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(1–2), 1–21. <https://doi.org/10.1080/14783363.2013.807677>
- Duru-Bellat, M., Kieffer, A. & Reimer, D. (2008). Patterns of Social Inequalities in Access to Higher Education in France and Germany. *International Journal of Comparative Sociology*, 49(4–5), 347–368. <https://doi.org/10.1177/0020715208093081>
- Ebert, A. (2018). *Unveröffentlichte Daten aus der Studieneingangsumfrage unter allen Studienanfänger:innen im WiSe 17/18*.
- Ebert, A. (2022). *Unveröffentlichte Daten aus der Studieneingangsumfrage unter allen Studienanfänger:innen im WiSe 2019/20 eines (Lehramt-)Bachelor- oder Staatsexamen-Studiengangs*.

- Ebert, A. & Stammen, K.-H. (2017a). *Diversity Monitoring. Ergebnisse der fünften Studieneingangsbefragung im Wintersemester 2016/2017. (Lehramt-)Bachelor und Staatsexamen*, Universität Duisburg-Essen. Zugriff am 12.10.2022. Verfügbar unter: [https://www.uni-due.de/imperia/md/images/zhqe/ebertstammen\\_2017\\_diversitymonitoringwise20162017.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/images/zhqe/ebertstammen_2017_diversitymonitoringwise20162017.pdf)
- Ebert, A. & Stammen, K.-H. (2017b). *Studienanfänger\*innentypen. Ergebnisse der fünften Studieneingangsbefragung im Wintersemester 2016/2017. (Lehramt-)Bachelor und Staatsexamen*. Zugriff am 20.05.2022. Verfügbar unter: [https://www.uni-due.de/imperia/md/images/zhqe/ebertstammen\\_2017\\_studienanfangerinnentypenudepanelwise20162017.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/images/zhqe/ebertstammen_2017_studienanfangerinnentypenudepanelwise20162017.pdf)
- Ebert, A. & Stammen, K.-H. (2018). *Diversity Monitoring 2018. Ergebnisse der sechsten Studieneingangsbefragung im Wintersemester 2017/18 sowie der Absolvent\*innenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2016*, Universität Duisburg-Essen. Zugriff am 12.10.2022. Verfügbar unter: [https://www.uni-due.de/imperia/md/images/zhqe/ebertstammen\\_2018\\_diversitymonitoringwise20172018.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/images/zhqe/ebertstammen_2018_diversitymonitoringwise20172018.pdf)
- Ebert, A. & Stammen, K.-H. (2021). *Diversity Monitoring Update 2020: Ergebnisse der Studieneingangsbefragung im Wintersemester 2019/20 und der Absolvent\*innenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2018*. Zugriff am 12.10.2022. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:464-20210309-125331-0>.
- Ebert, J. & Heublein, U. (2017). *Ursachen des Studienabbruchs bei Studierenden mit Migrationshintergrund: Eine vergleichende Untersuchung der Ursachen und Motive des Studienabbruchs bei Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund auf Basis der Befragung der Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014*. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH.
- Ellemers, N. (1993). The Influence of Socio-structural Variables on Identity Management Strategies. *European Review of Social Psychology*, 4(1), 27–57. <https://doi.org/10.1080/14792779343000013>
- Ellemers, N., Gilder, D. de & Haslam, S. A. (2004). Motivating individuals and groups at work: A social identity perspective on leadership and group performance. *Academy of Management Review*, 29(3), 459–478.
- Ellemers, N. & Haslam, S. A. (2012). Social Identity Theory. In P. van Lange, A. Kruglanski & E. Higgins (Hrsg.), *Handbook of Theories of Social Psychology* (S. 379–398). 1 Oliver's Yard, 55 City Road, London EC1Y 1SP United Kingdom: SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249222.n45>
- Ellemers, N., Haslam, S. A., Platow, M. J. & van Knippenberg, D. (2003). Social identity at work: Developments, debates, directions.
- Ellemers, N., Kortekaas, P. & Ouwerkerk, J. W. (1999). Self-categorisation, commitment to the group and group self-esteem as related but distinct aspects of social identity. *European Journal of Social Psychology*, 29(2–3), 371–389. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0992\(199903/05\)29:2<371::AID-EJSP932>3.0.CO;2-U](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0992(199903/05)29:2<371::AID-EJSP932>3.0.CO;2-U)
- Ellemers, N., Spears, R. & Doosje, B. (1997). Sticking together or falling apart: In-group identification as a psychological determinant of group commitment versus individual mobility. *Journal of personality and social psychology*, 72(3), 617–626. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.3.617>
- Ellemers, N., Spears, R. & Doosje, B. (2002). Self and social identity. *Annual Review of Psychology*, 53, 161–186. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135228>

- Enders, C. K. (Ed.). (2010). *Applied missing data analysis* (Methodology in the social sciences). New York, NY: Guilford Press.
- Engle, J. & Tinto, V. (2008). Moving beyond access: College success for low-income, first-generation students. *Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education*.
- Engzell, P., Frey, A. [Arun] & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 118(17), e2022376118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Entwistle, N. J., Meyer, J. H. F. & Tait, H. (1991). Student failure: Disintegrated patterns of study strategies and perceptions of the learning environment. *Higher Education*, 21(2), 249–261. <https://doi.org/10.1007/BF00137077>
- Erdmann, M., Helbig, M., Jacob, M., Pietrzyk, I., Schneider, J. [Juliana] & Allmendinger, J. (2022). Soziale Ungleichheit beim Hochschulzugang verringern. Intensive Beratung fördert die Passung zwischen Potenzialen und Bildungsentscheidungen. *WZBrief Bildung*, (45). Zugriff am 29.08.2022. Verfügbar unter: [https://bibliothek.wzb.eu/wzbrieft-bildung/WZBriefBildung452022\\_erdmann\\_helbig\\_jacob\\_pietrzyk\\_schneider\\_allmendinger.pdf](https://bibliothek.wzb.eu/wzbrieft-bildung/WZBriefBildung452022_erdmann_helbig_jacob_pietrzyk_schneider_allmendinger.pdf)
- Erikson, R. & Jonsson, J. O. (1996). *Can education be equalized?: The Swedish case in comparative perspective*. Westview Press.
- Eßbach-Kreuzer, U. (1980). Wie ein Sprung ins kalte Wasser... Psychische Schwierigkeiten bei Studenten des Zweiten Bildungsweges. *Medizin/Mensch/Gesellschaft*, 5(1), 54–59.
- Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen*. Frankfurt/Main: Campus-Verlag.
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt am Main: Campus-Verl.
- Esser, H. (2008). Assimilation, Ethnische Schichtung oder selektive Akkulturation. Neuere Theorien der Eingliederung von Migranten und das Modell der intergenerationalen Integration. S. 81–107. *Kalter, Frank*.
- Ethier, K. A. & Deaux, K. (1994). Negotiating social identity when contexts change: Maintaining identification and responding to threat. *Journal of personality and social psychology*, 67(2), 243–251. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.2.243>
- Falk, S. (2021). *Internationale Studierende an deutschen Hochschulen während der Corona-Pandemie*, Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. IHF kompakt. Zugriff am 19.07.2022. Verfügbar unter: [https://www.ihf.bayern.de/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/IHF\\_Kompakt/IHF-kompakt-April-2021.pdf](https://www.ihf.bayern.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/IHF_Kompakt/IHF-kompakt-April-2021.pdf)
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G. & Buchner, A. (2007). G\*Power 3: a flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175–191. <https://doi.org/10.3758/BF03193146>
- Fellenberg, F. & Hannover, B. (2006). Kaum begonnen, schon zerronnen? Psychologische Ursachenfaktoren für die Neigung von Studienanfängern, das Studium abzubrechen oder das Fach zu wechseln. Paralleltitel: Easy come, easy go, psychological causes of students' drop out of university or changing the subject at the beginning of their study. *Empirische Pädagogik*, 20(4), 381–399.
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7(2), 117–140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>

- Finger, C. (2022). *Soziale Herkunft und die Umsetzung von Studienaspirationen. Individuelle und institutionelle Einflüsse in Phasen der Selbst- und Fremdelektion*. Oplande: Budrich Academic Press. Verfügbar unter: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=3175988>
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior. An introduction to theory and research* (Addison-Wesley series in social psychology). Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Fleischer, J., Leutner, D., Brand, M., Fischer, H., Lang, M., Schmiemann, P. et al. (2019). Vorhersage des Studienabbruchs in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(5), 1077–1097. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00909-w>
- Forsa Politik- und Sozialforschung GmbH (Verband Bildung und Erziehung, Hrsg.). (2019). *Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter – Digitalisierung und digitale Ausstattung. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativbefragung*. Zugriff am 13.08.2022. Verfügbar unter: [https://www.vbe.de/fileadmin/user\\_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2019-04-17\\_forsa-Bericht\\_SL\\_Digitalisierung\\_Bund.pdf](https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2019-04-17_forsa-Bericht_SL_Digitalisierung_Bund.pdf)
- Frey, A. [Andreas], Taskinen, P., Schütte, K. & Deutschland, P.K. (2009). *PISA 2006 Skalenhandbuch: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Waxmann Verlag.
- Frick, J. R. & Söhn, J. (2005). Das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) als Grundlage für Analysen zur Bildungslage von Personen mit Migrationshintergrund. 14 *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik*, 81.
- Ganseuer, C., Linder, A. & Stammen, K.-H. (2016). *Ergebnisbericht. Vierte zentrale Studieneingangsbefragung. Wintersemester 2015/2016. Bachelorstudiengänge und Staatsexamen Medizin*, Universität Duisburg-Essen. Zugriff am 12.10.2022. Verfügbar unter: [https://www.uni-due.de/imperia/md/images/zhq/ganseueretal\\_2016\\_ergebnisberichtudepanelwise20152016.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/images/zhq/ganseueretal_2016_ergebnisberichtudepanelwise20152016.pdf)
- Gebhardt, M., Rauch, D., Mang, J., Sälzer, C. & Stanat, P. (2013). Mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund. In M. Prenzel & C. Sälzer (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 275–307). Münster: Waxmann Verlag.
- Georg, W. (2008). Individuelle und institutionelle Faktoren der Bereitschaft zum Studienabbruch: Eine Mehrebenenanalyse mit Daten des Konstanzer Studierendensurveys. *ZSE*, 28(2), 191–206.
- Georg, W. (2009). Individual and institutional factors in the tendency to drop out of higher education: a multilevel analysis using data from the Konstanz Student Survey. *Studies in Higher Education*, 34(6), 647–661. <https://doi.org/10.1080/03075070802592730>
- Gesk, I. (2001). *Studienabbruch an pädagogischen Hochschulen. Dargestellt am Studiengang für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen* (Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft, Bd. 57). Zugl.: Heidelberg, Univ., Diss., 2000. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Lang.
- Giesen, H., Gold, A., Hummer, A. & Jansen, R. (1986). *Prognose des Studienerfolgs : Ergebnisse aus Längsschnittuntersuchungen*. Frankfurt am Main.
- Gisbert, K. (2001). *Geschlecht und Studienwahl*. Waxmann Verlag.

- Gofen, A. (2009). Family Capital: How First-Generation Higher Education Students Break the Intergenerational Cycle. *Family Relations*, 58(1), 104–120. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2008.00538.x>
- Gold, A. (1988). *Studienabbruch, Abbruchneigung und Studienerfolg. Vergleichende Bedingungsanalysen des Studienverlaufs* (Europäische Hochschulschriften Reihe 6, Psychologie = Psychology, Bd. 259). Zugl.: Frankfurt (Main), Univ., Diss., 1988. Frankfurt am Main: Lang.
- Gold, A. (1999). Studienabbruch und Studienerfolg. Ergebnisse aus den Längsschnittuntersuchungen der Frankfurter Arbeitsgruppe Bildungslebensläufe. *Studienerfolg und Studienabbruch*, 51–61.
- Grayson, P. J. (2011). Cultural capital and academic achievement of first generation domestic and international students in Canadian universities. *British Educational Research Journal*, 37(4), 605–630. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.487932>
- Gresch, C. (2012). *Der Übergang in die Sekundarstufe I. Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund* (1st ed.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH. Verfügbar unter: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=971055>
- Gresch, C. & Kristen, C. (2011). Staatsbürgerschaft oder Migrationshintergrund? / Citizenship or Immigrant Background? *Zeitschrift für Soziologie*, 40(3), 208–227. <https://doi.org/10.1515/zfsocz-2011-0303>
- Große Schlarmann, J. & Galatsch, M. (2014). Regressionsmodelle für ordinale Zielvariablen. *GMS Medizinische Informatik, Biometrie und Epidemiologie*; 10(1):Doc05; ISSN 1860–9171. <https://doi.org/10.3205/mibe000154>
- Grunau, J. (2017). ‚Typisch‘ First Generation Students? Habitustheoretische und empirische Annäherungen. In J. Grunau & M. Lotze (Hrsg.), *Wege ins Studium für First Generation Students : theoretisch-konzeptionelle Bezüge und projektspezifische Erfahrungen* (S. 33–50). Detmold: Eusl.
- Grunau, J. & Lotze, M. (Hrsg.). (2017). *Wege ins Studium für First Generation Students : theoretisch-konzeptionelle Bezüge und projektspezifische Erfahrungen*. Detmold: Eusl.
- Grunschel, C. & Dresel, M. (2021). Studienerfolg und Studienabbruch. *ZeHf – Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 4(1–2020), 5–12. <https://doi.org/10.3224/zehf.v4i1.02>
- Gusy, B. & Lohmann, K. (2011). Gesundheit im Studium: Dokumentation der Instrumente (Schriftenreihe des AB Public Health: Prävention und psychosoziale Gesundheitsforschung Nr. 01/P11). Berlin: Freie Universität Berlin (FB Erwiss. & Psych.).
- Gwosc, C., Hauschildt, K., Netz, N. & Mishra, S. (2015). *Social and economic conditions of student life in Europe. Synopsis of indicators. Final Report. Eurostudent V 2012–2015*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verl. <https://doi.org/10.3278/6001920bw>
- Haage, A., Wilkens, L., Lüttmann, F. & Bühler, C. (2021). Emergency Remote Teaching und Inklusion. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 40, 346–366. <https://doi.org/10.21240/mpaed/40/2021.11.23.X>
- Haeblerlin, U. & Niklaus, E. (1978). *Identitätskrisen. Theorie und Anwendung am Beispiel des sozialen Aufstiegs durch Bildung* (Uni-Taschenbücher Pädagogik, Bd. 697). Bern: Haupt.
- Harrell, F. E. (2001). *Regression Modeling Strategies*. New York, NY: Springer New York. <https://doi.org/10.1007/978-1-4757-3462-1>



- Harrell, F. E. (2010). *Regression Modeling Strategies. With Applications to Linear Models, Logistic Regression, and Survival Analysis* (Springer Series in Statistics, 1., st ed. 2001. Corr. 2nd printing. Softcover version of original hardcover edition 2001). New York, NY: Springer New York.
- Hasenjürgen, B. & Havergho, J. (2008). *Bildungsgeschichten: Studierende der Sozialen Arbeit schreiben über ihre Bildungsreise* (4): Deutsches Zentralinstitut für soziale Fragen/DZI.
- Haslam, S. A. (2001). *Psychology in Organizations*. London, England: SAGE PublicationsSage UK.
- Haslam, S. A. & Ellemers, N. (2005). Social Identity in Industrial and Organizational Psychology: Concepts, Controversies and Contributions. In G. P. Hodgkinson & J. K. Ford (Hrsg.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology 2005* (S. 39–118). Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/0470029307.ch2>
- Haslam, S. A., Ellemers, N. & others. (2005). Social identity in industrial and organizational psychology: Concepts, controversies and contributions. *International review of industrial and organizational psychology*, 20(1), 39–118.
- Haslam, S. A., Ellemers, N., Reicher, S. D., Reynolds, K. J. [K. J.] & Schmitt, M. T. (2010). The social identity perspective today: The impact of its defining ideas. In T. Postmes & N. R. Branscombe (Eds.), *Rediscovering Social Identity: Core Sources*. Psychology Press.
- Haslam, S. A., Reicher, S. D. & Platow, M. J. (2011). *The new psychology of leadership. Identity, influence and power*. Hove: Psychology Press.
- Haslam, S. A. & Turner, J. C. (1992). Context-dependent variation in social stereotyping 2: The relationship between frame of reference, self-categorization and accentuation. *European Journal of Social Psychology*, 22(3), 251–277.
- Hausmann, L. R. M., Ye, F., Schofield, J. W. & Woods, R. L. (2009). Sense of Belonging and Persistence in White and African American First-Year Students. *Research in Higher Education*, 50(7), 649–669. <https://doi.org/10.1007/s11162-009-9137-8>
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication monographs*, 76(4), 408–420.
- Hayes, A. F. (2012). PROCESS: A versatile computational tool for observed variable mediation, moderation, and conditional process modeling. 2012. *Psychology*, 4–6.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis : a regression based approach* (Mediation, moderation, and conditional process analysis). New York [u.a: Guilford Press.
- Hayes, A. F. (2015). An index and test of linear moderated mediation. *Multivariate behavioral research*, 50(1), 1–22.
- Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford publications.
- Hayes, A. F. & Cai, L. (2007). Using heteroskedasticity-consistent standard error estimators in OLS regression: An introduction and software implementation. *Behavior research methods*, 39(4), 709–722.
- Hayes, A. F. & Preacher, K. J. (2014). Statistical mediation analysis with a multicategorical independent variable. *British journal of mathematical and statistical psychology*, 67(3), 451–470.



- Heil, K., Pape, N., Bremer, H. & Lange-Vester, A. (2019). Studienzweifel und Studienabbruch als Ausdruck von Passungsverhältnissen zwischen Habitus und Studium. *Qualität in der Wissenschaft*, 13(3), 4.
- Heinze, D. (2018). *Die Bedeutung der Volition für den Studienerfolg*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19403-1>
- Herbold, A., Reichstetter, L. & Scholz, A.-L. (ZEIT Campus, Hrsg.). (2017, 24. Mai). *Mehr Luft für den Aufstieg. Leistung entscheidet? Nein, für den Bildungserfolg ist das Elternhaus viel wichtiger. Selbst an der Uni macht sich das bemerkbar. Das belegt eine neue Studie*. Zugriff am 14.08.2022. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/2017/22/soziale-herkunft-eltern-bildungs-studium>
- Hesse, H.-G. (2008). *Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache*. Weinheim u.a: Beltz.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C. & Isleib, S. (2017). *Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen* (Forum Hochschule, 2017,1). Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH. Verfügbar unter: [http://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201701.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf)
- Heublein, U., Hutzsch, C., König, R., Kracke, N. & Schneider, C. (2018). Die Attraktivität der beruflichen Bildung bei Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern. *Berlin: BMBF*.
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D. & Besuch, G. (2010). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08* (Forum Hochschule. 2010, 2). Hannover: HIS. Verfügbar unter: <http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t1944.pdf> (ids-Server)
- Heublein, U., Richter, J. & Schmelzer, R. (2020). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland*. [https://doi.org/10.34878/2020.03.dzhw\\_brief](https://doi.org/10.34878/2020.03.dzhw_brief)
- Heublein, U. & Schmelzer, R. (2018). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2016. Abschlussbericht des Projektes : DZHW-Abschlussbericht = Trends of drop-out rates in the German higher education system. Calculations for the 2016 group of graduates*. Hannover: DZHW – Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH. [https://doi.org/10.34878/2020.03.dzhw\\_brief](https://doi.org/10.34878/2020.03.dzhw_brief)
- Heublein, U., Spangenberg, H. & Sommer, D. (2003). *Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002* (Hochschulplanung. 163). Hannover.
- Heublein, U. & Wolter, A. (2011). Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. <https://doi.org/10.25656/01:8716>
- Hicketier, A. & Rendtel, U. (2019). *Residuenplots*, Freie Universität Berlin. Zugriff am 12.10.2022. Verfügbar unter: <https://wikis.fu-berlin.de/display/fustat/Residuenplots>
- Hillebrecht, L. (2019). Einflussfaktoren des Studienerfolgs im Vollzeit-Studium. In L. Hillebrecht (Hrsg.), *Studienerfolg von berufsbegleitend Studierenden* (Springer eBook Collection, S. 77–124). Dissertation. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-26164-1\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26164-1_3)
- Hochschulrektorenkonferenz. (2010). *Wegweiser 2010: Qualitätssicherung an Hochschulen* ((Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2010).).

- Hofmann, S., Hemkes, B., Joyce, S. L., König, M. & Kutzner, P. (2019). AusbildungPlus in Zahlen: Duales Studium 2019. Trends und Analysen.
- Hogg, M. A. & Turner, J. C. (1985). Interpersonal attraction, social identification and psychological group formation. *European Journal of Social Psychology*, 15(1), 51–66. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420150105>
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6(1), 35–45. <https://doi.org/10.1037/h0040767>
- Horstmann, N., Hüscher, M. & Müller, K. (2021). *Studium und Lehre in Zeiten der Corona-Pandemie*: Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung.
- Hosmer, D. W. & Lemeshow, S. (2000). *Applied Logistic Regression*. Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/0471722146>
- Hovdhaugen, E. (2009). Transfer and dropout: different forms of student departure in Norway. *Studies in Higher Education*, 34(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/03075070802457009>
- Hurrelmann, K. (Hrsg.). (2006). *Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck* (Fischer, Bd. 17213, Orig.-Ausg.). Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl. Verfügbar unter: <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-596-17213-9>
- Hurst, A. L. (Ed.). (2012). *College and the Working Class. What it Takes to make it* (Mobility Studies and Education, vol. 3). Rotterdam: SensePublishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-752-3>
- Huth, R. & Weishaupt, H. (2009). Bildung und hochkulturelle Freizeitaktivitäten. *Journal for educational research online*, 1, 224–240. <https://doi.org/45635>
- IBM Corp. (2020). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 27.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Institut für angewandte Statistik. (2014). *Kooperationsprojektes Absolventenstudien (KOAB). Absolventenbefragung 2014. Ergebnisse der Erstbefragung des Abschlussjahrgangs 2012, Grundausswertung nach Hochschultyp und Abschlussart*. (ISTAT – Institut für angewandte Statistik GmbH, Hrsg.).
- Institut für angewandte Statistik GmbH. (2016). *Kooperationsprojekt Absolventenstudien (KOAB). Absolventenbefragung 2016. Ergebnisse der Erstbefragung des Abschlussjahrgangs 2014, Grundausswertung nach Hochschultyp und Abschlussart*. (Institut für angewandte Statistik GmbH (ISTAT), Hrsg.).
- Institut für angewandte Statistik GmbH. (2021). *Kooperationsprojektes Absolventenstudien (KOAB). Sonderauswertung der sozio-demografischen Charakteristika*;
- Ishitani, T. T. (2006). Studying Attrition and Degree Completion Behavior among First-Generation College Students in the United States. *The Journal of Higher Education*, 77(5), 861–885. <https://doi.org/10.1353/jhe.2006.0042>
- Isleib, S. (2019). Soziale Herkunft und Studienabbruch im Bachelor- und Masterstudium. In M. Lörz & H. Quast (Hrsg.), *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master* (S. 307–337). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-22394-6\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-22394-6_10)
- Isleib, S., Woisch, A. & Heublein, U. (2019). Ursachen des Studienabbruchs: Theoretische Basis und empirische Faktoren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(5), 1047–1076. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00908-x>

- Isphording, I. & Wozny, F. (2018). *Ursachen des Studienabbruchs-Eine analyse des nationalen Bildungspanels*. Institute of Labor Economics (IZA).
- Isserstedt, W., Middendorff, E., Kandulla, M., Borchert, L. & Leszczensky, M. (2010). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt von HIS Hochschul-Informationen-System, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF. Berlin, Bonn. Download: [http://www.sozialerhebung.de/pdfs/Soz19\\_Haupt\\_Internet\\_A5.pdf](http://www.sozialerhebung.de/pdfs/Soz19_Haupt_Internet_A5.pdf).
- Jacobshagen, N., Oehler, N., Stettler, E., Liechti, S. & Semmer, N. (2008). *Appreciation at work: Measurement and associations with well-being*. Poster presented at the 8th Conference of the European Academy of Occupational Health Psychology, Valencia, Spain.
- Janke, S., Rudert, S. C., Marksteiner, T. & Dickhäuser, O. (2017). Knowing One's Place: Parental Educational Background Influences Social Identification with Academia, Test Anxiety, and Satisfaction with Studying at University. *Frontiers in Psychology*, 8, 1326. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01326>
- Janschitz, G. (2021). *Alle(s) digital im Studium?! Projektbericht der Steirischen Hochschulkonferenz zur Analyse digitaler Kompetenzen von Studienanfänger\*innen*. Graz University Library Publishing. <https://doi.org/10.25364/978-3-903374-00-3>
- Jehangir, R. R. (2010a). *Higher education and first-generation students. Cultivating community, voice, and place for the new majority* (1st ed.). New York: Palgrave Macmillan.
- Jehangir, R. R. (2010b). Stories as Knowledge: Bringing the Lived Experience of First-Generation College Students Into the Academy. *Urban Education*, 45(4), 533–553. <https://doi.org/10.1177/0042085910372352>
- Jetten, J., Spears, R. & Postmes, T. (2004). Intergroup distinctiveness and differentiation: a meta-analytic integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(6), 862–879. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.6.862>
- Johnes, J. & Taylor, J. (1989). Undergraduate non-completion rates: Differences between UK universities. *Higher Education*, 18(2), 209–225. <https://doi.org/10.1007/BF00139181>
- Johnes, J. & Taylor, J. (1990). Undergraduate non-completion rates: a reply. *Higher Education*, 19(3), 385–390. <https://doi.org/10.1007/bf00133900>
- Jonas, K., Stroebe, W. & Hewstone, M. (2014). *Sozialpsychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41091-8>
- Jungbauer-Gans, M. & Gross, C. (2013). Determinants of success in university careers: Findings from the German academic labor market/erfolgskriterien in der wissenschaft-ergebnisse aus einer habilitiertenbefragung an deutschen universitäten. *Zeitschrift für Soziologie*, 42(1), 74–92.
- Kamens, D. H. (1971). The college "charter" and college size: Effects on occupational choice and college attrition. *Sociology of education*, 270–296.
- Käpplinger, B., Miethe, I. & Kleber, B. (2019). Fremdheit als grundlegendes Erleben von Bildungsaufsteiger/-innen im Hochschulsystem. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 39(3), 296–311.

- Kaya, Y. (2021). Soziale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem in Zeiten der Covid-19-Pandemie – Eine Erhebung: Chancen und Herausforderungen im deutschen Bildungssystem. In C. Deichmann & M. Partetzke (Hrsg.), *Demokratie im Stresstest. Reaktionen von Politikdidaktik und politischer Bildung* (Politische Bildung, S. 265–283). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-33077-4\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-658-33077-4_15)
- Keller, S. & Zavalloni, M. (1964). Ambition and Social Class: A Respecification. *Social Forces*, 43(1), 58–70. Zugriff am 12.09.2022. Verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/2575967>
- Kember, D., Lai, T., Mlurphy, D., Siaw, I. & Yuen, K. S. (1994). Student Progress In Distance Education Courses: A Replication Study. *Adult Education Quarterly*, 45(1), 286–301. <https://doi.org/10.1177/0741713694045001003>
- Kessler, T. & Cohrs, J. C. (2008). The evolution of authoritarian processes: Fostering cooperation in large-scale groups. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 12(1), 73–84. <https://doi.org/10.1037/1089-2699.12.1.73>
- Kessler, T. & Fritsche, I. (2018). *Sozialpsychologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93436-5>
- Klein, D. (2019). Das Zusammenspiel zwischen akademischer und sozialer Integration bei der Erklärung von Studienabbruchintentionen. Eine empirische Anwendung von Tintos Integrationsmodell im deutschen Kontext, 22(2), 301–323.
- Klein, D., Mishra, S. & Müller, L. (2021). Die langfristigen individuellen Konsequenzen des Studienabbruchs. In M. Neugebauer, H.-D. Daniel & A. Wolter (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch* (S. 279–300). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-32892-4\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-32892-4_12)
- Klein, U. & Heitzmann, D. (Hrsg.). (2012). *Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme* (Diversity und Hochschule). Weinheim: Beltz. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1130998>
- Klieme, E. (Hrsg.). (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (Beltz Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Kojaku, L. K. & Nuñez, A.-M. [A.-M.]. (1998). *Descriptive summary of 1995–96 beginning post-secondary students, with profiles of students entering 2- and 4-year institutions. Descriptive summary of 1995–96 beginning postsecondary students, with profiles of students entering 2- and 4-year institutions. National postsecondary student aid study: 1995–96. Statistical analysis report*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse.
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs. (2017). *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland* (1. Auflage). Bielefeld: Bertelsmann W.
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs. (2021). *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu*. Zugriff am 16.08.2022. Verfügbar unter: <https://www.buwin.de/>
- Kracke, N., Middendorff, E. & Buck, D. (2018). *Beteiligung an Hochschulbildung, Chancen(un)gleichheit in Deutschland*. [https://doi.org/10.34878/2018.03.dzhw\\_brief](https://doi.org/10.34878/2018.03.dzhw_brief)
- Kratzmann, J. & Schneider, T. (2009). Soziale Ungleichheiten beim Schulstart. *KJZSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 61(2), 211–234. <https://doi.org/10.1007/s11577-009-0051-z>

- Kreidl, C. & Dittler, U. (2021). Die Corona-Lehre: Wahrnehmung der Studierenden. In U. Dittler & C. Kreidl (Hrsg.), *Wie Corona die Hochschullehre verändert* (S. 15–35). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-32609-8\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-32609-8_2)
- Kristen, C. & Biedinger, N. (2016). Migrationsspezifische Ungleichheiten im deutschen Hochschulbereich. In *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf*. Wiesbaden: Springer VS, 2016. <https://doi.org/Nicole>
- Kristen, C. & Dollmann, J. (2012). *Migration und Schulerfolg: Zur Erklärung ungleicher Bildungsmuster*. Beltz.
- Kuh, G. D., Kinzie, J. L., Buckley, J. A., Bridges, B. K. & Hayek, J. C. (2006) *What matters to student success: A review of the literature* (Bd. 8). National Postsecondary Education Cooperative Washington, DC.
- Kühnel, S. M. & Krebs, D. (2010). Multinomiale und ordinale Regression. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 855–886). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92038-2\\_32](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92038-2_32)
- Lang, C., Pott, A. & Schneider, J. [Jens]. (2018). *Erfolg nicht vorgesehen. Sozialer Aufstieg in der Einwanderungsgesellschaft – und was ihn so schwer macht* (2., aktualisierte und gekürzte Auflage). Münster, New York: Waxmann.
- Lange-Vester, A. (2014). *Ausschluss und Selbstausschluss – Selektion und soziale Ungleichheit in hochschulischen Übergängen* (GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung, Bd. 121). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Lange-Vester, A. & Sander, T. (Hrsg.). (2016). *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium*. [Weinheim]: Beltz Verlagsgruppe.
- Lange-Vester, A. & Teiwes-Kügler, C. (2006). Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur. Zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen in Studierendenmilieus. In *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (Theorie und Methode. Sozialwissenschaften, S. 55–92). Konstanz: UVK Verl.-Ges.
- Lassibille, G. & Navarro Gómez, L. (2008). Why do higher education students drop out? Evidence from Spain. *Education Economics*, 16(1), 89–105. <https://doi.org/10.1080/09645290701523267>
- Lauterbach, W. & Becker, R. (2007). Die immerwährende Frage der Bildungsungleichheit im neuen Gewand — abschließende Gedanken. In *Bildung als Privileg* (S. 417–433). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90339-2\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90339-2_14)
- Leach, C. W., Ellemers, N. & Barreto, M. (2007). Group virtue: the importance of morality (vs. competence and sociability) in the positive evaluation of in-groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(2), 234–249. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.2.234>
- Leach, C. W., van Zomeren, M., Zebl, S., Vliek, M. L. W., Pennekamp, S. F., Doosje, B. et al. (2008). Group-level self-definition and self-investment: a hierarchical (multicomponent) model of in-group identification. *Journal of personality and social psychology*, 95(1), 144.
- Lechert, Y., Schroedter, J. H. & Lüttinger, P. (2006). *Die Umsetzung der Bildungsklassifikation CASMIN für die Volkszählung 1970, die Mikrozensus-Zusatzerhebung 1971 und die Mikrozensus 1976–2004* (ZUMA-Methodenbericht, 2006/12). Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen -ZUMA-.

- Lee, E. M. & Kramer, R. (2013). Out with the Old, In with the New? Habitus and Social Mobility at Selective Colleges. *Sociology of education*, 86(1), 18–35. <https://doi.org/10.1177/0038040712445519>
- Lehmann, W. (2009). University as vocational education: working-class students' expectations for university. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 137–149. <https://doi.org/10.1080/01425690802700164>
- Lehmann, W. (2012). Working-class students, habitus, and the development of student roles: a Canadian case study. *British Journal of Sociology of Education*, 33(4), 527–546. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.668834>
- Levine, J. M. & Moreland, R. L. (1987). Social comparison and outcome evaluation in group contexts. In *Social comparison, social justice, and relative deprivation: Theoretical, empirical, and policy perspectives* (S. 105–127). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Levine, M., Prosser, A., Evans, D. & Reicher, S. D. (2005). Identity and emergency intervention: how social group membership and inclusiveness of group boundaries shape helping behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(4), 443–453. <https://doi.org/10.1177/0146167204271651>
- Longden, B. (2004). Interpreting student early departure from higher education through the lens of cultural capital. *Tertiary Education & Management*, 10(2), 121–138.
- Lörz, M. (2012). Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Übergang ins Studium: Prozesse der Status- und Kulturreproduktion. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Bd. 52, S. 302–324). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-00120-9\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-658-00120-9_13)
- Lörz, M., Marczuk, A., Zimmer, L., Multrus, F. & Buchholz, S. (2020, Mai). *Studieren unter Corona-Bedingungen: Studierende bewerten das erste Digitalsemester*. Hannover. Verfügbar unter: [https://www.researchgate.net/profile/anna-marczuk-2/publication/350812189\\_studieren\\_unter\\_corona-bedingungen\\_studierende\\_bewerten\\_das\\_erste\\_digitalsemester/links/60743ae0a6fdcc5f779d0afe/studieren-unter-corona-bedingungen-studierende-bewerten-das-erste-digitalsemester.pdf](https://www.researchgate.net/profile/anna-marczuk-2/publication/350812189_studieren_unter_corona-bedingungen_studierende_bewerten_das_erste_digitalsemester/links/60743ae0a6fdcc5f779d0afe/studieren-unter-corona-bedingungen-studierende-bewerten-das-erste-digitalsemester.pdf)
- Lörz, M. & Neugebauer, M. (2019). Durchlässigkeit zwischen Fachhochschule und Universität am Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium. In M. Lörz & H. Quast (Hrsg.), *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master* (S. 129–155). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-22394-6\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-22394-6_5)
- Lörz, M., Quast, H. & Roloff, J. (2015). Konsequenzen der Bologna-Reform: Warum bestehen auch am Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium soziale Ungleichheiten? / Consequences of the Bologna-Reform: Why Do Social Differences Exist at the Transition from Bachelor to Master Degree Programs? *Zeitschrift für Soziologie*, 44(2), 137–155. <https://doi.org/10.1515/zfsz-2015-0206>
- Lörz, M., Quast, H., Roloff, J. & Trennt, F. (2019). Determinanten des Übergangs ins Masterstudium. Theoretische Modellierung und empirische Überprüfung. In M. Lörz & H. Quast (Hrsg.), *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master* (S. 53–93). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-22394-6\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-22394-6_3)

- Lörz, M., Quast, H. & Woisch, A. (2012). *Erwartungen, Entscheidungen und Bildungswege. Studienberechtigte 2010 ein halbes Jahr nach Schulabgang* (Forum Hochschule, 2012,5). Hannover: HIS.
- Lörz, M. & Schindler, S. (2009). Educational expansion and effects on the transition to higher education: Has the effect of social background characteristics declined or just moved to the next stage. *Expected and unexpected consequences of the educational expansion in Europe and USA*, 97–110.
- Lotze, M. (2017). Übergänge in das hochschulische Bildungssystem – Transitionstheoretische Überlegungen zu den Herausforderungen für Studierende der ersten Generation. In J. Grunau & M. Lotze (Hrsg.), *Wege ins Studium für First Generation Students : theoretisch-konzeptionelle Bezüge und projektspezifische Erfahrungen* (S. 69–84). Detmold: Eusl.
- Lübcke, M., Bosse, E., Book, A. & Wannemacher, K. (2022, März). *Zukunftskonzepte in Sicht? Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die strategische Hochschulentwicklung*. HFD-Arbeitspapier: 63. Zugriff am 14.08.2022. Verfügbar unter: [https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD\\_AP\\_63\\_Zukunftskonzepte\\_in\\_Sicht\\_Corona\\_HIS-HE.pdf](https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_63_Zukunftskonzepte_in_Sicht_Corona_HIS-HE.pdf)
- Maaz, K. (2006). *Soziale Herkunft und Hochschulzugang*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90441-2>
- Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (S. 11–46). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92216-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92216-4_2)
- Maaz, K., Neumann, M. & Baumert, J. (Hrsg.). (2014). *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft, 24 = 17). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00454-5>
- Mackert, J. (Hrsg.). (2007). *Moderne (Staats)Bürgerschaft. Nationale Staatsbürgerschaft und die Debatten der Citizenship Studies* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Maehler, D. B. (2012). *Akkulturation und Identifikation bei eingebürgerten Migranten in Deutschland* (Internationale Hochschulschriften, Bd. 558). Zugl.: Köln, Univ., Diss., 2011. Münster, New York, N.Y., München, Berlin: Waxmann.
- Maehler, D. B. & Brinkmann, H. U. (Hrsg.). (2016). *Methoden der Migrationsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10394-1>
- Maehler, D. B., Massing, N. & Rammstedt, B. (2014). *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich: PIAAC 2012*. Münster: Waxmann.
- Maehler, D. B., Teltemann, J., Rauch, D. P. & Hachfeld, A. (2016). Die Operationalisierung des Migrationshintergrunds. In D. B. Maehler & H. U. Brinkmann (Hrsg.), *Methoden der Migrationsforschung* (S. 263–282). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-10394-1\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10394-1_9)
- Mafaalani, A. e. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitus transformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Zugl.: Bochum, Univ., Diss., 2011. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19320-5>



- Mafaalani, A. e. (Hrsg.). (2014). *Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung* (Eine Veröffentlichung der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.). Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Mafaalani, A. e. (2017a). *Bildungserfolg trotz ungünstiger Rahmenbedingungen. Empirische Ergebnisse und theoretische Überlegungen zum Bildungserfolg von vietnamesischen Kindern und Jugendlichen im deutschen Schulsystem*. Köln: edition DOMiD. <https://doi.org/146397>
- Mafaalani, A. e. (2017b). Transformationen des Habitus. Praxeologische Zugänge zu sozialer Ungleichheit und Mobilität. In *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, 2017. <https://doi.org/Aladin>
- Mafaalani, A. e. (2020). Migration und Integration. Über Missverhältnisse und Missverständnisse in der Migrationsgesellschaft. In *Integration*. Baden-Baden: Nomos, 2020. <https://doi.org/Aladin>
- Mafaalani, A. e., Kurtenbach, S. & Strohmeier, K. P. (2015). *Auf die Adresse kommt es an ... : segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume begreifen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Majer, S. (2017a). *Beratung durch Lehrende*, Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung. Homepage-News: 55/3. Zugriff am 05.10.2022. Verfügbar unter: <https://www.soziologie.uni-konstanz.de/ag-hochschulforschung/publikationen/publikationsarten/kurzartikel-news/>
- Majer, S. (2017b). *Soziale Integration im Studierendensurvey I*, Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung. Homepage-News: 55/1. Zugriff am 05.10.2022. Verfügbar unter: <https://www.soziologie.uni-konstanz.de/ag-hochschulforschung/publikationen/publikationsarten/kurzartikel-news/>
- Majer, S. (2017c). *Soziale Integration im Studierendensurvey II*, Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung. Homepage-News: 55/2. Zugriff am 05.10.2022. Verfügbar unter: <https://www.soziologie.uni-konstanz.de/ag-hochschulforschung/publikationen/publikationsarten/kurzartikel-news/>
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (2003). Models of agency: Sociocultural diversity in the construction of action. In *Cross-cultural differences in perspectives on the self* (Volume 49 of the Nebraska symposium on motivation, S. 18–74). Lincoln, NE, US: University of Nebraska Press.
- Martin Lohfink, M. & Paulsen, M. B. (2005). Comparing the Determinants of Persistence for First-Generation and Continuing-Generation Students. *Journal of College Student Development*, 46(4), 409–428. <https://doi.org/10.1353/csd.2005.0040>
- Mashburn, A. J. (2000). A Psychological Process of College Student Dropout. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 2(3), 173–190. <https://doi.org/10.2190/U2QB-52J9-GHGP-6LEE>
- McCarron, G. P. & Inkelas, K. K. (2006). The Gap between Educational Aspirations and Attainment for First-Generation College Students and the Role of Parental Involvement. *Journal of College Student Development*, 47(5), 534–549. <https://doi.org/10.1353/csd.2006.0059>
- McNamara Horvat, E. & Earl Davis, J. (2011). Schools as Sites for Transformation: Exploring the Contribution of Habitus. *Youth & Society*, 43(1), 142–170. <https://doi.org/10.1177/0044118X09358846>



- Meinhardt, R. & Zittlau, B. (2009). *BildungsinländerInnen an deutschen Hochschulen am Beispiel der Universität Oldenburg. Eine empirische Studie zu den erfolgshemmenden Faktoren im Studienverlauf und Empfehlungen zur Verbesserung der Studienleistungen durch HochschullotsInnen* (Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrum für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Nr. 42). Oldenburg: BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Univ. Verfügbar unter: <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8142-2151-9>
- Metzner, B. S. & Bean, J. P. (1987). The estimation of a conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Research in Higher Education*, 27(1), 15–38. <https://doi.org/10.1007/BF00992303>
- Meulemann, H. (1991). Lebenszufriedenheit und Lebenserfolg im Übergang vom Jugendliches zum Erwachsenen. Ein Längsschnitt ehemaliger Gymnasiasten vom 15. bis zum 30. Lebensjahr. [Well-being and career success during the transition from adolescence to adult status.]. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 43, 476–501.
- Meyer, T., Diem, M., Droz, R., Kiener, U. & Galley, F. (1999). *Hochschule – Studium – Studienabbruch. Synthesereport zum Forschungsprojekt "Studienabbruch an schweizerischen Hochschulen als Spiegel von Funktionslogiken"* ; nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme (1. Aufl.). Chur, Zürich: Rüegger.
- Middendorff, E., ApolinarSKI, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S. et al. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung* (Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland, 21.2016). Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Middendorff, E., ApolinarSKI, B., Poskowsky, J., Kandulla, M. & Netz, N. (2013). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung.*
- Miethe, I. (2017). Der Mythos von der Fremdheit der Bildungsaufsteiger\_innen im Hochschulsystem. Ein empirisch begründetes Plädoyer für eine Verschiebung der Forschungsperspektive; The myth of the unfamiliarity of first-generation students in the higher education system. An empirically based plea for a shift in perspective. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(6), 686–707. <https://doi.org/10.25656/01:18822>
- Miethe, I., Boysen, W., Grabowsky, S. & Kludt, R. (2014). *First Generation Students an deutschen Hochschulen. Selbstorganisation und Studiensituation am Beispiel der Initiative www.ArbeiterKind.de* (Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung, Bd. 167, 1. Auflage). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.
- Möller, C. (2015). *Herkunft zählt (fast) immer: Soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessorinnen und -professoren*. Beltz Juventa Weinheim, Basel.
- Moons, K. G. M., Groot, J. A. H. de, Bouwmeester, W., Vergouwe, Y., Mallett, S., Altman, D. G. et al. (2014). Critical appraisal and data extraction for systematic reviews of prediction modelling studies: the CHARMS checklist. *PLoS medicine*, 11(10), e1001744.
- Morley, L. (2003). *Quality and power in higher education*. Maidenhead: Society for Research into Higher Education & Open University Press. Retrieved from <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=292128>

- Mullen, B., Brown, R. & Smith, C. (1992). Ingroup bias as a function of salience, relevance, and status: An integration. *European Journal of Social Psychology*, 22(2), 103–122. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420220202>
- Muller, D., Judd, C. M. & Yzerbyt, V. Y. (2005). When moderation is mediated and mediation is moderated. *Journal of personality and social psychology*, 89(6), 852.
- Müller, S. & Schneider, T. (2013). Educational pathways and dropout from higher education in Germany. *Longitudinal and Life Course Studies*, 4(3), 218–241.
- Müller, W. & Pollak, R. (2004). *Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten?* S. 311–352 in: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hg.), *Bildung als Privileg*: Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Multrus, F., Schmidt, M. [Monika], Majer, S. & Bargel, T. (2017). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierenden survey an Universitäten und Fachhochschulen*. Bonn. Verfügbar unter: <http://doku.iab.de/externe/2018/k180214r03.pdf>
- Mummendey, A. (1985). Gruppen- und Lerntheorien. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *In Theorien der Sozialpsychologie* (Bd. 2). Bern Stuttgart Toronto.
- Mummendey, A. & Schreiber, H.-J. (1984). 'Different' just means 'better': Some obvious and some hidden pathways to in-group favouritism. *The British journal of social psychology*, 23(4), 363–367. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1984.tb00652.x>
- Nationale Agentur im DAAD. (2021). *Erasmus- + Jahresbericht 2020.*, DAAD. Zugriff am 19.07.2022. Verfügbar unter: [https://eu.daad.de/medien/eu.daad.de.2016/dokumente/service/medien-und-publikationen/jahresberichte/na\\_daad\\_jahresbericht\\_2021.pdf](https://eu.daad.de/medien/eu.daad.de.2016/dokumente/service/medien-und-publikationen/jahresberichte/na_daad_jahresbericht_2021.pdf)
- Naumann, I. (2011). *Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund an der Universität Kassel: Eine Analyse qualitativer Interviews im Rahmen des Projektes "Mentoring für Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund"* [Teacher student with immigrant background at the University of Kassel]. Zugriff am 14.10.2022. Verfügbar unter: [http://www.uni-kassel.de/projekte/fileadmin/datas/projekte/mentoring-mig/PDF\\_Datein/forschungsbericht\\_mentoring\\_naumann\\_end.pdf](http://www.uni-kassel.de/projekte/fileadmin/datas/projekte/mentoring-mig/PDF_Datein/forschungsbericht_mentoring_naumann_end.pdf)
- Neugebauer, M. & Daniel, A. (2021). Studienabbruch und Berufsaussichten. Experimentelle Studien zu den Einstellungschancen auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt. In M. Neugebauer, H.-D. Daniel & A. Wolter (Hrsg.), *Studienabbruch und Studienabbruch* (S. 301–322). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-32892-4\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-658-32892-4_13)
- Neugebauer, M., Daniel, H.-D. & Wolter, A. (Hrsg.). (2021). *Studienabbruch und Studienabbruch*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32892-4>
- Neugebauer, M., Heublein, U. & Daniel, A. (2019). Studienabbruch in Deutschland. Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten = Higher education dropout in Germany : extent, causes, consequences, prevention. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00918-9>
- Neugebauer, M., Heublein, U. & Hannover, B. (2019). Editorial „Studienabbruch“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(5), 1019–1023. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00918-9>
- Norušis, M. J. (2005). *SPSS 14.0 statistical procedures companion*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Núñez, A.-M. [Anne-Marie] & Cuccaro-Alamin, S. (1998). *First-generation Students. Undergraduates Whose Parents Never Enrolled in Postsecondary Education* (NCES 98–082). Washington, DC: Department of Education. National Center for Education Statistics.
- O'Hara, R. B. & Kotze, D. J. (2010). Do not log-transform count data. *Methods in Ecology and Evolution*, 1(2), 118–122. <https://doi.org/10.1111/j.2041-210X.2010.00021.x>
- Oakes, P. J. (1987). The salience of social categories. *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*, 117–141.
- OECD. (2009). *How many students drop out of tertiary education?:* OECD Publishing Paris.
- OECD. (2018a). *A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6411413>
- OECD. (2018b). *Education at a Glance 2018*. OECD. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- OECD. (2019). *Education at a Glance 2019*. OECD. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- OECD. (2021a). *Education at a Glance 2021*. OECD. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- OECD. (2021b). *The state of higher education*. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://doi.org/10.1787/83c41957-en>
- Orr, D., Gwosc, C. & Netz, N. 2011. *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe: Synopsis of indicators – Final report – Eurostudent IV 2008–2011* (978–3–7639–4870–3). W. Bertelsmann Verlag; DEU; Bielefeld. Retrieved from <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/52989> <https://doi.org/10.3278/6001920aw>
- Ortmann, H. (1974). *Arbeiterfamilie und sozialer Aufstieg. Kritik einer bildungspolitischen Leitvorstellung* (Juventa-Paperback, 3. Aufl.). München: Juventa-Verlag.
- Pape, N., Heil, K., Lange-Vester, A. & Bremer, H. (2021). Studienzweifel und Studienabbruch als Folge kultureller Passungsverhältnisse im Hochschulalltag – Ergebnisse aus dem qualitativen Verbundprojekt „Studienabbruch, Habitus und Gesellschaftsbild“ (STHAGE). In *Studienerfolg und Studienabbruch* (S. 97–127). Springer.
- Pape, N., Heil, K. & Schneider, H. (2022). Studienzweifel und Studienabbruch als Ausdruck problematischer Passungsverhältnisse im akademischen Feld. Fallbeispiele aus zwei qualitativen Forschungsprojekten. In H. Bremer & A. Lange-Vester (Hrsg.), *Entwicklungen im Feld der Hochschule. Grundlegende Perspektiven, Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten* (Bildungssoziologische Beiträge, 1. Auflage, S. 244–260). Weinheim: Beltz Juventa.
- Park, R. E. (2005). *Race and culture* (The early sociology of race and ethnicity / ed. by Kenneth Thompson, Vol. 6). London: Routledge.
- Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C. & Terenzini, P. T. (2004). First-Generation College Students. *The Journal of Higher Education*, 75(3), 249–284. <https://doi.org/10.1080/0021546.2004.11772256>
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1983). Predicting voluntary freshman year persistence/withdrawal behavior in a residential university: A path analytic validation of Tinto's model. *Journal of Educational Psychology*, 75(2), 215–226. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.2.215>
- Pascarella, E. T., Wolniak, G. C., Pierson, C. T. & Terenzini, P. T. (2003). Experiences and Outcomes of First-Generation Students in Community Colleges. *Journal of College Student Development*, 44(3), 420–429. <https://doi.org/10.1353/csd.2003.0030>

- Paulus, C. (2009). Die "Bücheraufgabe" zur Bestimmung des kulturellen Kapitals bei Grundschülern.
- Pausits, A., Aichinger, R., Unger, M., Fellner, M. & Thaler, B. (2021). *Rigour and Relevance: Hochschulforschung im Spannungsfeld zwischen Methodenstrenge und Praxisrelevanz*. Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830994596>
- Pavlou, M., Ambler, G., Seaman, S. R., Guttman, O., Elliott, P., King, M. et al. (2015). How to develop a more accurate risk prediction model when there are few events. *Bmj*, 351.
- Peduzzi, P., Concato, J., Kemper, E., Holford, T. R. & Feinstein, A. R. (1996). A simulation study of the number of events per variable in logistic regression analysis. *Journal of clinical epidemiology*, 49(12), 1373–1379.
- Peterlini, H. K., Donlic, J., Stopper, J., Imsirovic, E., Lippitz, I., Reumüller, V. et al. (2022). BildungsUtopien im Übergang? *Projektbezogene Kooperation von Schule und Universität: Synergien, Gelingensbedingungen, Evaluation*, 205.
- Petzold-Rudolph, K. (2018). *Studienerfolg und Hochschulbindung* (Research). Dissertation. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22061-7>
- Pfeifer, A. & Legrum-Khaled, N. (2021). *Befragung zum Studium unter Pandemiebedingungen: Sommersemester 2021*. Zugriff am 13.08.2022. Verfügbar unter: [https://www.sek.kit.edu/downloads/QM/131221\\_Pandemie\\_und\\_Studium\\_Web.pdf](https://www.sek.kit.edu/downloads/QM/131221_Pandemie_und_Studium_Web.pdf)
- Pike, G. R. & Kuh, G. D. (2005). First- and Second-Generation College Students: A Comparison of Their Engagement and Intellectual Development. *The Journal of Higher Education*, 76(3), 276–300. <https://doi.org/10.1080/00221546.2005.11772283>
- Postmes, T. (2003). A social identity approach to communication in organizations. *Social identity at work: Developing theory for organizational practice*, 81, 191–203.
- Postmes, T. & Branscombe, N. R. (Hrsg.). (2010). *Rediscovering Social Identity: Core Sources*. Psychology Press.
- Postmes, T. & Jetten, J. (2006). *Individuality and the Group: Advances in Social Identity*. 1 Oliver's Yard, 55 City Road, London EC1Y 1SP United Kingdom: SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446211946>
- Prado, P. H. M., Korelo, J. C. & Da Silva, D. M. L. (2014). Análise de Mediação, Moderação e Processos Condicionais. Mediation, Moderation and Conditional Process Analysis. *Revista Brasileira de Marketing*, 13(4), 4–24. <https://doi.org/10.5585/remark.v13i4.2739>
- Preacher, K. J. & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior research methods, instruments, & computers*, 36(4), 717–731.
- Preacher, K. J., Rucker, D. D. & Hayes, A. F. (2007). Addressing moderated mediation hypotheses: Theory, methods, and prescriptions. *Multivariate behavioral research*, 42(1), 185–227.
- Preißer, R. (2003). Berufsbiografische Selbstorganisation, biografisches Lernen, Selbstsozialisation – Herausforderung für die Erwachsenenbildung. *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 26(3), 87–97. Verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/id/1826>
- Próspero, M. & Vohra-Gupta, S. (2007). First Generation College Students: Motivation, Integration, and Academic Achievement. *Community College Journal of Research and Practice*, 31(12), 963–975. <https://doi.org/10.1080/10668920600902051>

- R Core Team. (2021). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Vienna, Austria. Verfügbar unter: <https://www.R-project.org/>
- Ramm, M. & Multrus, F. (Hrsg.). (2014). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Berlin: BMBF.
- Reay, D., Crozier, G. & Clayton, J. (2009). 'Strangers in Paradise'? *Sociology*, 43(6), 1103–1121. <https://doi.org/10.1177/0038038509345700>
- Reay, D., David, M. E. & Ball, S. (2005). *Degrees of choice? Class, race and higher education*. Stoke on Trent: Trentham Books. <https://doi.org/10.1017/S0038038501008550>
- Reay, D., Davies, J. [Jacqueline], David, M. & Ball, S. J. (2001). Choices of degree or degrees of choice? Class, race and the higher education choice process. *Sociology*, 35(4), 855–874.
- Redford, J. & Hoyer, K. M. (2017). First-Generation and Continuing-Generation College Students: A Comparison of High School and Postsecondary Experiences. Stats in Brief. NCES 2018–009. *National Center for Education Statistics*.
- Reicher, S. D. & Haslam, S. A. (2006). Rethinking the psychology of tyranny: the BBC prison study. *The British Journal of Social Psychology*, 45(Pt 1), 1–40; discussion 47–53. <https://doi.org/10.1348/014466605X48998>
- Reicher, S. D., Spears, R. & Haslam, S. A. (2010). The Social Identity Approach in Social Psychology. In M. Wetherell & C. Mohanty (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Identities* (S. 45–62). 1 Oliver's Yard, 55 City Road, London EC1Y 1SP United Kingdom: SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446200889.n4>
- Reid, M. J. & Moore, J. L. (2008). College readiness and academic preparation for postsecondary education: Oral histories of first-generation urban college students. *Urban Education*, 43(2), 240–261.
- Reimer, D. & Pollak, R. (2010). Educational Expansion and Its Consequences for Vertical and Horizontal Inequalities in Access to Higher Education in West Germany. *European sociological review*, 26(4), 415–430. <https://doi.org/10.1093/esr/jcp029>
- Reimer, D. & Schindler, S. (2010). Soziale Ungleichheit und differenzierte Ausbildungsentscheidungen beim Übergang zur Hochschule. In *Vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 251–283). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92105-1\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92105-1_9)
- Reinhardt, M. (2022). Soziale Ungleichheit beim Lernverhalten von Studierenden der Ingenieurwissenschaften. Habitushermeneutisch ausgewertete Soziale Ungleichheit beim Lernverhalten von Studierenden der Ingenieurwissenschaften. Habitushermeneutisch ausgewertete Beispiele aus einer Hochschule für angewandte Wissenschaften. In H. Bremer & A. Lange-Vester (Hrsg.), *Entwicklungen im Feld der Hochschule. Grundlegende Perspektiven, Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten* (Bildungssoziologische Beiträge, 1. Auflage, S. 227–241). Weinheim: Beltz Juventa.
- Reisel, L. & Brekke, I. (2010). Minority dropout in higher education: A comparison of the United States and Norway using competing risk event history analysis. *European sociological review*, 26(6), 691–712.
- Relikowski, I. (2012). *Primäre und sekundäre Effekte am Übertritt in die Sekundarstufe I. Zur Rolle von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund*. Zugl.: Bamberg, Univ., Diss., 2012. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00340-1>

- Remdisch, S. (2012). "Das Runde muss ins Eckige" – Strategien für die erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Wirtschaft. In N. Tomaschek (Hrsg.), *University meets industry. Perspektiven des gelebten Wissenstransfers offener Universitäten* (University – society – industry, Bd. 1). Münster: Waxmann.
- Rheinländer, K. (Hrsg.). (2015). *Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>.
- Rink, F. & Ellemers, N. (2007). Diversity as a Basis for Shared Organizational Identity: The Norm Congruity Principle. *British Journal of Management*, 18(s1), S17-S27. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.2007.00523.x>
- Rost, D. H., Sparfeldt, J. R. & Schilling, S. R. (2007). *DISK-GITTER mit SKSLF-8. Differentielles schulisches Selbstkonzept-Gitter mit Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Rucker, D. D., Preacher, K. J., Tormala, Z. L. & Petty, R. E. (2011). Mediation analysis in social psychology: Current practices and new recommendations. *Social and personality psychology compass*, 5(6), 359–371.
- RuhrFutur & Regionalverband Ruhr. (2018). *Studieren im Ruhrgebiet heute. Erste Ergebnisse der gemeinsamen Studieneingangs- und Studienverlaufsbefragungen an den RuhrFutur-Hochschulen*. Essen: Ruhr Futur gGmbH.
- RuhrFutur & Regionalverband Ruhr. (2020). *Bildungsbericht Ruhr 2020. Bildung in der Region gemeinsam gestalten*. Essen: Ruhr Futur gGmbH. Verfügbar unter: [https://bildungsbericht.ruhr/documents/124/Bildungsbericht\\_Ruhr2020\\_Langfassung\\_Stand\\_05\\_02\\_21.pdf](https://bildungsbericht.ruhr/documents/124/Bildungsbericht_Ruhr2020_Langfassung_Stand_05_02_21.pdf)
- Rump, J., Buß, I., Kaiser, J., Schiedhelm, M. & Schorat-Waly, P. (2017a). Diversität und Diversitymanagement an der Hochschule Ludwigshafen am Rhein. In J. Rump, I. Buß, J. Kaiser, M. Schiedhelm & P. Schorat-Waly (Hrsg.), *Toolbox für gute Lehre in einer diversen Studierendenschaft* (Arbeitspapiere der Hochschule Ludwigshafen am Rhein, Bd. 6).
- Rump, J., Buß, I., Kaiser, J., Schiedhelm, M. & Schorat-Waly, P. (Hrsg.). (2017b). *Toolbox für gute Lehre in einer diversen Studierendenschaft* (Arbeitspapiere der Hochschule Ludwigshafen am Rhein, Bd. 6).
- Ryan, M. K. & Haslam, S. A. (2007). The Glass Cliff: Exploring the Dynamics Surrounding the Appointment of Women to Precarious Leadership Positions. *Academy of Management Review*, 32(2), 549–572. <https://doi.org/10.5465/amr.2007.24351856>
- Sachdev, I. & Bourhis, R. Y. (1991). Power and status differentials in minority and majority group relations. *European Journal of Social Psychology*, 21(1), 1–24. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420210102>
- Saenz, V. B., Hurtado, S., Barrera, D., Wolf, D. S. & Yeung, F. (2007) *First in my family: A profile of first-generation college students at four-year institutions since 1971*. Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute, University of California.
- Salentin, K. & Wilkening, F. (2003). Ausländer, Eingebürgerte und das Problem einer realistischen Zuwanderer-Integrationsbilanz. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 55(2), 278–298.

- Sälzle, S., Vogt, L., Blank, J., Bleicher, A., Scholz, I., Karossa, N. et al. (2021) *Entwicklungspfade für Hochschule und Lehre nach der Corona-Pandemie*. Tectum – ein Verlag in der Nomos Verlagsgesellschaft. <https://doi.org/10.5771/9783828877351>
- Sánchez, T., Chávez, A. L., Ceballos, H., Rodriguez-Amaya, D. B., Nestel, P. & Ishitani, M. (2006). Reduction or delay of post-harvest physiological deterioration in cassava roots with higher carotenoid content. *Journal of the Science of Food and Agriculture*, 86(4), 634–639. <https://doi.org/10.1002/jsfa.2371>
- Sarclotti, A. & Müller, S. (2011). Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1(3), 235–248. <https://doi.org/10.1007/s35834-011-0020-2>
- Schaupp, U. (2012). *Soziale Identität und schulische Transition*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19695-4>
- Scheepers, D. & Ellemers, N. (2005). When the pressure is up: The assessment of social identity threat in low and high status groups. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41(2), 192–200. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2004.06.002>
- Schendera, C. F. G. (2008). *Regressionsanalyse mit SPSS*. München: Oldenbourg Verlag.
- Schiefele, U., Streblov, L. & Brinkmann, J. (2007). Aussteigen oder Durchhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39(3), 127–140. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.39.3.127>
- Schmid, S., Henke, J. & Pasternack, P. (2013). *Studieren mit und ohne Abschluss. Studienerfolg und Studienabbruch in Sachsen-Anhalt* (HoF-Arbeitsberichte, 2013,1). Lutherstadt Wittenberg: HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung Wittenberg.
- Schmidt, M. [Martin] (2022). Die Studienberatung im Kontext ungleicher Bildungschancen im Studium. In H. Bremer & A. Lange-Vester (Hrsg.), *Entwicklungen im Feld der Hochschule. Grundlegende Perspektiven, Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten* (Bildungssoziologische Beiträge, 1. Auflage, S. 197–212). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schmitt, L. (2010). *Bestellt und nicht abgeholt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92193-8>
- Schneider, H. (2016). "Mmh... ich dachte man lernt gut Programmieren und alles über Computer (lacht)". Studienabbruch und Habitus in der Informatik. In A. Lange-Vester & T. Sander (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium* (S. 107–123) [Weinheim]: Beltz Verlagsgruppe.
- Schneider, H., Franke, B., Woisch, A. & Spangenberg, H. (2017). *Erwerb der Hochschulreife und nachschulische Übergänge von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2015 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss* (Forum Hochschule, 4/2017). Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).
- Schneider, J. [Jens]. (2001). *Deutsch sein. Das Eigene, das Fremde und die Vergangenheit im Selbstbildnis des vereinten Deutschland*. Zugl.: Tübingen, Univ., Diss., 2000 u.d.T.: Schneider, Jens: Normal deutsch. Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Schneider, J. [Jens] & Crul, M. (2010). New insights into assimilation and integration theory: Introduction to the special issue. *Ethnic and Racial Studies*, 33(7), 1143–1148. <https://doi.org/10.1080/01419871003777809>



- Schneider, M. & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2013). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (10., überarbeitete Auflage). München: Oldenbourg Verlag.
- Schnepf, S. V. (2017). How do tertiary dropouts fare in the labour market? A comparison between EU countries. *Higher Education Quarterly*, 71(1), 75–96.
- Scholten, M. & Tieben, N. (2017). Vocational qualification as safety-net? Education-to-work transitions of higher education dropouts in Germany. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 9(1), 1–17.
- Schröder, M. & Daniel, H.-D. (1998). *Studienabbruch: eine annotierte Bibliographie (1975–1997)*. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität ...
- Schulte, K., Hartig, J. & Pietsch, M. (2014). Der Sozialindex für Hamburger Schulen. *Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung*, 67–80.
- Schwarzer, R. (1999). Selbstregulation (REG). In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen* (S. 92–93). Berlin.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (WIRK-ALL\_r). In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen* (S. 13–14). Berlin.
- Schwippert, K. (2019). Was wird aus den Büchern? Sozialer Hintergrund von Lernenden und Bildungsungleichheit aus Sicht der international vergleichenden Erziehungswissenschaft. <https://doi.org/10.25656/01:16789>
- Sennett, R. & Cobb, J. (1972). Working-Class Lives. *Social Policy*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ej081730>
- Settelmeier, A. & Erbe, J. (2010). *Migrationshintergrund. Zur Operationalisierung des Begriffs in der Berufsbildungsforschung. Stand: 8. Januar 2010* [[Elektronische Ressource]] (Bundesinstitut für Berufsbildung : Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Bd. 112). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Sherif, M. (1966). *Group conflict and co-operation. Their social psychology*. London.
- Simon, B. & Brown, R. (1987). Perceived intragroup homogeneity in minority-majority contexts. *Journal of personality and social psychology*, 53(4), 703–711. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.4.703>
- Smith, H. J., Tyler, T. R. & Huo, Y. J. (2003). Interpersonal treatment, social identity, and organizational behavior. *Social identity at work: Developing theory for organizational practice*, 155–171.
- Snibbe, A. C. & Markus, H. R. (2005). You can't always get what you want: educational attainment, agency, and choice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(4), 703–720. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.88.4.703>



- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64–85. <https://doi.org/10.1007/BF02214313>
- Spangenberg, H. & Quast, H. (2016). *Bildungsentscheidungen und Umorientierungen im nachschulischen Verlauf. Dritte Befragung der Studienberechtigten 2010 viereinhalb Jahre nach Schulabschluss* (Forum Hochschule, 2016, 5). Hannover: DZHW Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Spears, R. & Manstead, A. S. R. (1989). The social context of stereotyping and differentiation. *European Journal of Social Psychology*, 19(2), 101–121. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420190203>
- Spears, R., Oakes, P. J., Ellemers, N. E. & Haslam, S. A. (1997). *The social psychology of stereotyping and group life*. Blackwell Publishing.
- Spiegler, T. (2015a). *Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen*. Weinheim: Beltz. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1121590>
- Spiegler, T. (2015b). Wie viel Sensibilität erfordert die Ungleichheit und wie viel Ungleichheit schafft die Sensibilität? Zur Situation von Bildungsaufsteiger\_innen an Hochschulen. In K. Rheinländer (Hrsg.), *Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven* (S. 71–87). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-09477-5\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-09477-5_4)
- Spiegler, T. (2018). Wie erfolgreiche Bildungsaufstiege zustande kommen und wodurch sie gefördert werden können. <https://doi.org/10.25656/01:15735>
- Spiegler, T. & Bednarek, A. (2013). First-generation students: what we ask, what we know and what it means: an international review of the state of research. *International Studies in Sociology of Education*, 23(4), 318–337. <https://doi.org/10.1080/09620214.2013.815441>
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2012). *Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation: SELLMO. Manual* (2., überarbeitete und neu normierte Auflage). Göttingen, Bern, Wien, Paris, Oxford, Prag, Toronto, Cambridge, MA, Amsterdam, Kopenhagen, Stockholm, Florenz: Hogrefe.
- Stanat, P. & Segeritz, M. (2009). Migrationsbezogene Indikatoren für eine Bildungsberichterstattung. *Steuerung durch Indikatoren*, 141–156.
- Stange, B. (1992). *Die Theorie der sozialen Identität : Analyse eines Reformversuchs in der Sozialpsychologie*. Hamburg, Univ. der Bundeswehr, Diss., 1992.
- Statistisches Bundesamt. (2006). *Leben in Deutschland Haushalte, Familien und Gesundheit – Ergebnisse des Mikrozensus 2005*. Zugriff am 04.07.2022. Verfügbar unter: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Haushalte-Familien/Publikationen/Downloads-Haushalte/haushalte-familien-gesundheit-tabellen-5122120059004.pdf;sessionid=49A93FDD3F2EF6B62EB27289D03C46F7.live741?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Haushalte-Familien/Publikationen/Downloads-Haushalte/haushalte-familien-gesundheit-tabellen-5122120059004.pdf;sessionid=49A93FDD3F2EF6B62EB27289D03C46F7.live741?__blob=publicationFile)
- Statistisches Bundesamt. (2016a). *Erfolgsquoten 2014. Berechnung für die Studienanfängerjahrgänge 2002 bis 2006*.
- Statistisches Bundesamt. (2016b). *Frauenanteile Akademische Laufbahn*.
- Statistisches Bundesamt. (2016c). *Unternehmensregister. Unternehmen nach Wirtschaftsabschnitten und Größenklassen der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten im Berichtsjahr 2014*.
- Statistisches Bundesamt. (2017). *Sonderauswertung zu Studierenden im Weiterbildungsstudium nach Trägerschaft*.
- Statistisches Bundesamt. (2020). *Studienverlaufstatistik*.

- Statistisches Bundesamt. (2021). *Sonderauswertung des Mikrozensus zu Bevölkerung*.
- Steinhardt, I. (2022). Digitale Praktiken und das Studium. In H. Bremer & A. Lange-Vester (Hrsg.), *Entwicklungen im Feld der Hochschule. Grundlegende Perspektiven, Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten* (Bildungssoziologische Beiträge, 1. Auflage, S. 213–226). Weinheim: Beltz Juventa.
- Stephens, N. M., Fryberg, S. A., Markus, H. R., Johnson, C. S. & Covarrubias, R. (2012). Unseen disadvantage: how American universities' focus on independence undermines the academic performance of first-generation college students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1178–1197. <https://doi.org/10.1037/a0027143>
- Stephens, N. M., Markus, H. R. & Townsend, S. S. M. (2007). Choice as an act of meaning: the case of social class. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(5), 814–830. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.5.814>
- Stephens, N. M., Townsend, S. S., Markus, H. R. & Phillips, L. T. (2012). A cultural mismatch: Independent cultural norms produce greater increases in cortisol and more negative emotions among first-generation college students. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(6), 1389–1393. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.07.008>
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (2017). *Hochschul-Bildungs-Report 2020 – Jahresbericht 2017/18. Höhere Chancen durch höhere Bildung?* (Hochschul-Bildungs-Report, Bd. 2020). Essen: Edition Stifterverband.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (2020). *Hochschulbarometer Sonderbefragung April 2020*, Stifterverband. Verfügbar unter: <https://www.stifterverband.org/medien/hochschul-barometer-2020>
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (2022a). *Hochschulbildung in der Transformation. Ein Fazit nach 10 Jahren Bildungsinitiative*. Essen: Edition Stifterverband.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (2022, 15. Augustb). *Hochschul-Bildungs-Report 2020*. Zugriff am 15.08.2022. Verfügbar unter: <https://www.hochschulbildungsreport2020.de/downloads>
- Stocké, V. (2012). Das Rational-Choice Paradigma in der Bildungssoziologie. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 423–436). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4\\_26](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_26)
- Stocké, V. (2013). Bildungsaspirationen, soziale Netzwerke und Rationalität. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte* (S. 269–298). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18985-7\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18985-7_10)
- Stocké, V. (Hrsg.). (2014a). *Idealistische Bildungsaspiration* (Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen). Mannheim.
- Stocké, V. (Hrsg.). (2014b). *Realistische Bildungsaspiration* (zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen). Mannheim.
- Stone-Romero, E. F. & Anderson, L. E. (1994). Relative power of moderated multiple regression and the comparison of subgroup correlation coefficients for detecting moderating effects. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 354–359. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.3.354>

- Ströhlein, G. (1983). *Bedingungen des Studienabbruchs. Eine Längsschnittuntersuchung bei Studenten ingenieurwissenschaftlicher Fakultäten* (Europäische Hochschulschriften Reihe 11, Pädagogik, Bd. 141). Zugl.: Aachen, Techn. Hochsch., Diss., 1982. Frankfurt am Main: Lang.
- Suhlmann, M., Sassenberg, K., Nagengast, B. & Trautwein, U. (2018). Belonging Mediates Effects of Student-University Fit on Well-Being, Motivation, and Dropout Intention. *Social Psychology*, 49(1), 16–28. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000325>
- Suhr, F. (Statista Research Department, Hrsg.). (2020). *Herausforderung Homeschooling*. Zugriff am 12.08.2022. Verfügbar unter: <https://de.statista.com/infografik/21598/anteil-der-zwoelfjaehrigen-die-einen-eigenen-computer-besitzen/>
- Sumfleth, E. & Leutner, D. (2016). Akademisches Lernen und Studienerfolg (FG-ALSTER). *Authentizität und Lernen-das Fach in der Fachdidaktik* (S. 379–381). Universität Regensburg.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers. An introduction to vocational development* (1. ed.). New York, NY: Harper.
- Tajfel, H. (1969). Cognitive Aspects of Prejudice. *Journal of Social Issues*, 25(4), 79–97. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1969.tb00620.x>
- Tajfel, H. (1972). *Experiments in a Vacuum*. In J. Israel, & H. Tajfel (Eds.), *The Context of Social Psychology: A Critical Assessment*: Academic Press: London.
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*, 13(2), 65–93. <https://doi.org/10.1177/053901847401300204>
- Tajfel, H. (1975). Soziales Kategorisieren. *Forschungsgebiete der Sozialpsychologie*, 1(345–380).
- Tajfel, H. (1978a). *The Achievement of Inter-group Differentiation. Differentiation between Social Groups*: London: Academic Press.
- Tajfel, H. (1978b). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations* (Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations). Oxford, England: Academic Press.
- Tajfel, H. (1979). Individuals and groups in social psychology\*. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 18(2), 183–190. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.1979.tb00324.x>
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories. Studies in social psychology*. Cambridge Cambridgeshire, New York: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. (1982). Social Psychology of Intergroup Relations. *Annual Review of Psychology*, 33(1), 1–39. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.33.020182.000245>
- Tajfel, H. & Billig, M. (1974). Familiarity and categorization in intergroup behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 10(2), 159–170. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(74\)90064-X](https://doi.org/10.1016/0022-1031(74)90064-X)
- Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P. & Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1(2), 149–178. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420010202>
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1979). „An integrative theory of inter-group conflict“, Austin, W.- S. *The Social Psychology of Inter-group Relations*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). An integrative theory of intergroup relation. *Psychology of intergroup relations*, 1986, 7–24.

- Tajfel, H. & Wilkes, A.-L. (1963). Classification and quantitative judgement. *British Journal of Psychology (London, England : 1953)*, 54, 101–114. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1963.tb00865.x>
- Terenzini, P. T., Springer, L., Yaeger, P. M., Pascarella, E. T. & Nora, A. (1996) First-generation college students: Characteristics, experiences, and cognitive development. *Research in Higher Education*, 37(1), 1–22. <https://doi.org/10.1007/BF01680039>
- Theling, G. (1986). *Vielleicht wäre ich als Verkäuferin glücklicher geworden. Arbeitertöchter & Hochschule*. Münster: Verl. Westfälisches Dampfboot.
- Thiel, F., Blüthmann, I., Richter, M. & Csonka, N. (2010). *Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin im Sommersemester 2010*. Zugriff am 11.10.2022. Verfügbar unter: [https://www.geo.fu-berlin.de/studium/Qualitaetssicherung/Ressourcen/FU\\_bachelorbefragung\\_2010.pdf](https://www.geo.fu-berlin.de/studium/Qualitaetssicherung/Ressourcen/FU_bachelorbefragung_2010.pdf)
- Thiel, F., Veith, S., Blüthmann, I., Lepa, S. & Ficzk, M. (2008). *Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin im Sommersemester 2008*. Zugriff am 11.10.2022. Verfügbar unter: [https://www.geo.fu-berlin.de/studium/Qualitaetssicherung/Ressourcen/FU\\_bachelorbefragung\\_2008.pdf](https://www.geo.fu-berlin.de/studium/Qualitaetssicherung/Ressourcen/FU_bachelorbefragung_2008.pdf)
- Thies, T. & Falk, S. (2021). Der Einfluss der Bildungsherkunft auf die Studienabbruchintention von internationalen Studierenden im ersten Studienjahr. In *Migration, Mobilität und soziale Ungleichheit in der Hochschulbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 2021.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423–442. <https://doi.org/10.1080/02680930210140257>
- Thomas, L. & Quinn, J. (2006). *First generation entry into higher education*. McGraw-Hill Education (UK).
- Thomas, V. & Azmitia, M. (2014). Does Class Matter? The Centrality and Meaning of Social Class Identity in Emerging Adulthood. *Identity*, 14(3), 195–213. <https://doi.org/10.1080/15283488.2014.921171>
- Tieben, N. (2016). Verbleib und Berufsstatus von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern mit und ohne vorherige Berufsausbildung-Ergebnisse aus dem Nationalen Bildungspanel (NEPS). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht*, 409–416.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. ERIC.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition* (2. ed.). Chicago, Ill.: University of Chicago Press. Retrieved from <http://www.loc.gov/catdir/description/uchi052/93028582.html>
- Trapmann, S., Hell, B., Weigand, S. & Schuler, H. (2007). Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse 1Dieser Beitrag entstand im Kontext des Projekts “Eignungsdiagnostische Auswahl von Studierenden”, das im Rahmen des Aktionsprogramms “StudierendenAuswahl” des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft und der Landesstiftung Baden-Württemberg durchgeführt wird. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(1), 11–27. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.1.11>
- Traus, A., Höffken, K., Thomas, S., Mangold, K. & Schröer, W. (2020). Stu. diCo.–Studieren digital in Zeiten von Corona.

- Triventi, M. (2013). The role of higher education stratification in the reproduction of social inequality in the labor market. *Research in Social Stratification and Mobility*, 32, 45–63. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2013.01.003>
- Tropp, L. R. & Wright, S. C. (2001). Ingroup Identification as the Inclusion of Ingroup in the Self. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(5), 585–600. <https://doi.org/10.1177/0146167201275007>
- Turner, J. C. (1982). Towards a cognitive redefinition of the social group. In H. Tajfel (Hrsg.), *{Social identity and intergroup relations}* (15–40). Cambridge, UK: University Press.
- Turner, J. C. (1985). Social Categorization and Self-Concept: A Social Cognitive Theory of Group Behavior. In E. J. Lawler (Hrsg.), *Advances in Group Process: Theory and Research* (S. 77–121). Greenwich, Connecticut: JAI Press.
- Turner, J. C. *Some current issues in research on social identity and self-categorization theories.*
- Turner, J. C. (2010). Social categorization and the self-concept: a social cognitive theory of group behavior.
- Turner, J. C. & Brown, R. (1978). Social status, cognitive alternatives and intergroup relations. *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*, 201–234.
- Turner, J. C. & Haslam, S. A. (2001). *Social Identity, Organisations and Leadership* in M. E. Turner (ed.) *Groups at Work: Advances in Theory and Research* 25–65 Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D. & Wetherell, M. S. (1987) *Rediscovering the social group: A self-categorization theory* (Rediscovering the social group: A self-categorization theory). Cambridge, MA, US: Basil Blackwell.
- Turner, J. C. & Oakes, P. J. (1997). The socially structured mind. In *The message of social psychology: Perspectives on mind in society* (S. 355–373). Malden: Blackwell Publishing.
- Turner, J. C., Oakes, P. J., Haslam, S. A. & McGarty, C. (1994). Self and Collective: Cognition and Social Context. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(5), 454–463. <https://doi.org/10.1177/0146167294205002>
- Turner, J. C. & Reynolds, K. J. [Katherine J.]. (2001). The social identity perspective in intergroup relations: Theories, themes, and controversies. *Blackwell handbook of social psychology: Intergroup processes*, 4, 133–152.
- Universität Duisburg-Essen. (2015). *Universität der Potenziale. Die Diversity-Strategie der Universität Duisburg-Essen*, Universität Duisburg-Essen. Zugriff am 28.09.2022. Verfügbar unter: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/dokumente/diversity-strategie.pdf>
- Universität Duisburg-Essen. (2022a). *Fakultät für Wirtschaftswissenschaften. Campus Essen*, Universität Duisburg-Essen. Zugriff am 09.09.2022. Verfügbar unter: <https://www.wiwi.uni-due.de/homepage/>
- Universität Duisburg-Essen. (2022b). *UDE Talentscouting*. Zugriff am 11.10.2022. Verfügbar unter: <https://www.uni-due.de/abz/talentscouting/>
- Urban, D. (1993). *Logit-Analyse. Statistische Verfahren zur Analyse von Modellen mit qualitativen Response-Variablen*. Stuttgart, Jena, New York: Gustav Fischer Verlag. Verfügbar unter: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=4943668>
- Urban, D. & Mayerl, J. (2018). *Angewandte Regressionsanalyse: Theorie, Technik und Praxis*. Springer.

- Urbatsch, K. (2011). *Ausgebremst : warum das Recht auf Bildung nicht für alle gilt* (Orig.-Ausg.). München: Heyne.
- Vittinghoff, E. & McCulloch, C. E. (2007). Relaxing the rule of ten events per variable in logistic and Cox regression. *American journal of epidemiology*, 165(6), 710–718.
- Wagner, U. & Zick, A. (1990). Psychologie der Intergruppenbeziehungen: Der 'Social Identity Apporach'. *Gruppendynamik*, 21.
- Walter, O. (2009). Herkunftsassoziierte Disparitäten im Lesen, der Mathematik und den Naturwissenschaften: ein Vergleich zwischen PISA 2000, PISA 2003 und PISA 2006. In M. Prenzel & J. Baumert (Hrsg.), *Vertiefende Analysen zu PISA 2006* (S. 149–168). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91815-0\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91815-0_8)
- Walton, G. M. & Cohen, G. L. (2007). A question of belonging: race, social fit, and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(1), 82–96. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.1.82>
- Walton, G. M. & Cohen, G. L. (2011). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science (New York, N.Y.)*, 331(6023), 1447–1451. <https://doi.org/10.1126/science.1198364>
- Watermann, R. & Baumert, J. (2006). Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 61–94). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_3)
- Watermann, R., Daniel, A. & Maaz, K. (2014). Primäre und sekundäre Disparitäten des Hochschulzugangs. Erklärungsmodelle, Datengrundlagen und Entwicklungen. In *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter*. Wiesbaden: Springer VS, 2014. Verfügbar unter: [http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-00454-5\\_10](http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-00454-5_10)
- Waters, M. C. (2014). Defining difference: the role of immigrant generation and race in American and British immigration studies. *Ethnic and Racial Studies*, 37(1), 10–26. <https://doi.org/10.1080/01419870.2013.808753>
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York, NY: Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4612-4948-1>
- Werforst, H. G. van de, Graaf, N. D. de & Kraaykamp, G. (2001). Intergenerational Resemblance in Field of Study in the Netherlands. *European sociological review*, 17(3), 275–293. <https://doi.org/10.1093/esr/17.3.275>
- Werforst, H. G. van de, Sullivan, A. & Cheung, S. Y. (2003). Social Class, Ability and Choice of Subject in Secondary and Tertiary Education in Britain. *British Educational Research Journal*, 29(1), 41–62. Zugriff am 17.07.2022. Verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/1501538>
- Werner, A. & Urbatsch, K. (2017). ArbeiterKind. de goes Niedersachsen–Unterstützung für Studierende der ersten Generation. *Wege ins Studium für First Generation Students: Theoretisch-konzeptionelle Bezüge und projektspezifische Erfahrungen*, 197.
- Westermann, R., Heise, E., Spies, K. & Trautwein, U. (1996). Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, 1–22.

- Westermann, R., Spies, K., Heise, E. & Wollburg-Claa, S. (2002). Student Evaluation of Instruction and Study Conditions. Theory-Oriented Development of Questionnaires. *European Education*, 34(1), 44–69. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934340144>
- Widmann, M., Dögerl, M., Perković, A., Tannigel, J. & Rascher, S. *Studieren in Zeiten von Corona*. Zugriff am 14.08.2022. Verfügbar unter: [https://www.hs-fulda.de/fileadmin/user\\_upload/FB\\_SK/MAHRS/Studierendenprojekte/Studieren\\_in\\_Zeiten\\_von\\_Corona\\_Paper.pdf](https://www.hs-fulda.de/fileadmin/user_upload/FB_SK/MAHRS/Studierendenprojekte/Studieren_in_Zeiten_von_Corona_Paper.pdf)
- Wielepp, F. (2013). Heterogenität. Herausforderung der Hochschulbildung im demografischen Wandel. In P. Pasternack (Hrsg.), *Jenseits der Metropolen. Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen* (S. 363–387). Leipzig: Akad. Verl.-Anst.
- Wimmer, A. (2013). *Ethnic Boundary Making*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199927371.001.0001>
- Winde, M., Werner, S. D., Gumbmann, B. & Hieronimus, S. (2020). *Hochschulen, Corona und jetzt?* Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. Future Skills – Diskussionspapier: 4Future Skills –. Zugriff am 19.07.2022. Verfügbar unter: <https://www.stifterverband.org/medien/hochschulen-corona-und-jetzt>
- Wolf, K., Maurer, C. & Kunter, M. (2021). “I Don’t Really Belong Here”. Examining Sense of Belonging in Immigrant and Nonimmigrant Teacher Students. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 53(1–2), 1–14. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000233>
- Wollscheid, S., Stensaker, B., Jongbloed, B., Vossensteyn, H., Cremonini, L., Hovdhaugen, E. et al. (2015). *Dropout and completion in higher education in Europe : main report*. Publications Office. <https://doi.org/10.2766/826962>
- Wright, S. C. (2003). Strategic Collective Action: Social Psychology and Social Change. In R. Brown & S. L. Gaertner (Hrsg.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup Processes* (S. 409–430). Oxford, UK: Blackwell Publishers Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470693421.ch20>
- Zick, A. (2005). Die Konflikttheorie der Theorie sozialer Identität. In T. Bonacker (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien* (S. 409–426). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-95688-0\\_20](https://doi.org/10.1007/978-3-322-95688-0_20)
- Zimmer, L. M., Lörz, M. & Marczuk, A. (2021). *Studieren unter Corona-Bedingungen: Vulnerable Studierendengruppen im Fokus*. [https://doi.org/10.34878/2021.02.dzhw\\_brief](https://doi.org/10.34878/2021.02.dzhw_brief)
- Zimmermann, J., Falk, S., Thies, T., Yildirim, H. H., Kercher, J. & Pineda, J. (2021) Spezifische Problemlagen und Studienerfolg internationaler Studierender in Deutschland. In *Studien-erfolg und Studienabbruch* (S. 179–202). Springer.

