

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

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 & Bargel, 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

Abbildungsverzeichnis	21
Tabellenverzeichnis	25
1. Relevanz des Themas sowie forschungsleitende Fragen und Ziele dieser Arbeit	31
2. Aufbau der Arbeit	45
3. Begriffsbestimmungen	49
3.1 Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger	49
3.2 Studierende mit Migrationshintergrund	53
4. Situation von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund an deutschen Hochschulen	61
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

5. Theoretische Erklärungsansätze bildungsherkunfts- und migrationsspezifischer Differenzen hinsichtlich des Studienabbruchs	131
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
6. Einflussfaktoren für den vorzeitigen Studienabbruch aus empirischer Sicht	159
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
7. Theorie der sozialen Identität	183
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 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 Identitätsmanagementstrategien	195
7.5 Selbstkategorisierungstheorie als Mikrotheorie der Theorie der sozialen Identität	199
7.6 Multidimensionalität sozialer Identität	207
7.7 Theorie der sozialen Identität und Selbstkategorisierungstheorie in der Forschungspraxis	208
7.8 Theorie der sozialen Identität – Stärken und Schwächen	211
8. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für die eigene Untersuchung	215
9. Anlage, Methode und Durchführung der Studie	237
9.1 Stichprobe und Durchführung	242
9.2 Instrumente	247
9.2.1 Bildungshintergrund (<i>BiHi</i>) und kulturelles Kapital (<i>Bücher</i>)	248
9.2.2 Migrationshintergrund (<i>Mig</i>)	251
9.2.3 Soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker (<i>Ident</i>)	252
9.2.4 Soziale und akademische Integration (<i>IntS, IntD</i>)	253
9.2.5 Studienabbruchintention (<i>Abbr</i>)	254
9.2.6 Soziodemografische Skalen und zusätzliche Instrumente	254
9.3 Statistische Analysen	260
9.3.1 Deskriptive Verfahren	261
9.3.2 Multiple Regressionsanalysen – Moderatoranalyse 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- χ^2 -Tests und Mann-Whitney-U-Tests	273
9.4	Fehlende Werte	274
9.5	Abkürzungsverzeichnis Variablen	275
10.	Ergebnisse	277
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- χ^2 -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 ² -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

11. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick	339
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
	Literaturverzeichnis	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 Hochschulsemester	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

AISTR	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 Mc Crae
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