

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 Bildungsherkunft. 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 Eingangsm Merkmale 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 Studienabbruchwahrscheinlichkeit

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 Hochschulzugangsbere-

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 studienerefolgsrelevanter Faktoren, etwa eine fundierte St udienscheidung 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 & Havergho, 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-

zialer 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 Studierenden-gruppe 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 entstehenden 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; 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).

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; Ortman, 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.

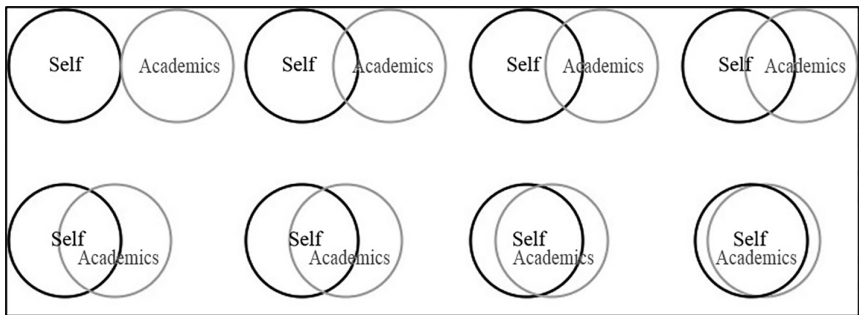


Abbildung 12. „Visualization of the used measure for social identity. The participants were asked to choose the pair of circles that best reflects their sense of belonging to the group of ‚academics““ (Janke et al., 2017, S. 4).

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).

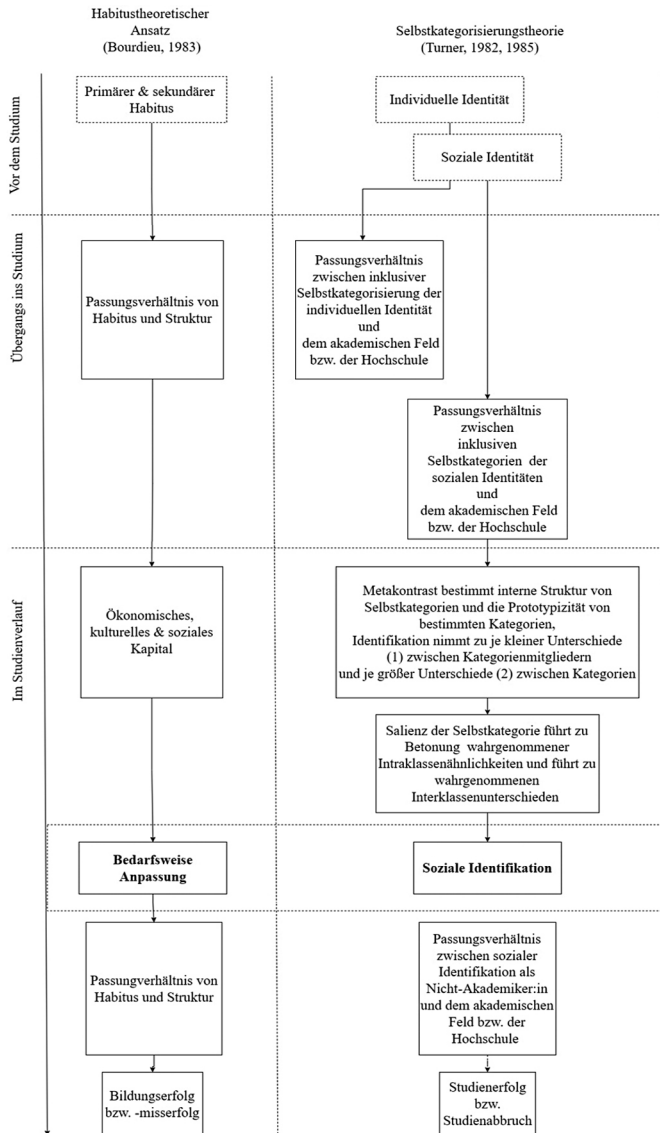


Abbildung 13. Vergleich habitustheoretischer Ansatz und Selbstkategorisierungstheorie. (Darstellung in Anlehnung an Bourdieu, 1983; Turner, 1982, 1985).

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 Studienabbruchmodell¹⁸, 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 migrationspezifischer 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 Disertationsstudie 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; 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). 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 migrationspezifischer 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 migrationspezifischer 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.

