

11. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

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

Weiter scheint der Erforschung der Ursachen für deutlich höhere Studienabbruchneigungen sowie tatsächliche Studienabbruchraten von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie Studierenden mit Migrationshintergrund gegenüber ihren Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft und solchen ohne Migrationshintergrund – insbesondere vor dem Hintergrund der COVID-19-Pandemie – eine besondere Relevanz zuzukommen. Es ist anzunehmen, dass die COVID-19-Pandemie nicht nur generell Bildungsungleichheiten verstärkt hat, sondern auch eine (verstärkende) Rolle hinsichtlich potenzieller Studienabbruchgründe gespielt haben könnte (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022; Neugebauer et al., 2021). Mögliche Einflussfaktoren könnten hier beispielsweise finanzielle Einbußen durch den Wegfall studentischer Nebentätigkeit und/oder der Tätigkeit der Eltern, die das Studium (mit-)finanzieren (Lörz et al., 2020), und/oder auch

durch Faktoren wie psychische Belastungen durch die Pandemie (Behle, 2020; Zimmer et al., 2021) gewesen sein. Daneben könnte insbesondere durch den Wegfall physischer Orte der Orientierung und Begegnung, die die soziale Integration und Identifikation fördern, der Studieneinstieg und auch der Studienverlauf während der COVID-19-Pandemie für Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund erschwert gewesen sein und ebenfalls immense Auswirkungen auf den Studienerfolg bzw. den Verbleib dieser Studierendengruppe(n) gehabt haben bzw. langfristig noch haben (Borgwardt, 2020).

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

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

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

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

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

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

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

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

- vorzeitigen Studienabbruch auswirkt (J. Ebert & Heublein, 2017). So ist festzustellen, dass 61 % der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit Migrationshintergrund ihr Studium vorzeitig abbrechen im Vergleich zu 39 % der Studierenden akademischer Bildungsherkunft mit Migrationshintergrund (J. Ebert & Heublein, 2017). Hier fällt vor allem auf, dass sich insgesamt die höchste Bildungsaufsteigerinnen- und Bildungsaufsteigerquote bei gleichzeitig auch höchster Studienabbruchquote (88 %) in der Gruppe Studierender mit türkischem Migrationshintergrund zeigt (J. Ebert & Heublein, 2017).
- (2) Die Frage danach, welche Bedingungsfaktoren für eine verminderte Studienerfolgswahrscheinlichkeit bzw. eine erhöhte Studienabbruchwahrscheinlichkeit dieser spezifischen Studierendengruppe(n) vorliegen, wurde in Kapitel 5 und 6 beantwortet. Hierzu wurde zunächst ein kurzer Überblick über die nationalen Forschungsaktivitäten und -bestrebungen zum Studienerfolg sowie zum Studienabbruch gegeben. Im Anschluss wurden die fünf den wissenschaftlichen Diskurs dominierenden Erklärungsansätze/-modelle zur Erläuterung des Einflusses der sozialen und ethnischen Herkunft auf den Hochschulübergang sowie vornehmlich den Studienabbruch von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund – welche teilweise untrennbare Bezüge zur internationalen Studienabbruchforschung aufweisen – präsentiert und durch die Darstellung empirischer Forschungsbefunde ergänzt. Zu den fünf Modellen zählen (1) das Integrationsmodell von Tinto (1975), (2) das *student attrition model* von Bean (1980), (3) der Rational-Choice-Ansatz nach Boudon (1974), (4) Erklärungsansätze aus der psychologischen Perspektive (u. a. Brandstätter et al., 2006; Deutscher, 2012) sowie (5) das Konzept des kulturellen Kapitals und des institutionellen Habitus nach Bourdieu (1982, 1983, 1988). Verknüpft mit einer Betrachtung der Bedingungsfaktoren für eine verminderte Studienerfolgswahrscheinlichkeit bzw. eine erhöhte Studienabbruchwahrscheinlichkeit der spezifischen Studierendengruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund aus rein empirischer Sicht, wurde deutlich, dass für sie hinsichtlich des Studienabbruchs fachspezifische Motive wie fehlende Studienmotivation, Lernvoraussetzungen, Vorwissen, fehlender Praxisbezug, eine mit den fachlichen Interessen und Stärken harmonisierende Studienentscheidung sowie eine studienbegleitende fachnahe Erwerbstätigkeit, geringe Pendelzeiten, eine gesicherte Studienfinanzierung und Leistungsprobleme im Analysefokus stehen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Weitere relevante Faktoren, die den Studienabbruch dieser Studierendengruppen entscheidend be-

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

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

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

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

Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund an deutschen Hochschulen bezogen. Hierzu wurde die empirische (Vor-)Arbeit von Janke et al. (2017) genutzt. Auf Basis der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985) belegten sie bereits erfolgreich die Existenz von Passungsproblematiken von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern als fehlende Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker (Janke et al., 2017), die an der Universität immer noch die Mehrheit bildet (Middendorff et al., 2013; Watermann et al., 2014). Dabei legten sie in ihrer Arbeit die Entscheidung zur Aufnahme eines Studiums im Sinne der Theorie der sozialen Identität (Tajfel & Turner, 1979; Tajfel, 1982) sowie der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985) als Entscheidung zur sozialen Mobilität aus – von der statusniedrigeren Gruppe der Nicht-Akademikerinnen und Nicht-Akademiker hin zur statushöheren Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker. Der Wechsel zur Hochschule und die damit einhergehende Feststellung, nicht dorthin zu passen, erachteten sie als soziale Identitätsbedrohung (*social identity threat*) für Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger (Janke et al., 2017). Damit können, so schlussfolgern Janke et al. (2017) gemäß der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985), Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger die Kategorie des Akademikerinnen- oder Akademiker-Seins nicht in ihr soziales Selbst integrieren. Diese Schwierigkeiten wiederum können dann letztlich dazu führen, Unsicherheiten bezüglich der eigenen Fähigkeit akademische Herausforderungen zu entwickeln (Janke et al., (2017)). Aus der Gegenüberstellung der drei Ausgangspunkte/Rahmenkonzeptionen dieser Arbeit leitete sich das Forschungsdesiderat ab. Die empirischen Erkenntnisse zur sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker von Janke et al. (2017) beschränkten sich lediglich auf Zusammenhänge zur Bildungsherkunft, Prüfungsangst sowie Studienzufriedenheit. Dabei überprüften Janke et al. (2017) in ihrer Arbeit nicht das Vorliegen eines Zusammenhangs sozialer Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker im Hochschulalltag sowie der Studierenerfolgswahrscheinlichkeit bzw. der Studienabbruchwahrscheinlichkeit der spezifischen Studierendengruppe(n) der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger. Ferner untersuchten sie keine migrationspezifischen Einflüsse auf diesen Zusammenhang und auch nicht eine mögliche Interaktion mit sozialen sowie akademischen Integrationsprozessen im Hochschulalltag. Daneben zeigte der Stand der bisherigen empirisch-quantitativ geprägten Studienabbruchforschung, dass Passungsproblematiken hier bislang keinen Eingang fanden. Lediglich und vornehmlich im Rahmen erzie-

hungswissenschaftlicher Forschung werden Passungsproblematiken hinsichtlich des Studienzugangs, im Studienverlauf sowie bezüglich des Studienabbruchs untersucht. Da es sich hierbei allerdings meist um kleine Studien handelt, in denen Passungsproblematiken empirisch-qualitativ untersucht werden, konnten bislang aus der Perspektive beider Forschungsrichtungen keine empirisch-quantitativen Befunde zum Zusammenhang von Passungsproblematiken sowie der Studienabbruchintention – insbesondere von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund – generiert werden. Hieraus ergab sich das Forschungsdesiderat dieser Arbeit. Im Analysefokus stand damit, die Erkenntnisse zu Passungsproblematiken aus den Arbeiten von Janke et al. (2017) auf Basis der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985) als theoretische Grundlage zur Erforschung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Studienabbruchintention Studierender heranzuziehen. Hierbei lag ein weiterer Fokus darauf, zu erforschen, welchen Einfluss soziale und akademische Integration (durch Mitstudierende und Dozierende) auf Basis des Integrationsmodells nach Tinto (1975) sowie das Hinzukommen eines (türkischen) Migrationshintergrunds auf diesen Wirkzusammenhang nehmen.

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

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

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

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

11.1 Zusammenfassung der zentralen Befunde

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Da sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der dichotomisierten Variablen ‚Soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘ und der Variable ‚Soziale Integration durch Mitstudierende in den Hochschulalltag‘ sowie der Variable ‚Studienabbruchintention‘ mehr zeigten, wurde im Anschluss über die Berechnung von Pearson-Chi²-Tests sowie Mann-Whitney-U-Tests auf Unterschiede bzw. Zusammenhänge hinsichtlich der Variablen ‚Bildungsherkunft‘, ‚Migrationshintergrund‘, ‚kulturelles Kapital‘, ‚Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung‘, ‚mündliche Ausdrucksfähigkeit‘ und ‚kulturelle Aktivitäten außerhalb sowie innerhalb der Universität‘ geprüft.

Die Ergebnisse der Pearson-Chi²-Tests sowie Mann-Whitney-U-Tests offenbarten, dass Studierende, die sich wenig bis gar nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (Kategorie A bis D), signi-

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

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

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

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

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

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

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

Gleichwohl konnten neben den negativen Zusammenhängen zwischen dem nichtakademischen Bildungshintergrund und der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker ($r = -.27$; $p < .01$) sowie dem Vorliegen eines Migrationshintergrunds und der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker ($r = -.12$; $p < .05$) der befragten Studierenden ebenfalls ein direkter negativer Effekt einer nichtakademischen Bildungsherkunft auf die Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker belegt werden. Der Prädiktor Bildungshintergrund leistete demnach einen signifikanten Beitrag zum Regressionsmodell ($OR = \exp(-.966) = .381$, $p < .001$). Die Wahrscheinlichkeit, in eine höhere *Ident_5*-Kategorie zu gelangen, war für Studierende akademischer Bildungsherkunft zweimal so hoch ($OR-1 = (-.966) -1 = 1,96 \approx 2,0$) wie für Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft. Dies bedeutet umgekehrt auch, dass die Wahrscheinlichkeit, in eine niedrige *Ident_5*-Kategorie zu gelangen, für Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft zweimal so hoch ist wie für Studierende akademischer Bildungsherkunft. Die Variable Migrationshintergrund repräsentierte dagegen keinen signifikanten Prädiktor im Modell ($OR = \exp(-.352) = .703$, $p > .005$).

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

mikerinnen und Akademiker als ihre Mitstudierenden nichtakademischer Bildungsherkunft.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

11.2 Zusammenfassende Diskussion sowie theoretische und empirische Einordnung der zentralen Befunde

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

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

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

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

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

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

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

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

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

steigerinnen und Bildungsaufsteigern und ihren Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft, dass Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger ebenfalls weniger kulturelle Aktivitäten außerhalb der Universität sowie innerhalb der UDE ausüben als ihre Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft. Auch diese Befunde stehen im Einklang mit insbesondere Forschungsarbeiten auf Basis des Integrationsmodells von Tinto (1975), die kulturelle Aktivitäten innerhalb und außerhalb der Hochschule als einen relevanten Teilaspekt sozialer Integration definieren (Tinto, 1987). Insbesondere die soziale Integration wird gemäß Tintos Annahmen (1987) über die Interaktion mit Mitstudierenden sowie durch (Freizeit-)Aktivitäten außerhalb von Lehrveranstaltung und dem offiziellen Hochschulkontext gemessen. Vor allem im internationalen Forschungskontext konnte dieser Zusammenhang bereits vielfach belegt werden (u. a. Bowl, 2003; Davis, 2012; Grayson, 2011; Nuñez & Cuccaro-Alamin, 1998; Pike & Kuh, 2005). Hier zeigt sich, dass *first-generation students* häufig ein geringeres Interesse demonstrieren, an Aktivitäten innerhalb der Hochschule teilzunehmen, die nicht unmittelbar mit den Studienanforderungen zusammenhängen (Bowl, 2003; Davis, 2012; Grayson, 2011). Dies wirkt sich indes laut zahlreichen Befunden aus der angloamerikanischen Forschung (Spiegler & Bednarek, 2013; Spiegler, 2015a) erheblich auf ihre soziale Integration aus. Die geringe Eingebundenheit in universitäre Aktivitäten außerhalb von Lehrveranstaltungen sowie die daher geringe soziale Integration werden dabei am maßgeblichsten durch den Aspekt verstärkt, dass viele *first-generation students* außerhalb des Campus und nicht in einem Studierendenwohnheim leben, sondern meist wohnort- bzw. familiennah – auch aus finanziellen Gründen (Nuñez & Cuccaro-Alamin, 1998; Pike & Kuh, 2005). Hier unterscheidet sich jedoch die Wohnsituation Studierender im US-amerikanischen oder generell internationalen Kontext von der im deutschen Kontext (D. Klein, 2019). In Deutschland leben nur 12 % aller Studierenden überhaupt in Studierendenwohnheimen – die Mehrheit der Studierenden lebt hier also ungeachtet der sozialen sowie ethnischen Herkunft und damit verbundener potenzieller finanzieller Einflüsse nicht auf dem Campus (Middendorff et al., 2013). Kanadische Studienergebnisse zeigen darüber hinaus weiter, dass die fehlende soziale Eingebundenheit dazu beiträgt, dass *first-generation students* häufig mehr Zeit benötigen, um ein Verständnis für die Organisation ihres Studiums aufzubauen und die Erfüllung von Leistungsanforderungen zu bewerkstelligen (Collier & Morgan, 2008). Weiter veranschaulichen Studienergebnisse, dass die Teilnehmerate im Verlauf des Studiums immer weiter sinkt (Grayson, 2011). Dies wirkt sich weiter auch auf das Finden geeigneter Hilfen zur Verbesserung geringer Studienleistungen aus (Hurst, 2012). Aus Befunden der vornehmlich angloamerikanischen Studi-

enlandschaft geht hervor, dass die Beteiligung am Studierendenleben, also die soziale Integration in den Hochschulalltag, einen starken, wenn nicht ungleich stärkeren Einfluss auf die Studienleistungen von *first-generation students* hat als beispielsweise die akademische oder nichtakademische Bildung der Eltern (Pascarella et al., 2004; Próspero & Vohra-Gupta, 2007).

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

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

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

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

Signifikante Zusammenhänge zur Fachsprache im Studium²³ zeigten sich auf der Datengrundlage dieser Arbeit zwar nicht, dennoch stellt sich hier die Frage, ob die mündliche Ausdrucksfähigkeit und damit die Sicherheit in der an der Universität geforderten (Alltags-)Sprache Deutsch für Studierende nicht gleichzusetzen ist mit der ‚im Hochschulkontext herrschenden Sprachkultur‘. Demnach würden Studierende sich nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren, weil sie ihnen implizit/unbewusst als Merkmal eine sehr gute mündliche Ausdrucksfähigkeit/Sicherheit in der an der Universität geforderten (Alltags-)Sprache Deutsch bzw. sehr gute/hohe Fähigkeiten in der im Hochschulkontext herrschenden Sprachkultur zuschreiben und sich selbst nicht.

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

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

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

Person E2 (mit themenrelevantem fachlichen Blick aus der (Fach-)Dis- ziplin Sprachwissenschaften) bekräftigt in Verbindung hiermit mögli- che Zusammenhänge zwischen der fehlenden sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker sowie der Fach- bzw. Bildungssprache und insbesondere in Bezug auf Studieren- de nichtakademischer Bildungsherkunft und/oder Studierender mit Mi- grationshintergrund. Sie vertritt indes die Meinung, dass das Haupt- problem Studierender nichtakademischer Bildungsherkunft und/oder solcher mit Migrationshintergrund nicht per se in den Fähigkeiten im mündlichen Ausdruck liegt oder gar in sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen, sondern in der Beherrschung der Fachsprache und der Bil- dungssprache. Aus ihrer Sicht wird viel zu wenig bedacht und berück- sichtigt, dass im universitären Kontext Teilhabe auch durch einen gewis- sen Sprachstil bestimmt sein kann. Person E2 vermutet daher, dass die Nichtbeherrschung einer adäquaten Fach- sowie Bildungssprache erheb- liche Unsicherheit im universitären Kontext mit sich bringt, insbesonde- re für diese spezifischen Studierendengruppen, die hiermit vermeintlich deutlich weniger gut ausgestattet sind. Ihrer Ansicht nach spielen auch das Wissen um diese Zusammenhänge seitens der Dozierenden sowie eine damit verbundene diversitätssensible Lehre eine Rolle (E2, mündli- che Kommunikation, 19.05.2020).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Akademiker sowie dem Bildungshintergrund, der Prüfungsangst sowie der Studienzufriedenheit belegen. Den Migrationshintergrund und die Studienabbruchintention und/oder den tatsächlichen Studienabbruch der befragten Studierenden berücksichtigten Janke et al. (2017) innerhalb ihres Studiendesigns indes nicht, da die Studienzufriedenheit als eine Dimension des Studienerfolgs (Blüthmann, 2012; Thiel et al., 2008; Trapmann et al., 2007) und gleichzeitig auch als Prädiktor für andere Dimensionen des Studienerfolgs oder Misserfolgs gilt, beispielsweise für einen späteren Studienabbruch (Studienabbruchintention) (Brandstätter et al., 2006; Fleischer et al., 2019; Meulemann, 1991). Hierfür liefern die vorliegenden Studienerkenntnisse nun einen ersten Hinweis. Dessen ungeachtet lassen sie sich wiederum sehr gut in Bezug auf die das Forschungsfeld dominierenden Befunde auf Basis der Konzepte des kulturellen Kapitals sowie des institutionalisierten Habitus nach Bourdieu (1982, 1988, 1993) setzen, die zur Erklärung des Zusammenhangs zwischen der sozialen sowie ethnischen Herkunft sowie der Studienabbruchintention bzw. dem Studienabbruch empirisch-qualitativ messbare Passungsproblematiken zwischen milieuspezifischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata und den spezifischen Anforderungen der Institution Universität (z. B. Lange-Vester, 2014; Rheinländer, 2015) heranziehen. Ausgangspunkt der theoretischen Herleitung zur Entstehung von Passungsproblematiken ist hier, dass der herkunftsspezifische Habitus der Studierenden und der an der Hochschule geforderte akademische Habitus nicht zusammenpassen (z. B. L. Thomas, 2002). Der vertraute Umgang mit diesen sogenannten Codes fördert wiederum den Bildungserfolg. Demgegenüber, so der Ansatz, kann ein möglicher Studienabbruch gefördert werden, wenn die erlernten und die innerhalb der Hochschule vorherrschenden kulturellen und sozialen Praktiken nicht miteinander übereinstimmen (L. Thomas, 2002). Daraus resultiert folgende Grundannahme: Je höher das kulturelle Kapital ist, desto geringer gestaltet sich das Abbruchrisiko. Außerdem liegt Folgendes nahe: Je besser das erworbene und das vorherrschende kulturelle Kapital miteinander im Einklang sind, desto geringer gestaltet sich das Studienabbruchrisiko (Berger, 2000). Dabei haben insbesondere diejenigen, die bereits aus einem akademischen Herkunftsmilieu stammen, eine wesentlich größere Chance, eine hohe Passung an die Werte und Erfordernisse der Bildungsinstitution zu erlangen. Dahingegen haben, so Bourdieu (1982), Kinder aus nichtakademischen Herkunftsmilieus von Beginn an schlechtere Chancen und müssen einen höheren Aufwand betreiben, um sich in einem Prozess der Akkulturation an die fremde Welt anzupassen (Spiegler, 2015a).

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

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

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

Überdies stellen für die Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit Migrationshintergrund Passungsproblematiken eine besondere Herausforderung dar, da in Bezug auf diese Studierendengruppe Grenzziehungen zwischen sozialen Milieus mit ethnischen Grenzziehungen interagieren (Lang et al., 2018; Mafaalani, 2012). Demnach bildet das Vorhandensein eines Migrationshintergrunds per se keinen Risikofaktor für einen Studienabbruch, jedoch resultiert daraus in Kombination mit einer nichtakademischen Bildungsherkunft eine erhöhte Studienabbruchwahrscheinlichkeit (J. Ebert & Heublein, 2017; Heublein et al., 2017; Ispording & Wozny, 2018; S. Müller & Schneider, 2013). Dies konnten die vorliegenden Ergebnisse nicht bestätigen. Weder der Bildungshintergrund noch der

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

grund der UDE die Inhalte dieser Diversity-Strategie als gelebt wahrnehmen (ggf. auch durch interkulturelle Kompetenz der Lehrenden, (Mit-)Studierenden, des Personals in Verwaltung und Technik an der gesamten Universität) und dass das Studieren an der Universität-Duisburg-Essen dadurch für sie insgesamt ‚nahbarer‘ bzw. ‚weniger fremd‘ wahrgenommen wird.

Person E3 (mit themenrelevantem fachlichen Blick aus der (Fach-)Disziplin Psychologie) sieht hier insbesondere eine mögliche Erklärung für die Nichtsignifikanzen hinsichtlich der direkten und indirekten Effekte des Migrationshintergrunds auf einzelne Zusammenhänge im Studiendesign. Sie vermutet vor dem Hintergrund einzelner Befunde aus der Schulforschung, dass der Migrationshintergrund und auch die soziale Integration in engem Zusammenhang zum Wohlbefinden im Schulkontext stehen. So ist aus ihrer Sicht belegt, dass sich Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in ‚multikulturellen‘ bzw. durch eine diverse und sehr heterogene Schülerschaft geprägten Schulen deutlich wohler fühlen. Damit, so Person E3, ist insbesondere eine hohe Diversität bzw. ethnische (und soziale) Durchmischung der Schülerschaft gemeint und keine, die sich explizit auf einen hohen Anteil ihrer ethnischen/kulturellen/sozialen Gruppe bezieht. Sie führt weiter an, dass in der psychologischen Forschung Folgendes angenommen wird: Je diverser ein Schulkontext ist, desto gleicher ist Macht in diesem verteilt und desto wohler fühlen sich schließlich die Schülerinnen und Schüler in diesem Schulkontext. Hierzu, so Person E3, existiert insbesondere im US-amerikanischen Bereich viel Forschung, die bereits belegen konnte, dass sich Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund dort auch sicherer bzw. nicht so gefährdet fühlen (E3, mündliche Kommunikation, 20.05.2020).

Bezogen auf die direkten und indirekten Effekte der sozialen sowie akademischen Integration in den Hochschulalltag durch Dozierende und Mitstudierende auf die Studienabbruchintention, aber auch andere Variablen im Modell, wäre überdies neben regions- sowie universitätsspezifischen Gründen für die mehrheitlichen Nichtsignifikanzen der direkten und indirekten Effekte im moderierten Mediationsmodell ebenfalls denkbar, dass studienstrukturelle und/oder fachspezifische Faktoren eine Rolle gespielt haben könnten. Anzunehmen wäre hier, dass die soziale sowie akademische Integration in den Hochschulalltag durch Mitstudierende und Dozierende durch fachspezifische und studienstrukturelle Bedingungen sowie zeitliche Aspekte im Verlauf des Studiums beeinflusst sein könnte. Diese Erkenntnis ließe sich auch vor dem Hintergrund der Befunde des Bildungsberichts

Ruhr einordnen (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020), die belegen, dass an den Universitäten in der Metropole Ruhr eine unterdurchschnittliche Betreuungsrelation zwischen Studierenden sowie Professorinnen und Professoren und dem weiteren wissenschaftlichen Personal herrscht. Die Befunde aus dieser Studie könnten demnach darauf hinweisen, dass Wirtschaftsstudierende an der UDE (Campus Essen) im zweiten Fachsemester eventuell rein studienstrukturell keinen (intensiven) Kontakt zu Dozierenden pflegen, weil dieser zu diesem Zeitpunkt und aufgrund der Lehr- sowie Prüfungsformate nicht vorgesehen sowie notwendig und damit auch nicht unbedingt uneingeschränkt möglich ist. Im späteren Verlauf des Studiums, insbesondere im Masterstudium, wenn sich die Lehrformate vermehrt auf Seminare und/oder die Prüfungsformate verstärkt auf schriftliche Ausarbeitungen beziehen, könnte sich der Kontakt zu Dozierenden intensiver und damit die wahrgenommene akademische Integration durch Dozierende im Hochschulalltag seitens Wirtschaftswissenschaftsstudierender der UDE (Campus Essen) anders darstellen. Auch könnten diese Vermutungen zusätzlich von der schlechten Betreuungsrelation zwischen Studierenden und Dozierenden überschattet sein, sodass anzunehmen wäre, dass die befragten Studierenden keinen (intensiven) Kontakt zu Dozierenden pflegen, weil dieser aufgrund geringer personeller Ressourcen nicht möglich ist.

Person E4 (mit themenrelevantem fachlichen Blick aus der (Fach-)Disziplin Wirtschaftswissenschaften) vermutet hierauf bezogen neben studienstrukturellen Gründen auch motivationale Gründe seitens Studierender. Sie könnte sich vorstellen, dass sie auch bewusst keinen Kontakt zu Dozierenden suchen und andere für ihre insbesondere kulturelle Gruppe ‚exklusivere‘ Beratungsangebote/-kanäle aufbauen und/oder nutzen. Sie führt aus, dass Massenveranstaltungen in den ersten Semestern zu einem sehr anonymen Studieren führen, sie die Relevanz des Kontakts zu Mitstudierenden dennoch aber sehr hoch einschätzt, insbesondere in den ersten Semestern. Hinsichtlich Studierender mit Migrationshintergrund fügt sie zudem aus eigener Erfahrung an, dass sie durch Tutorinnen und Tutoren erfahren hat, dass einzelne dieser Studierenden im ersten Semester ihre Teilnahme an offiziellen Beratungsangeboten abgebrochen haben mit der Begründung, jetzt in einer ‚türkischen Gruppe‘ zu sein. Für sie resultiert hieraus eine klare Identifikation mit der eigenen kulturellen/ethnischen sowie inoffiziellen Beratungsgruppe und einer Nichtidentifikation mit der vom akademischen Feld gestellten Beratungsgruppe. Person E4 erachtet dies als kritisch und postuliert, dass sich die beiden Gruppen ja nicht ausschließen müssen, aber eine so bewusste Abkehr von der offiziellen Beratungsgruppe auch negative Aus-

wirkungen auf den Studienverlauf bzw. die Integration dieser Studierenden haben könnte. Abschließend resümiert sie, dass der Kontakt zu Dozierenden bzw. zur Universität in Form integrierter Unterstützungs- und Beratungsangebote vielleicht nicht entscheidend sei, aber dennoch sehr sinnvoll wäre. Auch solle man hier die Motivation der Studierenden im Blick behalten, an solchen Angeboten teilzunehmen. In dem von ihr beschriebenen Fall mangelte es nicht an den zur Verfügung gestellten Angeboten bzw. der Einladung in die offizielle Beratungsgruppe, sondern eher an der studentischen Motivation, diese auch zu nutzen (E4, mündliche Kommunikation, 04.06.2020).

Insbesondere Person E3 (mit themenrelevantem fachlichen Blick aus der (Fach-)Disziplin Psychologie) bekräftigt zunächst die theoretischen Annahmen zu den Einflüssen sozialer und/oder akademischer Integration im Hochschulkontext. Sie stuft beide Faktoren als relevant hinsichtlich des Studienerfolges ein, insbesondere im Kontext sozialer sowie ethnischer Herkunftsdifferenzen. Ihrer Erfahrung nach, insbesondere aus der Schulforschung, sei es vor allem für Schülerinnen und Schüler aus schwierigen sozialen Lagen und/oder mit Migrationshintergrund besonders relevant, eine sehr gute Beziehung zur Lehrkraft aufzubauen. Person E3 vermutet weiter, dass eine gute Beziehung zwischen Schülerinnen und Schülern sowie der Lehrkraft soziale Ungleichheiten ausgleichen bzw. eine kompensierende Funktion haben kann. Dies gilt aus ihrer Sicht auch für die Beziehung zu Mitschülerinnen sowie Mitschülern und lässt sich auch auf den Hochschulkontext übertragen. Auch hier hält Person E3 die Beziehung zwischen Studierenden, ihren Mitstudierenden sowie ihren Dozierenden für essenziell und in der Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und/ohne Migrationshintergrund auch für kompensierend hinsichtlich vermeintlicher Chancenungleichheit.

Die theoretischen Annahmen hinsichtlich des Kontakts zu Dozierenden sieht Person E3 hier als besonders einflussreich hinsichtlich des ‚Wohlfühlens‘ im universitären Kontext. Hierzu zieht sie das Beispiel der Kontaktaufnahme seitens Studierender zu Dozierenden aus ihrer eigenen Lehrtätigkeit heran. Sie könne beobachten, dass es einigen Studierenden deutlich leichter fällt, Kontakt zu ihr aufzunehmen und dies häufig auch in einem sehr fordernden Ton, während sie bei anderen Studierenden eher das Gefühl habe, dass sie sich nicht trauen, Kontakt zu ihr aufzunehmen. Person E3 könnte sich hinsichtlich dieser Studierender vorstellen, dass diese sich auch weniger als ‚Teil der Universität‘ fühlen und damit auch weniger gut integriert sind.

Dessen ungeachtet hält Person E3 den Kontakt zu Dozierenden in Hinblick auf Leistung für besonders einflussreich und vermutet, dass ein gemeinsamer Erfahrungshintergrund hinsichtlich der sozialen und kulturellen/ethnischen Herkunft zwischen Dozierenden und Studierenden besonders hilfreich sein könnte. Auf Basis psychologischer Forschungsbefunde vermutet sie, dass die Beziehung zwischen Studierenden und Dozierenden sowie diejenige zwischen Therapeutinnen und Therapeuten und ihren Patientinnen und Patienten einen sehr großen Einfluss auf Studien- bzw. Therapieerfolge nimmt. Sie leitet hieraus ab, dass Bildung – aus ihrer Sicht – auch immer Beziehungsarbeit ist und Studierende vor allem dann viel lernen können, wenn Dozierende eine gute Beziehung zu ihnen aufbauen. Weiter vermutet Person E3, dass es einfacher sein könnte, eine solche gute Beziehung zu Studierenden aufzubauen, wenn Studierende und Dozierende den gleichen bzw. einen ähnlichen (Bildungs-)Erfahrungshintergrund teilen. Sie geht ferner davon aus, dass Dozierende überwiegend einen akademischen Hintergrund aufweisen und die Beziehung zu Studierenden nichtakademischer Bildungsherkunft dadurch eventuell weniger gut sein könnte. Person E3 spielt hier auch auf die Möglichkeit an, dass sich Dozierende in einem solchen Fall einfach nicht so gut in die Lage ihrer Studierenden versetzen können und nicht wissen, inwiefern dieser Umstand Auswirkungen auf die Lerneffekte ihrer Lehre haben kann. Ihnen fehlt, so die Mutmaßungen von Person E3, das Bewusstsein für die Diversität der Studierendenschaft vor allem in Hinblick auf diese Studierendengruppe(n) und damit mitunter eine diversitätssensible Herangehensweise in der Lehre (E3, mündliche Kommunikation, 20.05.2020).

Des Weiteren können die Nichtsignifikanzen der direkten und indirekten Effekte der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker verstärkt durch den Bildungshintergrund und/oder den Migrationshintergrund und/oder vermittelt durch soziale sowie akademische Integrationsprozesse auf die Studienabbruchintention durchaus auch vor dem Hintergrund der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985) erklärt werden. Lang et al. schlagen, ähnlich wie Janke et al. (2017), bereits 2018 eine Ergänzung kapitaltheoretischer Ansätze bzw. solcher auf Basis des institutionalisierten Habitus durch identitätspsychologische Ansätze zur Deutung subjektiver Gefühle wie ‚Fremdheit‘ und ‚Nichtpassung‘ im Kontext Hochschule und ihrer Auswirkungen auf den Studien(-miss-)erfolg von insbesondere Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund vor. Anders als Janke et al. (2017) sehen sie in der Ergänzung kapitaltheoretischer Ansätze bzw. solcher auf Grundlage

des institutionalisierten Habitus durch Identitätstheorien den Vorteil, dass fehlende ‚Passung‘ aus der Perspektive der Identitätstheorien heraus nicht unbedingt in Probleme oder besondere Nachteiligkeit münden muss. Auf Basis der Konzepte des kulturellen Kapitals sowie des institutionalisierten Habitus nach Bourdieu würden Studierende hier eine Habitus-Spaltung (*habitus cleavage*) (z. B. Lee & Kramer, 2013), Habitustransformation (z. B. Mafaalani, 2012; McNamara Horvat & Earl Davis, 2011) oder einen Habitus-Struktur-Konflikt (z. B. Schmitt, 2010) erfahren. Auf Grundlage eines identitätstheoretischen Ansatzes der Selbstkategorisierungstheorie gemäß Janke et al. (2017) würden diese Studierenden wiederum ebenfalls eine negative Erfahrung sammeln und eine sogenannte soziale Identitätsbedrohung (*social identity threat*) erleben. Lang et al. (Lang et al., 2018) postulieren indessen, dass Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger nicht zwangsläufig das ‚Aufeinanderprallen zweier Welten‘ und einen damit verbundenen konfliktreichen sowie von Schwierigkeiten geprägten Studienverlauf erleben müssen, der gegebenenfalls auch zu einem vorzeitigen Ausscheiden aus dem Studium führt. Anders als Janke et al. (2017) argumentieren sie, dass die wissenschaftliche Literatur zu Identitäten und Identitätsbildung einen gegensätzlichen Entwurf bieten kann – insbesondere zur Entfremdung vom Herkunftsmilieu. Ihre Argumentation fußen sie darauf, dass innerhalb verschiedener Identitätstheorien Identitäten, Selbstzuordnungen und Repräsentationen von Zugehörigkeit fluide, unscharf, hybride und multipel sind (z. B. Baumert et al., 2001; Caglar, 1997; Lang et al., 2018; J. Schneider, 2001; J. Schneider & Crul, 2010; Wimmer, 2013). Dabei unterstreichen sie, dass sich die Perspektive der Identitätstheorien stark vom gängigen, eher statischen Verständnis des Habitus unterscheidet. Aus identitätstheoretischer Sicht schlussfolgern sie, dass Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft die Möglichkeit haben, hybride soziale Identitäten zu entwickeln. Dies wiederum bedeutet, dass sie ihre Zugehörigkeiten zu unterschiedlichen sozialen Milieus miteinander kombinieren/verknüpfen und damit situationsbezogen einsetzen können und sich so nicht gänzlich für eine Welt entscheiden bzw. nicht zwangsläufig einen inneren Konflikt (zwischen Herkunftshabitus und akademischem Habitus) erleben müssen (Lang et al., 2018), der dann wiederum gegebenenfalls bedingt, dass sie das akademische Milieu wieder verlassen bzw. das Studium vorzeitig beenden.

Laut den vorherigen Ausführungen sowie gleichsam konform mit den Grundannahmen der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985) könnte folglich angenommen werden, dass die innerhalb dieser Studie befragten Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund nicht zwangsläufig eine Identitätsbedrohung (*identity threat*) und damit eine ‚Nichtpassung‘ erlebt haben, durch die sie dann

wiederum gegebenenfalls in Erwägung gezogen hätten, ihr Studium vorzeitig abzubrechen. Gemäß den theoretischen Prinzipien der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985) lassen sich Gefühle von ‚Nichtpassung‘ von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund über die Nichtidentifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker gut deuten, gleichwohl kann aber auch geschlussfolgert werden, dass diese nicht zu jeder Zeit (im Studium) salient sein müssen. Sie können sowohl zeitlichen, ortsbezogenen als auch personenbezogen Limitationen unterliegen und so je nach situativem Umgebungsfaktor variieren und dementsprechend auch unterschiedlich starke Auswirkungen auf den Verlauf und/oder Abschluss des Studiums – eventuell auch auf den Zugang zum Studium – haben. Der Aspekt, dass sich Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger in der vorliegenden Studie teilweise mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren, dient allein bereits als Beleg hierfür. Mithin wäre es möglich, dass Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger je nach persönlicher Studiensituation und/oder je nach individuellem Studienzeitpunkt und/oder je nach studieninternem Kontext entweder eine ‚Nichtpassung‘ oder eben eine ‚Passung‘ wahrnehmen. Sie können sich daher grundsätzlich auch mit beiden Gruppen sozial identifizieren und müssen nicht zwangsläufig und zu jeder Zeit/in jeder (Studien-)Situation eine Identitätsbedrohung (*social identity threat*) wahrnehmen. Diese Annahmen wiederum würden auch kritische Einwände gegen die ‚Fremdheits-These‘ der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger bekräftigen – fußend auf vornehmlich empirisch-qualitativen Studienbefunden auf Grundlage der Konzepte des kulturellen Kapitals sowie des institutionellen Habitus nach Bourdieu. Miethe (2017) führt hierzu an, dass in qualitativen Studien zu den Auswirkungen sozialer Herkunftseffekte auf den Studienabbruch auf Basis der Konzepte des kulturellen Kapitals sowie des institutionalisierten Habitus nach Bourdieu (1982, 1988, 1993) die Fremdheits-These zu dominant und zu wenig theoretisch wie empirisch begründet sei (Defizitorientierung, Überbetonung des Erlebens von Fremdheit und Passungsproblemen, methodische Argumentationsstränge, historische Gründe). Dies wiederum bestärken Befunde qualitativer Studien, die veranschaulichen, dass in den Gruppen Studierender akademischer und nichtakademischer Bildungsherkunft konflikthafte und relativ konfliktfreie Studienverläufe und damit auch -abschlüsse aufgrund komplexer und individueller biografischer Verläufe möglich sind, die mit individuellen Problemlagen- und Bewältigungsstrategien verbunden sein können oder eben nicht (z. B. Grunau, 2017; Lehmann, 2012). Auch Käßplinger et al. (2019) konnten empirisch nachweisen, dass das Fremdheitserleben keinesfalls allein typisch für Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger sein muss,

sondern dass auch andere Aspekte – neben der sozialen Herkunft – eine wesentliche Rolle hinsichtlich des Fremdheitserlebens spielen können.

Demnach lässt sich schlussfolgern, dass die Nichtsignifikanzen der direkten und indirekten Effekte der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker auf die Studienabbruchintention auch deshalb nicht zustande gekommen sein könnten, weil die befragten Studierenden eventuell nicht grundsätzlich und zu jeder Zeit eine Identitätsbedrohung (*social identity threat*) wahrnehmen müssen, aus der dann der Wunsch resultiert, ihr Studium vorzeitig abzubrechen. Gleichwohl ist anzunehmen, dass Situationen oder Zeitpunkte im Studium dieser Studierenden existieren, zu denen sie diese Identitätsbedrohung (*social identity threat*) wahrnehmen und dass diese Studienphasen dann auch ihre Studienabbruchintention maßgeblich beeinflussen. Demgegenüber kann ebenso vermutet werden, dass auch Situationen, Kontexte sowie Zeitpunkte in ihrem Studienverlauf vorhanden sind, in denen sie sich stark mit dieser Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren und so keine Identitätsbedrohung wahrnehmen, die ihren Studienverlauf negativ beeinflusst. Überdies sei kritisch angemerkt, dass es ebenfalls möglich ist, dass sich nicht alle Studierenden bereits zu einem so frühen Zeitpunkt im Studium mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren können. Prozesse sozialer Identifikation erfordern Zeit und sind vom jeweiligen Individuum abhängig (Ellemers & Haslam, 2012).

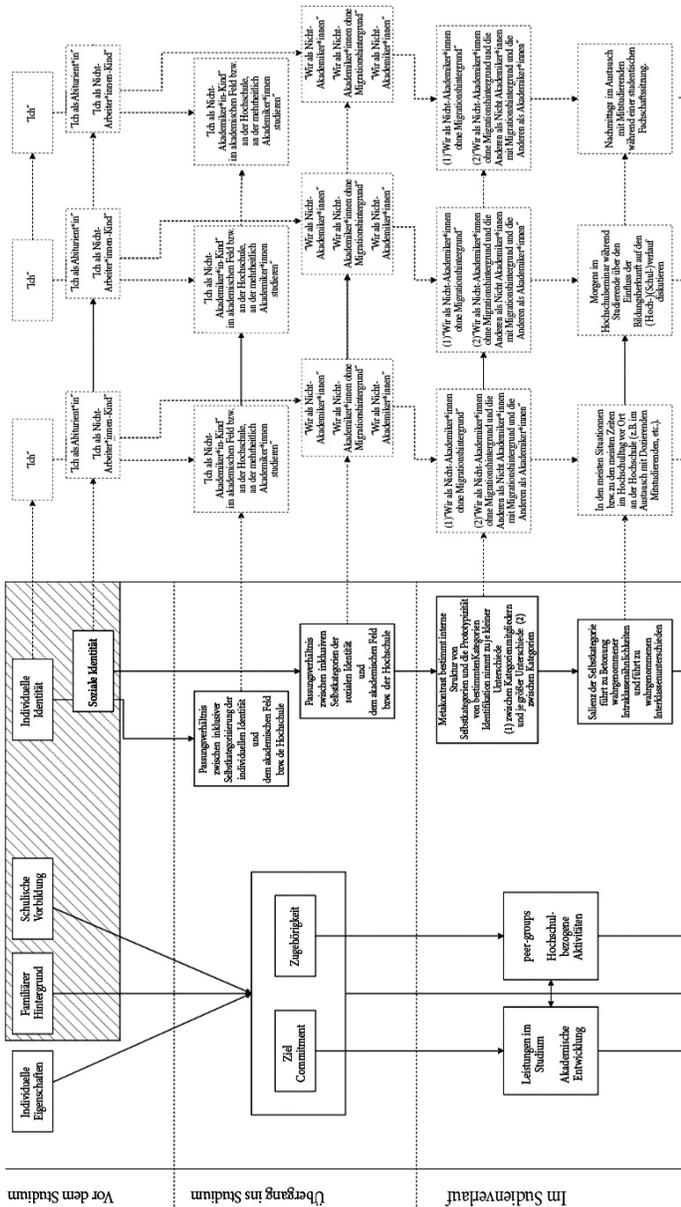
Im Hochschullang. Beispiel 2.

Im Hochschullang. Beispiel 1.

Beispiel...

Selbstkategorisierungstheorie
(Turner, 1982, 1985)

Konzeptuelles Schema des Studienabbruchs
(Timo, 1975, 1985)



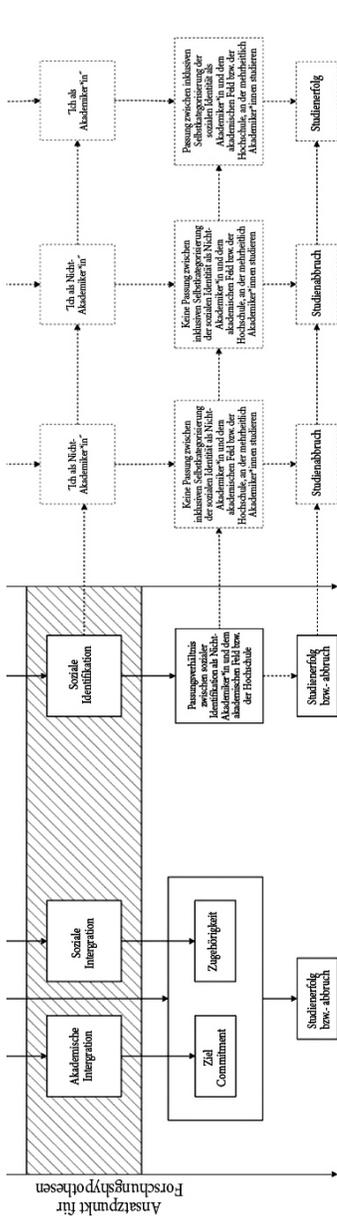


Abbildung 36. Theoretische Bezugspunkte und Einordnung der empirischen Befunde (eigene Darstellung in Anlehnung an Tinto, 1975, S. 95; Turner, 1982, 1985).

11.3 Limitationen und Forschungsdesiderate

Innerhalb dieser Arbeit wurden Befunde dargestellt, die das Resultat einer umfassenden Analysestrategie abbilden. Im Mittelpunkt stand dabei die Beantwortung der forschungsleitenden Fragen auf Grundlage einer theoretischen Argumentation sowie einer umfangreichen methodischen Herangehensweise. Dennoch stoßen die erläuterten Befunde an Grenzen hinsichtlich ihrer Reichweite sowie Konzeption. Im Folgenden werden diese kritisch diskutiert. Auch diese Diskussion wird in Teilen zusätzlich vor dem Hintergrund der Expertise von Personen aus der Wissenschaft mit themenrelevantem fachlichen Blick geführt. Ebenso wie in den vorangegangenen Ausführungen wird die Expertise der fünf befragten Personen jeweils in Form der indirekten Wiedergabe einzelner Passagen der geführten Interviews veranschaulicht. Auch hier erheben die zusammengefassten Interviewausschnitte keinen Anspruch einer empirisch-qualitativen Analyse sowie Auswertung, sondern lediglich den einer zusätzlichen (forschungs-)praxisbezogenen Einordnung bzw. eines (Forschungs-)Praxisimpulses (Implikationen für Forschung und Praxis).

11.3.1 Datenbezogene Limitationen

In Hinblick auf die Datenbasis der Studie bzw. die generierten Befunde kann herausgestellt werden, dass die Erkenntnisse beider Studien auf Grundlage zweier für den nationalen Raum repräsentativen Befragungen von Studierenden der Wirtschaftswissenschaften ermittelt wurden.

Innerhalb der Studie wurden $N = 262$ Zweitsemesterstudierende der Wirtschaftsstudierenden der UDE (Campus Essen) befragt. Die geplante Stichprobengröße von mindestens $N = 350$ sowie die maximal erwartete Stichprobengröße von $N = 1000$ laut den eigentlichen Veranstaltungsteilnehmerinnen- und Veranstaltungsteilnehmerzahlen wurde damit insgesamt nicht erreicht. Auch die Häufigkeitsverteilung der erhobenen Daten bildet zwar zu großen Teilen die eingangs erwarteten universitätsspezifischen regionalen sowie nationalen Verteilungen im Fach Wirtschaftswissenschaften ab (T. Bargel, 2015; A. Ebert & Stammen, 2017a, 2017b, 2018; Ganseuer et al., 2016; Middendorff et al., 2017; RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2018, 2020; H. Schneider et al., 2017; Spangenberg & Quast, 2016), allerdings zu großen und analyserlevanten Teilen nicht die erwarteten Anteile. Bezüglich der Geschlechterverteilung entspricht die Häufigkeitsverteilung zwar nicht den universitätsspezifischen Anteilen weiblicher Studierender der Wirtschaftswissenschaften an der UDE (Campus Essen; A. Ebert, 2018), aber gleichwohl den insbesondere regionalen, aber auch bundesweiten

etwas höheren Anteilen weiblicher Studierender in den Fächern Rechts- und Wirtschafts- sowie Sozialwissenschaften (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020). Auch der Anteil der befragten Studierenden für das zweite Fachsemester (58 %) sowie für das zweite Hochschulsemester (47 %) war zwar am höchsten, dennoch fielen die Anteile insgesamt geringer aus als erwartet, da es sich laut Modulhandbuch ursprünglich um eine Veranstaltung für das zweite Fachsemester handelte. Ferner entsprachen die Anteile Studierender mit Migrationshintergrund zwar dem bundesdeutschen regionalen wie universitätsspezifischen Anteilen, dennoch fiel der Anteil Studierender mit Migrationshintergrund geringer aus als erwartet, insbesondere die Anteile der Subgruppen der Studierenden mit türkischem Migrationshintergrund, aber auch die der weiteren Subgruppen fielen deutlich geringer aus als erwartet. Insbesondere die geringeren Anteile können dem kleinen Gesamtstichprobenumfang und einer damit verbundenen Selektivität der Stichprobe geschuldet sein. Dabei führte die zu geringe Stichprobengröße nicht nur dazu, dass die Anteile der analyserelevanten Studierenden mit Migrationshintergrund (insbesondere einem türkischem Migrationshintergrund, aber auch einer anderen nichtdeutschen ethnischen Zugehörigkeit) sowie die Anteile Studierender im zweiten Fach- bzw. Hochschulsemester geringer ausfielen als erwartet, sondern auch dazu, dass einzelne Analyseverfahren (ordinal-logistische und multiple Regressionsanalysen) insbesondere hinsichtlich spezifischer ethnischer Herkunftsvariablen nicht durchgeführt werden konnten. Hier konnten die einzelnen ethnischen Hintergründe entweder aufgrund sehr kleiner Stichprobenzahlen ($n < 40$) überhaupt nicht erst in die Analysen als Moderatoren einfließen oder aber aufgrund einer zu großen Ungleichverteilung der Moderatorgruppen nur unter Inkaufnahme von Einbußen bezüglich der statistischen Power der Analysen, was wiederum Nichtsignifikanzen einzelner Pfade bewirkt haben könnte. Ferner ist anzunehmen, dass insgesamt auch die schwachen Korrelationszusammenhänge oder gar Nichtsignifikanzen erwarteter Korrelationszusammenhänge mit der geringen Gesamtstichprobenzahl und den damit verbundenen geringen Stichprobenzahlen in Hinblick auf die relevanten Hauptvariablen innerhalb der einzelnen Modelle in Verbindung stehen.

Überdies kann insgesamt eine Übertragbarkeit der Befunde auf Studierende anderer Studiengänge/Fachbereiche und/oder nationale Studierende im Allgemeinen nur unter Vorbehalt getätigt werden. Vor allem Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund bilden, wie bereits dargestellt, im bundesweiten Vergleich in der Metropole Ruhr keine unterrepräsentierten Gruppen (A. Ebert & Stammen, 2021; RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2018, 2020). An der UDE liegen sie über dem Bundesdurchschnitt sowie ebenfalls über dem Durchschnitt in

der Metropole Ruhr Gruppen (A. Ebert & Stammen, 2021; RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2018, 2020). Die UDE sticht bei der Betrachtung sozialer sowie ethnischer Herkunftseffekte bezüglich der Studierendenschaft zudem besonders heraus (auch im Vergleich zu anderen Universitäten in der Metropole Ruhr; Universitätsallianz Ruhr (UA Ruhr): Technische Universität Dortmund und Ruhr-Universität Bochum), da sie ihren Fokus in ihrer 2015 festgesetzten Diversity-Strategie auf die Themen Bildungsaufstieg, Leistungsheterogenität und Potenzialentfaltung gelegt hat. Sie postuliert mit ihrem Claim ‚Offen im Denken‘, dass sie sich insbesondere für sogenannte *nichttraditionelle Zielgruppen* öffnet, um Chancengerechtigkeit zu fördern sowie Vielfalt zu leben, Potenziale zu fördern und sich für Bildungsgerechtigkeit zu engagieren. Sie spricht sich dabei deutlich dafür aus, allen Mitgliedern unabhängig von ihrer individuellen Ausgangssituation wie Geschlecht, Alter, Behinderung/chronischer Erkrankung, sozialer, kultureller wie nationaler Herkunft gleiche Zugangs- und Erfolgchancen zu ermöglichen. Dabei verfolgt ihre Diversity-Strategie u. a. das Ziel, einen großen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit zu leisten.

Trotz aller Limitationen liefern die in dieser Arbeit generierten Erkenntnisse dennoch relevante Bezugspunkte für zukünftige Forschungsarbeiten im Rahmen der Erforschung sozialer sowie ethnischer Selektionsprozesse im tertiären Bildungssystem. Die Befunde werden der diversen Zusammensetzung der Studierendenschaft der Wirtschaftswissenschaften, aber auch der Studierenden anderer Fachrichtung an der UDE sowie an deutschlandweiten Hochschulen insgesamt sowie hinsichtlich der Kontextbedingungen ihres Hochschulalltags nicht vollumfänglich gerecht. Gleichwohl bekräftigen einzelne Befunde der präsentierten Analysen die Annahme, dass Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund an deutschen Universitäten Herausforderungen gegenüberstehen, mit denen ihre Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft und/oder ohne Migrationshintergrund nicht konfrontiert sind.

11.3.2 Limitationen hinsichtlich des Forschungsinteresses/der Forschungsidee

Das Hauptforschungsinteresse dieser Studie lag in der Überprüfung möglicher Zusammenhänge sozialer Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker und der Studienabbruchintention von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund. Dies wurden zudem im Zusammenspiel mit sozialer und akademischer Integration durch Mitstudierende und Dozierende im Hochschulalltag untersucht. Die Argumentation hinsichtlich der Notwendigkeit zur

Überprüfung dieser Zusammenhänge wurde im theoretischen Teil dieser Arbeit beschrieben.

Dennoch sei angemerkt, dass der Studienabbruchprozess allgemein hin als komplexer Prozess gilt (Heublein et al., 2017; Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019), in dem bekanntermaßen viele weitere Variablen eine Rolle spielen und so auch hier gespielt haben können. Hierzu zählen neben Passungsproblematiken und Aspekten sozialer Eingebundenheit/Integration (Tinto, 1975) auch organisationale Unterstützungsleistung zur Verringerung von Verunsicherung, Fremdheitsgefühlen und Isolation (Lange-Vester, 2014; Rheinländer, 2015) sowie fachspezifische Bedingungen (z. B. Studienanforderungen, Lernvoraussetzungen, Vorwissen und Persönlichkeitsvariablen) etc. Eine umfangreiche Abbildung dieses Prozesses war insbesondere aus studienökonomischen Gründen im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht möglich und schränkt die Befunde in ihrer Interpretierbarkeit deutlich ein (siehe Kapitel 8). Dessen ungeachtet limitieren die Interpretation sowie die Bedeutung der generierten Befunde hinsichtlich der Studienabbruchintention den Aspekt, dass diese von einem tatsächlichen Studienabbruch klar abzugrenzen ist. Die Befunde können also auch nicht hinsichtlich ihrer Relevanz für einen tatsächlichen Studienabbruch gedeutet werden. Die Verwendung der Studienabbruchintention hat zur Erforschung der Einflussfaktoren des Studienabbruchs den Vorteil – so auch innerhalb des vorliegenden Studiendesigns –, leichter erfassbar zu sein (Bean, 1982; Dewberry & Jackson, 2018; Fleischer et al., 2019; Mashburn, 2000). Studierende noch nach ihrem bereits abgebrochenen Studium zu erreichen, stellt sich deutlich schwieriger dar, als sie noch im Studium und bestenfalls kurz vor einem potenziellen Abbruch zu befragen. Dabei gilt die Studienabbruchintention allgemein hin als guter Frühwarnindikator mit hoher Erklärungsstärke für einen tatsächlichen Studienabbruch, weshalb sie sich zur Ermittlung abbruchrelevanter Faktoren in Studien eignet (z. B. Blüthmann, 2012; Brandstätter et al., 2006; Georg, 2008, 2009; Hillebrecht, 2019; Meyer et al., 1999; Tinto, 1993). Gleichwohl bilden Studienabbruchintentionen nicht nur und unbedingt eindeutige Indikatoren für einen Studienabbruch. Sie können auch lediglich auf eine zeitlich begrenzte Studienunzufriedenheit hinweisen, also z. B. darauf, dass eine Studierende oder ein Studierender aufgrund einer hohen Unzufriedenheit mit der Studiensituation über einen Studienabbruch nachdenkt (Thies & Falk, 2021). Aus diesem Grund sind die generierten Befunde mit Bedacht zu interpretieren.

Daneben muss kritisch berücksichtigt werden, dass in dieser Arbeit zur Definition sowie Operationalisierung der Gruppe Studierender nichtakademischer Bildungsherkunft eine komplexere statistische Differenzierungskategorie – die Bildungsherkunft – verwendet wurde (Grunau, 2017; Lotze,

2017). Hierzu wurden die Studierenden vereinfacht eingeteilt in Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger als junge Menschen, deren Eltern der niedrigen bis mittleren Herkunftsgruppen angehören, sowie in Studierende akademischer Herkunft, deren Eltern der Herkunftsgruppen gehoben bis hoch angehören, die also aus Familien stammen, in denen mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss erlangt hat (z. B. H. Bargel & Bargel, 2010; Ramm & Multrus, 2014). Diese Definition und Operationalisierung boten den Vorteil einer unkomplizierten quantitativen Messung, allerdings bilden sie diese Studierendengruppe weniger breit und variationsreich ab (z. B. konfliktbehaftete sowie konfliktfreie Studienverläufe) (Borgwardt, 2020; Lange-Vester & Sander, 2016; Spiegel, 2015a).

In Abschnitt 11.3.3 wird nachstehend ein Vorschlag zur Messung der Bildungsherkunft in Folgestudien vorgeschlagen, die die Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger, aber auch die der Studierenden mit Migrationshintergrund breiter und variationsreicher abbildbar machen könnte. In diesem Kontext ist ebenfalls limitierend zu erwähnen, dass in Verbindung mit der ethnischen Herkunft der Studierenden lediglich die soziale Identität mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker bezogen auf das Vorliegen eines Migrationshintergrunds ebenfalls in Form einer statistischen Differenzierungskategorie (Staatsangehörigkeit, Geburtsland und etc.), nicht jedoch hinsichtlich ethnischer und/oder kultureller Identitäten überprüft wurde. Auch hier wurde also die Gruppe Studierender mit Migrationshintergrund wenig variationsreich und breit abgebildet.

Hinzu kommt, dass innerhalb dieser Arbeit keine Aussagen zu Studierenden doppelter akademischer Bildungsherkunft getätigt werden können, was einen noch stärkeren Einfluss auf die einzelnen Konstrukte innerhalb der Modelle gehabt haben könnte. Auch internationale (akademische) Abschlüsse der Eltern wurden nicht explizit berücksichtigt. Es wurde lediglich darum gebeten, im Ausland erworbene Abschlüsse einem gleichwertigen deutschen Abschluss zuzuordnen. Dies könnte zum einen in beiden Gruppen – der Gruppe der Studierenden nichtakademischer und akademischer Bildungsherkunft – zu falschen Zuordnungen geführt haben und zum anderen dazu, dass die relevanten Studierendengruppen nicht adäquat abgebildet wurden. Des Weiteren wurden neben der Bildungsherkunft keine weiteren Teilaspekte sozialer Herkunft innerhalb des Studiendesigns berücksichtigt. Da auch der elterliche sozioökonomische Status (z. B. R. Chen, 2012) sowie das elterliche Einkommen (R. Chen & DesJardins, 2008) laut nationalen und internationalen Forschungsbefunden Aspekte sozialer Herkunft abbilden und im Kontext des Studienerfolgs nachweislich eine Rolle spielen können, sind die innerhalb dieser Studie generierten Erkenntnisse hinsichtlich ihrer Vergleichbarkeit eingeschränkt.

Darüber hinaus entsprechen auch die veranschaulichten sozialen sowie akademischen Integrationsprozesse nicht einer vollumfänglichen Abbildung individueller studentischer Integration. Sie sind gleichsam komplex und können neben der sozialen sowie akademischen Integration durch Mitstudierende und Dozierende weitere Aspekte von Integration enthalten, die innerhalb dieses Studiendesigns nicht vollumfänglich berücksichtigt wurden. Insbesondere in Hinblick auf die akademische Integration sei angemerkt, dass diese neben der Interaktion mit Fakultätsmitgliedern sowie dem Lehrpersonal auch über die Studiennoten und die intellektuelle Entwicklung operationalisiert wird (Tinto, 1975, 1987, 1993). Diese wurden innerhalb der vorliegenden Studie nicht erhoben bzw. berücksichtigt. Außerdem kann auch organisationale bzw. institutionelle Integration – vor allem in Bezug auf den Studienabbruchprozess speziell von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund – eine wesentliche Rolle spielen. Folglich sind auch institutionenspezifische Merkmale wie das Prestige und die Größe einer Universität, aber auch Aspekte wie die Qualität der Lehre entscheidend hinsichtlich des Verbleibs im Studium (Bean, 1980, 1983).

11.3.3 Limitationen bezüglich der eingesetzten Instrumente sowie der Auswertungsmethoden

Limitationen sind auch bezüglich der eingesetzten Instrumente sowie der Methodik der Studie zu nennen.

Innerhalb der Studie lassen sich zunächst Limitationen hinsichtlich der eingesetzten Instrumente im Vorfeld der Hauptanalysen anführen sowie im Rahmen der Dependenzanalysen zur Überprüfung von Unterschieden in Proportionen bzw. Häufigkeiten zwischen Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie Studierenden akademischer Bildungsherkunft und der Gruppe Studierender, die sich gar nicht bis wenig und stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren.

Zunächst befanden sich unter den ergänzend miterhobenen Skalen u. a. solche zur kulturellen Praxis innerhalb und außerhalb der UDE. Diese Eigenkonstruktionen sind aus studienökonomischen Gründen ebenso wie die pilotierte Skala zur wahrgenommenen Wertschätzung im Studierendentag lediglich vorpilotiert und nicht abschließend validiert worden. Gleichwohl wurden sie als Kontrollvariablen und zur Generierung erster Erkenntnisse in Bezug auf Zusammenhänge mit den Hauptvariablen in den Fragebogen zur Studie aufgenommen. Die Interpretierbarkeit hinsichtlich dieser Ergebnisse ist demnach ebenfalls lediglich eingeschränkt möglich.

Weiter wurde zur Durchführung der Pearson-Chi²-Tests sowie Mann-Whitney-U-Tests zur Aufdeckung von Unterschieden zwischen den Gruppen Studierender, die sich gar nicht bis wenig und solcher, die sich stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren, die Variable ‚Soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘ modifiziert bzw. dichotomisiert. Hierzu wurde sie unter Berücksichtigung der theoretischen Konstruktion dieses Konstrukts ‚Sozialer Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘ (Schendera, 2008) in zwei Kategorien zusammengefasst. Die Kategorien 1–4 der achtstufigen Variable ‚Soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘ wurde zu einer Kategorie (Kategorie A bis D) zusammengefasst und die Kategorien 5–8 zu einer weiteren Kategorie (Kategorie E bis H) und es wurde eine neue Variable gebildet. So konnten im Anschluss belastbare Ergebnisse generiert werden. Trotzdem sollten die generierten Befunde nur eingeschränkt interpretiert werden, da durch die Dichotomisierung des ordinalskalierten Kriteriums relevante Informationen über die geordnete ordinale Reihe der abhängigen Variablen verloren gegangen sein können (Große Schlarman & Galatsch, 2014). Hierauf könnten auch die Nichtsignifikanzen der Zusammenhänge zwischen den Variablen ‚Soziale Integration durch Mitstudierende in den Hochschulalltag‘ sowie ‚Studienabbruchintention‘ und der zweistufigen Variable ‚Soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘ zurückzuführen sein. Beide Variablen korrelierten zuvor signifikant mit der achtstufigen Skala ‚Soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘.

Außerdem weisen die eingesetzten Instrumente sowie die durchgeführten Analysen innerhalb der Studie zur Überprüfung von Hypothese 1, 2 und 3 ebenfalls Limitationen auf. Die im Rahmen der Studie eingesetzten Analyseverfahren wurden aufgrund methodisch-theoretischer Vorüberlegungen ausgewählt. Gleichwohl konnten sie in den meisten Fällen aufgrund zu geringer Stichprobenzahlen und/oder der Verletzung anderer statistischer Voraussetzungen nicht uneingeschränkt durchgeführt werden. Zu diesen Einschränkungen zählten insbesondere die Modifikation der kategorialen Variablen ‚Soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘, aber auch die zu geringen Stichprobenzahlen hinsichtlich der ethnischen Herkunft der befragten Studierenden, die dazu führten, dass innerhalb aller Modelle keine Analysen hinsichtlich unterschiedlicher ethnischer Gruppen erfolgen konnten.

Zur Durchführung der ordinal-logistischen Regressionsanalysen zur Überprüfung von Hypothese 1 mussten einige Kategorien der (abhängigen) Variable ‚Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akade-

miker‘ unter Berücksichtigung der theoretischen Konstruktion dieses Konstrukts (Schendera, 2008) zusammengefasst werden. In der ersten Kategorie (Kategorie A: $n = 31$) sowie den letzten drei Kategorien (Kategorie F: $n = 22$, Kategorie G: $n = 12$ und Kategorie H: $n = 13$) der Kriteriumsvariable ‚Soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘ befanden sich zu wenige Fälle, um bezogen auf die Analysen zur Beantwortung von Forschungsfrage 1 eine ordinal-logistische Regression mit mindestens drei Prädiktoren sowie unter Berücksichtigung von Interaktionszusammenhängen durchzuführen (Hosmer & Lemeshow, 2000; Norušis, 2005; Schendera, 2008). Da auch die Strichprobengröße insgesamt nicht mehr erhöht werden konnte (Hosmer & Lemeshow, 2000; Norušis, 2005; Schendera, 2008), wurde die Variable damit von ursprünglich acht Kategorien (A bis H) auf fünf Kategorien (A + B, C, D, E, F + G + H) reduziert. Hieraus entstand eine neue um drei Kategorien reduzierte fünfstufige abhängige Variable ‚Soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘. Die generierten Ergebnisse dieser Analysen sollten aus diesem Grund ebenfalls nur eingeschränkt interpretiert werden. Durch die Dichotomisierung des ordinalskalierten Kriteriums können relevante Informationen über die geordnete ordinale Reihe der abhängigen Variablen verloren gegangen sein (Große Schlarman & Galatsch, 2014).

Überdies wurde zur Überprüfung von Hypothese 1 die Anzahl der unabhängigen Variablen/Kovariaten verringert (Schendera, 2008) und umfasste nur noch zwei der sieben Kovariaten. Auch diese Entscheidung wurde sorgfältig und auf Basis theoretischer Überlegungen gefällt (Schendera, 2008). Da in den beiden anschließenden Regressionsmodellen (moderierte Moderation und moderierte Mediation) die Kovariate Studienabbruchintention, die das Kriterium bildet, wie die Variable ‚Soziale Integration durch Mitstudierende in den Hochschulalltag‘ eine der Mediationsvariablen und die Variable ‚Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung‘ ebenfalls eine der Kovariaten bildet, erschien es aus forschungslogischer Sicht (hinsichtlich methodischer sowie inhaltlicher Aspekte) sinnvoll, auch nur diese in das Modell zu inkludieren und die Kovariaten ‚kulturelles Kapital‘, ‚mündliche Ausdrucksfähigkeit‘, ‚kulturelle Aktivitäten innerhalb und außerhalb der UDE‘ zu exkludieren. Damit konnten indes nicht alle potenziellen Kovariaten in das Modell einfließen. Dementsprechend bleiben die Befunde aus den ordinal-logistischen Regressionsanalysen zur Beantwortung von Forschungsfrage 1 ebenfalls nur eingeschränkt interpretierbar.

Hinsichtlich der beiden multiplen Regressionsanalysen zur Überprüfung von Hypothese 2 (moderierte Moderationsanalyse) und Hypothese 3 (moderierte Mediationsanalyse) musste ebenfalls die auf fünf Kategorien reduzierte Prädiktorvariable ‚Soziale Identifikation mit der Gruppe der Aka-

demikerinnen und Akademiker‘ genutzt werden, da eine Durchführung der Berechnung unter Verwendung der ursprünglichen achsstufigen Variable nicht möglich war, da eine singuläre bzw. nahezu singuläre Datenmatrix vorlag. An dieser Stelle wurde zunächst vermutet, dass die Matrizen unter einem Multikollinearitätsproblem leiden, da eine oder mehrere Spalten linear voneinander abhängig sind (Hayes, 2012, 2013). Aus diesem Grund wurden eingangs die Interkorrelationen aller Variablen im Modell überprüft. Alle Zusammenhänge waren deutlich kleiner als $r > .70$. Auch die Überprüfung der Toleranz- sowie VIF-Werte erbrachte keine Ergebnisse, die auf eine Multikollinearität hindeuteten (Toleranz $> .1$; VIF < 10). Ein Streudiagramm ließ allerdings eine Systematik in den Punkten erkennbar werden, die auf eine Verletzung der Unabhängigkeitsannahme hindeutete. Dabei verteilten sich die Residuen ungefähr in einer gleichbleibend breiten horizontalen Band (Hicketier & Rendtel, 2019). Innerhalb dieses Streudiagramms offenbarten sich indes weder Abhängigkeiten noch Heteroskedastizität, wobei das mögliche Vorliegen von Heteroskedastizität sowie indirekt auch Singularität bzw. Linearität bereits durch den verwendeten HC4-Standardfehler in process berücksichtigt wurden (Hayes & Cai, 2007). Eine weitere Lösungsmöglichkeit für dieses Problem stellte neben dem *Bootstrapping* bzw. der Verwendung des HC4-Schätzers zur robusten Schätzung der Parameter die Transformation der unabhängigen und/oder abhängigen Variable dar (O’Hara & Kotze, 2010). Wie bereits beschrieben, bildet die Anzahl der Fälle pro Prädiktor (und/oder des Kriteriums) eine entscheidende Voraussetzung für die Durchführung multivariabler Analyseverfahren (Hosmer & Lemeshow, 2000; Norušis, 2005; Schendera, 2008). Da es sich in den Modellen zur Überprüfung von Hypothese 2 und 3 um die gleiche kategoriale Variable handelte wie im vorangegangenen ordinal-logistischen Regressionsmodell (wenn auch hier als Prädiktor statt als Kriterium), lag es nahe, zunächst lediglich auch den Einsatz der transformierten Form der unabhängigen Variable in Betracht zu ziehen. Aus diesem Grund wurde zur Berechnung der Regressionsanalysen auch hier die fünfstufige Variable ‚Soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘ verwendet. So konnten alle notwendigen Analysen vollständig durchgeführt sowie belastbare Ergebnisse generiert werden. Dennoch sollten die generierten Befunde auch hier lediglich eingeschränkt interpretiert werden, da auch hier gilt, dass durch die Dichotomisierung des ordinalskalierten Kriteriums relevante Informationen über die geordnete ordinale Reihe der abhängigen Variable verloren gegangen sein können (Große Schlarmann & Galatsch, 2014).

Hinsichtlich des eingesetzten Instruments zur Erfassung der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker auf Basis der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985), aber auch hinsichtlich weiterer in diesem Kontext potenziell einflussreicher kultureller sowie sozialer Identitäten fügt Person E3 (mit themenrelevantem fachlichen Blick aus der (Fach-)Disziplin Psychologie) an, dass insbesondere die Verwendung der Selbstkategorisierungstheorie gewisse Risiken birgt. Sie führt weiter aus, dass die Selbstkategorisierungstheorie davon ausgeht, dass Identitäten – je nach situativen Bedingungen – salient werden können. Dieser Aspekt könnte ihrer Meinung nach die eindeutige Messung sozialer Identitäten in empirisch-quantitativen Querschnitts- oder auch Längsschnittbefragungen schwierig gestalten. Aus eigenen Forschungserfahrungen zur Messung sozialer Identitäten in Befragungen vermutet sie, dass die Situation, in der die Studienteilnehmerinnen und Studienteilnehmer befragt werden, hinsichtlich der Abfrage der jeweiligen Zugehörigkeiten eine große Rolle spielt. Anders formuliert, geht Person E3 davon aus, dass die Befragungssituation auch in dieser Studie einen Einfluss auf die nicht nachgewiesenen Effekte gehabt haben könnte. Ferner merkt sie an, dass die Vertreterinnen und Vertreter der Selbstkategorisierungstheorie sehr häufig aus der experimentellen Sozialpsychologie stammen, in deren Studiendesigns auch die Studiensituation berücksichtigt bzw. teilweise künstlich hergestellt wird, sodass man die situativen Einflüsse hier vermeintlich besser kontrollieren kann.

Zudem merkt Person E3 an, dass die Operationalisierung der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker mittels der gleichnamigen Skala von Janke et al. (2017) sowie in Anlehnung an die IIS scale von Tropp und Wright (2001) gegebenenfalls nicht das gemessen hat, was sie zu messen vorgab, bzw. nicht alle befragten Studierenden das Gleiche hinter der Frage und den Antwortmöglichkeiten verstanden haben. Sie stellt nicht nur die Frage danach, ob alle Befragten tatsächlich verstanden haben, was hier abgefragt wurde, sondern auch danach, welche überhaupt die bedeutsamste Identitätskategorie mit prädikativem Charakter in diesem Kontext gewesen ist und ob es sich dabei tatsächlich um die abgefragte gehandelt hat. Aus ihrer Sicht könnten Aspekte des Wohlbefindens im Studium und – auf Basis US-amerikanischer Forschung – Aspekte des Hochschulklimas einen deutlich höheren Einfluss auf die Studienabbruchintention der spezifischen Studierendengruppe nichtakademischer Bildungsherkunft und/

oder mit Migrationshintergrund haben (E3, mündliche Kommunikation, 20.05.2020).

Überdies ist bezüglich der Hauptanalysen im Rahmen der Studie sowie hinsichtlich aller Analyseverfahren zur Überprüfung von Hypothese 1 und 2 limitierend anzumerken, dass die Variablen ‚Migrationshintergrund türkisch, chinesisch, polnisch, russisch sowie anderer Migrationshintergrund‘ nicht als Moderatoren mit in die Moderationsmodelle (ordinal-logistische Regressionsanalysen) zur Überprüfung von Hypothese 1 und in das moderierte Moderationsmodell zur Überprüfung von Hypothese 2 einfließen konnten. Die Fallzahlen fielen insgesamt geringer aus als erwartet ($n < 40$). Dieser Aspekt schränkte die Umsetzung der Analysen zur Beantwortung von Forschungsfrage 1 und 2 erheblich ein. Es konnten demnach keine Analysen hinsichtlich einzelner ethnischen Gruppen durchgeführt werden. Somit konnten abschließend keine Erkenntnisse zu Unterschieden in Bezug auf die einzelnen ethnischen Gruppen sowie besonders die Gruppe der Studierenden (Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger) mit türkischem Migrationshintergrund generiert werden.

Abschließend kann hinsichtlich der Operationalisierung des Migrationshintergrunds gemutmaßt werden, dass sich der Effekt des Migrationshintergrunds auf die soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker sowie der vermutete Moderationseffekt des Migrationshintergrunds auf den Zusammenhang zwischen der Bildungsherkunft und der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker nicht nachweisen ließ, da der Migrationshintergrund als Differenzierungskategorie bzw. in Bezug auf Staatsangehörigkeit, Geburtsland etc. gegebenenfalls nicht geeignet war, um Zusammenhänge zu sozialen Identitäten zu untersuchen. Es wäre eventuell sinnvoller gewesen, die soziale Identität mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker in Bezug auf die kulturellen Identitäten der befragten Studierenden zu untersuchen. Gleiches gilt für die generelle Berücksichtigung weiterer sozialer sowie kultureller Identitäten im Zusammenhang mit der sozialen Identität mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker, aber auch der Studienabbruchintention sowie vor dem Hintergrund bildungsherkunfts- sowie migrationspezifischer Differenzen. In diesem Kontext bzw. auch über diesen hinaus ist anzunehmen, dass der Migrationshintergrund nicht als Verstärker für die nicht vorhandene soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern fungiert, sondern vielmehr der Bildungshintergrund als Verstärker für die nicht vorhandene soziale Identifikation mit der Gruppe

der Akademikerinnen und Akademiker von Studierenden mit Migrationshintergrund.

Person E2 (mit themenrelevantem fachlichen Blick aus der (Fach-)Disziplin Sprachwissenschaften) bekräftigt aus ihrer Expertise sowie eigener subjektiver Erfahrung heraus ebenfalls das Argument, dass der Migrationshintergrund, gemessen über eine statistische Kategorie, allein an dieser Stelle eventuell nicht das adäquate Instrument verkörpert hat und dieser insbesondere im Kontext dieser Forschungsarbeit, aber auch generell eher über die persönliche Identifikation mit diesem gemessen werden sollte und generell stark beeinflusst ist durch die soziale Herkunft. Sie führt hier aus dem eigenen Fachgebiet Diskussionen darüber an, wie bedeutend in Hinblick auf die eigene Person bzw. Identität ein vorhandener Migrationshintergrund der dritten oder vierten Generation für die Person selbst noch ist. Sie stellt demnach infrage, dass der Migrationshintergrund per se einen Einfluss auf die soziale Identifikation, aber auch auf den Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der sozialen Identifikation haben könnte, wenn er für die befragte Person selbst vielleicht schon gar keine Rolle (mehr) spielt. Ähnlich betrachtet die dies bei Spezialfällen bezüglich der sozialen Herkunft. Person E2 fragt sich, wie einflussreich eine nichtakademische Bildungsherkunft noch ist, wenn Geschwister bereits studiert haben oder aber Elternteile ein Studium begonnen, aber nicht beendet haben. Sie resümiert abschließend, dass es hier nicht nur um eine ‚Kategorisierung‘ in statistische Differenzierungskategorien hinsichtlich der sozialen und ethnischen Herkunft gehe, sondern auch darum, wie gewichtig diese Aspekte für die eigene Person und Identität seien, weshalb auch die Einflüsse dieser Kategorisierung auf Aspekte wie den Studienabbruch individuell je nach Person nichtakademischer Bildungsherkunft und/oder mit Migrationshintergrund stark variieren können (E2, mündliche Kommunikation, 19.05.2020).

Damit verdeutlicht sie, dass aus ihrer Sicht nicht der Migrationshintergrund an sich, sondern vielmehr Aspekte sozialer sowie kulturelle Identifikation Einfluss auf die soziale akademische Identifikation haben können.

Auch Person E3 (mit themenrelevantem fachlichen Blick aus der (Fach-)Disziplin Psychologie) hegt in Teilen eine ähnliche Vermutung. Aus ihrer Sicht ist die Kategorie des Migrationshintergrunds auf der einen Seite sehr breit und ‚fast sinnentleert‘, weil ein Viertel der Bevölkerung dieser Kategorie zuordenbar sei und sich durchaus einige Perso-

nen darunter nicht mit ihrem Migrationshintergrund identifizieren. Auf der anderen Seite mutmaßt Person E3, dass es möglich sein könnte, dass sich einige andere Personen ohne offiziellen Migrationshintergrund dennoch gut mit dem einen oder anderen Migrationshintergrund identifizieren könnten. Sie fasst zusammen, dass aus ihrer Sicht objektive Kategorien nicht immer den subjektiven Identitäten entsprechen müssen und aus diesem Grund innerhalb der Studie die erwarteten Zusammenhänge nicht abbildbar wurden.

11.3.4 *Limitationen hinsichtlich der ordinal-logistischen sowie multiplen linearen Regressionsanalysen*

Bezogen auf die Zusammenhangsanalysen zur Überprüfung von Hypothese 1, 2 und 3 muss auf die nicht bzw. nur eingeschränkt vorliegende Kausalität der Ergebnisse hingewiesen werden.

Hinsichtlich der Überprüfung von Hypothese 1 dürfen die Befunde in der hier berichteten Linearität der untersuchten Zusammenhänge auf die soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker lediglich mit Bedacht interpretiert werden, da es sich um ein querschnittliches Forschungsdesign handelt. Gleiches gilt für die Befunde in der berichteten Linearität der untersuchten Zusammenhänge auf die Studienabbruchintention aus Analysen zur Überprüfung von Hypothese 2 und 3. Zusammenhänge im Sinne eines identifizierten Einflusses der Bildungsherkunft, der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung sowie der sozialen Integration durch Mitstudierende in den Hochschulalltag auf die soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker wären ausschließlich im Rahmen eines Längsschnittdesigns möglich. Gleiches gilt für die Zusammenhänge der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker, aber auch mit dem Bildungshintergrund sowie der sozialen und akademischen Integration durch Mitstudierende und Dozierende im Hochschulalltag auf die Studienabbruchintention, die sich innerhalb des Studiendesigns allerdings grundsätzlich – vermutlich aufgrund zu geringer statistischer Power der Analysen – als nichtsignifikant zeigen.

Aus methodischer Sicht zeigen sich hinsichtlich der ordinal-logistischen Regressionsanalysen (Moderationsanalyse) zur Beantwortung von Forschungsfrage 1 mögliche methodische Erklärungen vor allem für die teilweise nur schwachen bis mittleren Korrelationszusammenhänge oder gar das fehlende Zustandekommen signifikanter Zusammenhänge und Effekte in beiden ordinal-logistischen Regressionsmodellen zur Beantwortung

von Forschungsfrage 1. In Bezug auf das ordinal-logistische Regressionsmodell 1 offenbarte die Datenlage für die Moderatorvariable Migrationshintergrund zunächst eine ungleiche Verteilung ($n^{\text{Migrationshintergrund}} = 217$, $n_1^{\text{ohneMigrationshintergrund}} = 140$, $n_2^{\text{mitMigrationshintergrund}} = 72$). Eine Ungleichverteilung der Moderatorgruppen verringert indes die statistische Power und damit die Wahrscheinlichkeit, einen Moderationseffekt aufzudecken, immens (vgl. Stone-Romero und Anderson, (1994), sodass davon auszugehen ist, dass die Power der statistischen Analysen vermindert war. Dies zeigte sich auch in den Post-hoc-Power-Analysen. Für die Aufdeckung eines nach Cohen (1969) als groß definierten Effekts ($f \geq .4$) bei $\alpha = .05$ sowie einer Kategorienanzahl der abhängigen Variable von fünf sowie einer Stichprobenanzahl von $n = 217$ konnte eine statistische Power von .99 ermittelt werden, für die Aufdeckung mittlerer Effekte ($f \geq .25$) lediglich noch eine statistische Power von $1 - \beta = .85$ und für die Aufdeckung kleiner Effekte ($f \geq .10$) nur noch eine statistische Power von $1 - \beta = .18$ (berechnet mit G-Power) (Faul, Erdfelder, Lang & Buchner, 2007) sowie zum Abgleich mit R, library(Hmisc) (R Core Team, 2021). Damit konnten hinsichtlich der Moderationsanalysen gegebenenfalls sehr kleine Effekte ($f = .10$) nicht aufgedeckt werden.

Die Stärken des direkten Effekts des Migrationshintergrunds auf die soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker ($f = .07$, $\alpha = .05$, $n = 217$, $1 - \beta = .11$) und des indirekten Effekts ($f = .05$, $\alpha = .05$, $n = 217$, $1 - \beta = .08$) im Modell fielen insgesamt nur sehr gering aus. Die mindestens erforderliche Power von $1 - \beta = .18$ zur Aufdeckung kleiner Effekte ($f = .10$) nach Cohen (1969) bei $\alpha = .05$ und einem Stichprobenumfang von $n = 217$ lag für diese Effekte nicht vor. Gleichwohl konnte der direkte Effekt des Bildungshintergrunds auf die soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker aufgedeckt werden, da es sich hier um einen mittleren Effekt von $f = .26$ bei $\alpha = .05$ und einen Stichprobenumfang von $n = 217$ handelte. Die Wahrscheinlichkeit, diesen Effekt aufzudecken, lag somit weit über 18 % ($1 - \beta = .18$) bei 89 % ($1 - \beta = .89$).

Insgesamt spielte auch die vorliegende Stichprobengröße eine entscheidende Rolle. Es ist davon auszugehen, dass sie für die Komplexität der Analysen zu gering war. Um auch kleinere Effekte nach Cohen (1969; $f = .10$) bei $\alpha = .05$ der Kategorienanzahl der abhängigen Variablen von fünf und einer statistischen Power von $1 - \beta = .95$ aufdecken zu können, wäre eine Stichprobenanzahl von $n \geq 830$ erforderlich gewesen (berechnet mit G-Power (Faul et al., 2007) sowie zum Abgleich mit R, library(Hmisc) (R Core Team, 2021)). Auch bei einer geringeren statistischen Power von nur $1 - \beta = .80$ wäre mindestens eine Stichprobenanzahl von $n \geq 540$ erforderlich gewesen (berechnet mit G-Power (Faul et al., 2007) sowie zum Abgleich mit R, library(Hmisc) (R Core Team, 2021)).

Weiter lag eine signifikante Verbesserung der Passung des finalen Modells gegenüber dem Nullmodell vor [$\chi^2(2) = 19.147, p < 0.01$] (Kühnel & Krebs, 2010). Dessen ungeachtet waren sowohl der *Pearson-Chi-Quadrat-Test* [$\chi^2(10) = 16,819, p = .078$] als auch der Abweichungstest [$\chi^2(10) = 16.859, p = .078$] nichtsignifikant, was zwar zunächst auf eine gute Modellanpassung hindeutet (Kühnel & Krebs, 2010). Allerdings lag R^2 nach McFadden bei nur $R^2 = .028$, was eine sehr schlechte Modellanpassung widerspiegelt (0.2 – 0.4 zufriedenstellend) (Schendera, 2008). Dies spricht dafür, dass die Prädiktoren nicht sehr gut in der Lage sind, die Kategorienzugehörigkeit des Kriteriums zu erklären. R^2 nach Nagelkerke liegt im vorliegenden Modell ebenfalls bei nur $R^2 = .088$ und fällt damit auch sehr gering aus (Schendera, 2008). Die Prädiktoren erklären damit lediglich 9 % der Varianz, was dafür spricht, dass weitere Prädiktoren das Kriterium der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker beeinflussen, die im vorliegenden Modell aber nicht berücksichtigt wurden. Das Modell weist folglich keinen akzeptablen Fit auf (Große Schlarmann & Galatsch, 2014). Zudem war die Modellvoraussetzung entsprechend dem Parallelitätstest für Linien (*parallel regression*) nicht erfüllt. Da $p = .048$ und damit $< \alpha = .05$ galt, wurde die Nullhypothese abgelehnt. Dies kann laut Große Schlarmann und Galatsch (2014) allerdings lediglich auch ein Zeichen dafür sein, dass aus den vorliegenden Daten sowie mit der vorhandenen Test-Power keine Verletzung der Annahme ersichtlich ist. Dennoch kann eine solche Verletzung theoretisch vorliegen (Große Schlarmann & Galatsch, 2014). Betrachtet man diesen Aspekt gemeinsam mit den beschriebenen Befunden aus den Post-hoc-Power-Analysen, die ebenfalls auf eine zu geringe Power bzw. zu kleine Effekte hindeuten, erhärtet sich der Verdacht weiter, dass die teilweise nicht nachweisbaren direkten wie indirekten Effekte auf eine zu geringe Stichprobenzahl bzw. eine zu kleine Datengrundlage für eine zu komplexe Analyseverfahren zurückzuführen sind.

Unter der Kontrolle der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung sowie der wahrgenommenen sozialen Integration durch Mitstudierende verringerte sich der Stichprobenumfang zunächst auf $n^{\text{Migrationshintergrund}} = 142$. Weiter blieb auch hier die Ungleichverteilung der Moderatorgruppen ($n_1^{\text{ohneMigrationshintergrund}} = 96, n_2^{\text{mitMigrationshintergrund}} = 46$) bestehen, sodass hier ebenfalls davon auszugehen ist, dass die Power der statistischen Analysen vermindert war (Stone-Romero & Anderson, 1994). Dies belegen abermals weiterführende Post-hoc-Power-Analysen. Es handelte sich bei beiden direkten Effekten zwar um kleine Effekte, die bei der vorliegenden Größe der Stichprobenzahl $n = 142$ aber dennoch aufgedeckt werden konnten, da ihre Effektstärke bei $f \geq .10$ lag. Für den Effekt der sozialen Integration durch Mitstudierende auf die soziale Identifikation mit

der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker zeigte sich ein kleiner Effekt von $f = .16$ bei $\alpha = .05$ und einem Stichprobenumfang von $n = 142$. Die Wahrscheinlichkeit, diesen Effekt aufzudecken, lag bei 43 % ($1 - \beta = .43$), also über 18 % ($1 - \beta = .18$) bei einer Effektstärke von $f \leq .10$. Gleiches galt für den Effekt des Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung auf die soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker. Hier handelte es sich ebenfalls um einen kleinen Effekt von $f = .16$ bei $\alpha = .05$ und einen Stichprobenumfang von $n = 142$. Die Wahrscheinlichkeit, diesen Effekt aufzudecken, lag bei 41 % ($1 - \beta = .41$), also ebenfalls über den mindestens erforderlichen 18 % ($1 - \beta = .18$) bei einer Effektstärke von $f \leq .10$.

Es lag auch innerhalb des kontrollierten Moderationsmodells 2 eine signifikante Verbesserung der Passung des finalen Modells gegenüber dem Nullmodell vor [$\chi^2(4) = 18.594, p < 0,01$] (Kühnel & Krebs, 2010). Außerdem waren auch hier sowohl der *Pearson-Chi-Quadrat-Test* [$\chi^2(532) = 556.451, p = .224$] als auch der Abweichungstest [$\chi^2(532) = 418.666, p = 1.00$] nichtsignifikant, was auf eine gute Modellanpassung hindeutete (Kühnel & Krebs, 2010). R^2 nach McFadden lag hier bei $R^2 = .041$ und zeigte damit eine ähnlich schlechte Modellanpassung an (0.2 – 0.4 zufriedenstellend) (Schendera, 2008). Dies spricht auch hier dafür, dass die Prädiktoren nicht sehr gut in der Lage sind, die Kategorienzugehörigkeit des Kriteriums zu erklären. R^2 nach Nagelkerke lag dafür innerhalb des kontrollierten Moderationsmodells 2 bei $R^2 = .128$ und fällt damit besser, wenn auch eher gering aus (Schendera, 2008). Die Prädiktoren erklären damit 13 % der Varianz, was auch hier eher dafürspricht, dass weitere Prädiktoren das Kriterium *Ident_5* beeinflussen, die im vorliegenden Modell nicht berücksichtigt wurden. Auch dieses Modell weist damit zusammenfassend einen knapp akzeptablen Fit auf (Große Schlarman & Galatsch, 2014).

Die Modellvoraussetzung entsprechend dem Parallelitätstest für Linien war auch hier – ebenso wie im ordinal-logistischen Regressionsmodell 1 – nicht erfüllt. Da $p = .038$ und damit $< \alpha = .05$, wurde die Nullhypothese abgelehnt. Auch hier könnte dies laut Große Schlarman und Galatsch (2014) indes lediglich ein Zeichen dafür sein, dass aus den vorliegenden Daten sowie mit der vorhandenen Test-Power keine Verletzung der Annahme ersichtlich ist. Gleichwohl kann eine solche Verletzung theoretisch vorliegen (Große Schlarman & Galatsch, 2014). Betrachtet man diesen Aspekt hier ebenfalls gemeinsam mit den dargestellten Befunden aus den Post-hoc-Power-Analysen, die gleichfalls auf eine zu geringe Power bzw. zu kleine Effekte hindeuten, erhärtet sich auch hier der Verdacht, dass die teilweise nicht nachweisbaren direkten sowie indirekten Effekte auf eine zu geringe Stichprobenzahl bzw. zu kleine Datengrundlage für eine zu komplexe Analyse zurückzuführen sind.

Zudem konnte abschließend ergänzend ermittelt werden, dass auch bei einer Beibehaltung von acht Kategorien der Ursprungsvariable ‚Soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘ zur Aufdeckung von nach Cohen (1969) als groß definierten Effekten ($f \geq 0.4$) bei $\alpha = .05$ bei einer Kategorienanzahl der abhängigen Variablen in ihrer Ursprungsform von acht sowie einer Stichprobenanzahl von $n = 142$ eine statistische Power von $1 - \beta = .99$ ermittelt werden konnte, für die Aufdeckung mittlerer Effekte ($f \geq 0.25$) lediglich noch eine statistische Power von $1 - \beta = .76$ und für die Aufdeckung kleiner Effekte ($f \geq 0.1$) nur noch eine statistische Power von $1 - \beta = .14$ (berechnet mit G-Power (Faul et al., 2007) sowie zum Abgleich mit R, library(Hmisc) (R Core Team, 2021)). Um hier auch kleine Effekte ($f = .10$) bei $\alpha = .05$ sowie einer statistischen Power von $1 - \beta = .95$ aufdecken zu können, wäre eine Stichprobenanzahl von $n \geq 980$ erforderlich gewesen. Auch bei einer geringeren statistischen Power von nur $1 - \beta = .80$ wäre mindestens eine Stichprobenanzahl von $n \geq 650$ erforderlich gewesen. Zur Aufdeckung mittlerer Effekte ($f = .25$) bei $\alpha = .05$ sowie einer statistischen Power von $1 - \beta = .95$ wäre hingegen lediglich eine Stichprobenanzahl von $N = 360$ erforderlich gewesen. Diese Empfehlungen gelten abermals nur unter der Bedingung, dass neben einer größeren Stichprobenzahl (n) zur Durchführung der Analysen auch größere und bestenfalls gleichverteilte Moderatorgruppen ($n \geq 40$; Stone-Romero & Anderson, 1994) sowie Kriteriumsgruppen ($n \geq 40$; Schendera, 2008) vorliegen müssten, um eine gute Analysefähigkeit sowie statistische Power der Analysen zu sichern sowie aussagekräftige Befunde zu generieren.

Zusammenfassend veranschaulichten die Ergebnisse der Post-hoc-Power-Analysen in Bezug auf die ordinal-logistischen Regressionsanalysen (Moderationsanalyse) zur Beantwortung von Forschungsfrage 1, dass die Effekte hinsichtlich dieser Analysen – insbesondere bezogen auf die Variable Migrationshintergrund – sowie die gegebene Stichprobenzahl und die Stichprobenzahl der einzelnen Moderatorgruppen sowie Kriteriumsgruppen gegebenenfalls zu klein waren, um sie auf der Datengrundlage dieser Studie aufzudecken.

Wie auch bereits bezüglich der Analysen zur Überprüfung von Hypothese 1 ist anzunehmen, dass der Umfang sowie die Zusammensetzung der Stichprobe, die als Datengrundlage dieser Studie fungiert, die Voraussetzungen zur Durchführung der gewählten Auswertungsmethoden nicht erfüllten und damit nicht geeignet waren. Demnach zeigen sich auch hier mögliche methodische Erklärungen für die teilweise nur schwachen bis mittleren Korrelationszusammenhänge oder gar das fehlende Zustandekommen signifikanter Zusammenhänge und Effekte innerhalb beider multiplen

Regressionsmodelle zur Beantwortung von Forschungsfrage 2 und 3 (moderiertes Moderations- und Mediationsmodell).

Zunächst waren für beide Analyseverfahren einige grundlegende statistische Voraussetzungen nicht erfüllt, die für die Prüfung moderierter Moderations- sowie Mediationszusammenhänge essenziell sind. Die Voraussetzung für das Vorliegen einer moderierten Mediation im Sinne eines signifikanten Zusammenhangs zwischen Prädiktor und Mediator im Modell war zumindest im moderierten Mediationsmodell teilweise nicht gegeben. Auch lag in beiden Modellen keine signifikante Interaktion zwischen Prädiktor und Moderator und im moderierten Mediationsmodell zusätzlich kein signifikanter Zusammenhang zwischen Mediator und Kriterium vor (Preacher et al., 2007). Weiter zeigte aus methodischer Perspektive die Datenlage in Bezug auf die moderierte Moderationsanalyse zur Überprüfung von Hypothese 2 für die Moderatorvariable Bildungshintergrund ($n_{\text{Bildungshintergrund}} = 202$, $n_{\text{nicht-akademisch}} = 105$, $n_{\text{akademisch}} = 97$) eine annähernd gleiche Verteilung der Moderatorgruppen. Für die Moderatorvariable Migrationshintergrund hingegen offenbarte sich, wie bereits in den Analysen zur ordinal-logistischen Regression, ebenfalls eine ungleiche Verteilung ($n_{\text{Migrationshintergrund}} = 202$, $n_{\text{ohneMigrationshintergrund}} = 136$, $n_{\text{mitMigrationshintergrund}} = 66$). Aus diesem Grund war hinsichtlich der moderierten Moderationsanalyse zur Überprüfung von Hypothese 2 gleichsam von einer verringerten statistischen Power sowie einer verminderten Wahrscheinlichkeit auszugehen, Moderationseffekte aufzudecken (Stone-Romero & Anderson, 1994). Dies bestätigten auch hier die Post-hoc-Power-Analysen. Für die Aufdeckung eines nach Cohen (1969) als groß definierten Effekts ($f \geq .40$) bei $\alpha = .05$ und einer Kategorienanzahl der abhängigen Variablen von fünf sowie einer Stichprobenanzahl von $n = 202$ konnte eine statistische Power von .99 ermittelt werden, für die Aufdeckung mittlerer Effekte ($f \geq .25$) eine statistische Power von $1 - \beta = .94$ und für die Aufdeckung kleiner Effekte ($f \geq .10$) nur noch eine statistische Power von $1 - \beta = .29$ (berechnet mit G-Power (Faul et al., 2007) sowie zum Abgleich mit R, library(Hmisc) (R Core Team, 2021). Damit konnten hinsichtlich der Berechnungen des moderierten Moderationsmodells gegebenenfalls sehr kleine Effekte ($f = .10$) nicht aufgedeckt werden. Dies entspricht ferner den durchgeführten Analysen zu den einzelnen Effektstärken. Die Stärken für die direkten Effekte von sozialer Identifikation der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker, des Bildungshintergrunds sowie Migrationshintergrunds auf die Studienabbruchintention fielen laut der Post-hoc-Power-Analysen nur sehr gering aus ($f = .04$ bis $f = .14$). Auch die Stärken für die indirekten Effekte von sozialer Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker auf die Studienabbruchintention, moderiert durch den Bildungshintergrund sowie wiederum moderiert

durch den Migrationshintergrund, fielen laut den Post-hoc-Power-Analysen nur sehr gering aus ($f = .05$ bis $f = .11$) Kleine Effekte ($f = .10$) nach Cohen (1969) konnten auf Basis der Datengrundlage dieser Studie nur zu 29 % ($1-\beta = .29$) aufgedeckt werden. Aus vertieften Post-hoc-Power-Analysen ging hervor, dass die Stärke des direkten Effekts von sozialer Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker auf die Studienabbruchintention bei $f = .14$ lag bei $\alpha = .05$ und einem Stichprobenumfang von $n = 202$. Die Wahrscheinlichkeit, diesen Effekt aufzudecken, belief sich auf 52 % ($1-\beta = .52$). Demgegenüber veranschaulichten die Analysen, dass die Stärke des direkten Effekts von Migrationshintergrund auf die Studienabbruchintention bei $f = .03$ lag bei $\alpha = .05$ und einem Stichprobenumfang von $n = 202$. Die Wahrscheinlichkeit, diesen Effekt aufzudecken, lag bei nur 7 % ($1-\beta = .07$). Überdies lag die Stärke des direkten Effekts der Kovariate ‚Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung‘ auf die Studienabbruchintention bei $f = .08$ bei $\alpha = .05$ und einem Stichprobenumfang von $n = 202$. Die Wahrscheinlichkeit, diesen Effekt aufzudecken, betrug 22 % ($1-\beta = .22$). Daneben lag die Effektstärke des Bildungshintergrunds auf die Studienabbruchintention bei $f = .04$ bei $\alpha = .05$ und einem Stichprobenumfang von $n = 202$. Die Wahrscheinlichkeit, diesen Effekt aufzudecken, belief sich auf rund 10 % ($1-\beta = .10$). Um auch kleine Effekte von $f = .15$ bei $\alpha = .05$ und einer statistischen Power von $1-\beta = .95$ aufdecken zu können, wäre eine Stichprobenanzahl von $N = 580$ vonnöten gewesen. Auch bei einer geringeren statistischen Power von nur $1-\beta = .80$ wäre mindestens eine Stichprobenanzahl von $N = 351$ erforderlich gewesen. Um demgegenüber kleine Effekte von $f = .10$ bei $\alpha = .05$ und einer statistischen Power von $1-\beta = .95$ aufdecken zu können, wäre eine Stichprobenanzahl von $N = 1302$ erforderlich gewesen. Auch bei einer geringeren statistischen Power von nur $1-\beta = .80$ wäre mindestens eine Stichprobenanzahl von $N = 787$ nötig gewesen.

Hinsichtlich der Analysen zur Überprüfung von Hypothese 3 innerhalb eines moderierten Mediationsmodells offenbarte sich ein ähnliches Bild. Aus methodischer Perspektive wies auch hier die Datenlage insbesondere in Bezug auf die Moderatorvariable ‚Bildungshintergrund‘ zwar einen verminderten bzw. geringen Stichprobenumfang auf, allerdings zunächst ebenfalls eine annähernd gleiche Verteilung der Moderatorgruppen ($n_{\text{Bildungshintergrund}} = 80$, $n_{\text{nicht-akademisch}} = 45$, $n_{\text{akademisch}} = 35$). Gleichwohl ist auch innerhalb dieser Analyse – ähnlich wie hinsichtlich der Regressionsanalysen zur Überprüfung von Hypothese 1 und 2 – von einer verringerten statistischen Power sowie einer verminderten Wahrscheinlichkeit auszugehen, Moderationseffekte aufzudecken (Stone-Romero & Anderson, 1994). Dies bestätigten hier ebenfalls die Post-hoc-Power-Analysen. Für die Aufdeckung eines nach Cohen (1969) als groß definierten Effekts ($f \geq .4$) bei $\alpha = .05$ und einer

Stichprobenanzahl von $n = 80$ konnte eine statistische Power von .94 ermittelt werden, für die Aufdeckung mittlerer Effekte ($f \geq .25$) lediglich eine statistische Power von $1 - \beta = .60$ und für die Aufdeckung kleiner Effekte ($f \geq .1$) nur noch eine statistische Power von $1 - \beta = .14$ (berechnet mit G-Power (Faul et al., 2007) sowie zum Abgleich mit R, library(Hmisc) (R Core Team, 2021). Damit konnten hinsichtlich der moderierten Mediationsanalysen zur Überprüfung von Hypothese 3 gegebenenfalls kleine Effekte ($f = .10$) nicht aufgedeckt werden. Dies entspricht weiter den durchgeführten Analysen zu den einzelnen Effektstärken. Die Stärken für die direkten Effekte von sozialer Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker, Bildungshintergrund, wahrgenommener sozialer Integration durch Mitstudierenden in den Hochschulalltag, wahrgenommener sozialer Integration durch Dozierende in den Hochschulalltag sowie der Kovariate ‚Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung‘ auf die Studienabbruchintention fielen entsprechend der Post-hoc-Power-Analysen ebenfalls – wie auch bereits in den Regressionsanalysen zur Überprüfung von Hypothese 1 und 2 – noch geringer aus ($f = .04$ bis $f = .09$). Kleine Effekte ($f = .10$) nach Cohen (1969) konnten auf Basis der Datengrundlage dieser Studie nur zu 14 % ($1 - \beta = .29$) aufgedeckt werden. Aus vertieften Post-hoc-Power-Analysen ging hervor, dass die Stärke des direkten Effekts von sozialer Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker auf die Studienabbruchintention bei $f = .09$ bei $\alpha = .05$ und einem Stichprobenumfang von $n = 80$ lag. Die Wahrscheinlichkeit, diesen Effekt aufzudecken, betrug 12 % ($1 - \beta = .12$). Ähnliche Befunde zeigten sich für den direkten Effekt der wahrgenommenen sozialen Integration durch Dozierende in den Hochschulalltag auf die Studienabbruchintention. Auch hier lag die Stärke des direkten Effekts bei $f = .09$ bei $\alpha = .05$ und einem Stichprobenumfang von $n = 80$. Die Wahrscheinlichkeit, diesen Effekt aufzudecken, belief sich auf 12 % ($1 - \beta = .12$). Demgegenüber veranschaulichten die Analysen, dass die Stärke des direkten Effekts von Bildungshintergrund auf die Studienabbruchintention bei $f = .04$ bei $\alpha = .05$ und einem Stichprobenumfang von $n = 80$ lag. Die Wahrscheinlichkeit, diesen Effekt aufzudecken, betrug lediglich 7 % ($1 - \beta = .07$). Gleiches offenbarte sich für die Stärke der direkten Effekte der wahrgenommenen sozialen Integration durch Mitstudierende in den Hochschulalltag auf die Studienabbruchintention sowie der Kovariate ‚Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung‘ auf die Studienabbruchintention. Auch hier lag die Stärke beider direkten Effekte bei $f = .04$ bei $\alpha = .05$ und einem Stichprobenumfang von $n = 80$. Die Wahrscheinlichkeit, diesen Effekt aufzudecken, betrug auch hier 7 % ($1 - \beta = .07$). Um auch kleine Effekte von $f = .09$ bei $\alpha = .05$ und einer statistischen Power von $1 - \beta = .95$ aufdecken zu können, wäre eine Stichprobenanzahl

von $N = 1607$ erforderlich gewesen. Auch bei einer geringeren statistischen Power von nur $1-\beta = .80$ wäre mindestens eine Stichprobenanzahl von $N = 971$ vonnöten gewesen. Um wiederum auch kleine Effekte von $f = .04$ bei $\alpha = .05$ und einer statistischen Power von $1-\beta = .95$ aufdecken zu können, wäre eine Stichprobenanzahl von $N = 8124$ erforderlich gewesen. Auch bei einer geringeren statistischen Power von nur $1-\beta = .80$ wäre mindestens eine Stichprobenanzahl von $N = 4908$ nötig gewesen.

Zusammenfassend veranschaulichten die Ergebnisse der Post hoc-Power-Analysen in Bezug auf die moderierte Moderationsanalyse zur Überprüfung von Hypothese 2 sowie die moderierte Mediationsanalyse zur Überprüfung von Hypothese 3, dass die Effekte hinsichtlich dieser Analysen gegebenenfalls zu klein waren, um auf Basis der Datengrundlage der Studie aufgedeckt werden zu können. Die gegebene Stichprobenzahl sowie die Stichprobenzahl der einzelnen Moderatorengruppen und Kriteriumsgruppen waren demnach deutlich zu gering.

Nachdem der datenbezogene bzw. methodische Blick auf die Ergebnisse bereits einige Erklärungen für die teilweise nur schwachen bis mittleren Korrelationszusammenhänge und/oder Nichtsignifikanzen einer Vielzahl an Zusammenhängen und Effekten innerhalb beider Modelle (moderierte Moderations- und Mediationsanalyse) liefern konnte, werden im Anschluss noch aus theoretischer Perspektive mögliche Gründe hierfür aufgezeigt.

Abschließend stellen insgesamt auch die untersuchten Wirkrichtung in allen Modellen nur spezifische Analysemöglichkeiten von vielen dar. Entsprechend könnte und sollte zukünftig in Folgestudien ebenso untersucht werden, ob eine verminderte soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker zu einer verminderten sozialen Integration durch Mitstudierende und Dozierende im Hochschulalltag führt. Zudem wäre es relevant, zu beleuchten, ob eine erhöhte Studienabbruchintention gleichsam zu einer verminderten sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker führt und/oder zu einer verminderten sozialen und akademischen Integration durch Mitstudierende und Dozierende im Hochschulalltag.

11.3.5 Ausblick für Folgestudien auf Basis der vorgestellten Limitationen

Abschließend lässt sich anhand der Limitationen zunächst für die Voranalysen im Rahmen der Studie zu Gruppenunterschieden zwischen Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie Studierenden akademischer Bildungsherkunft und zwischen Studierenden, die sich gar nicht bis wenig und stark bis voll und ganz mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren, resümieren, dass sie ausblickend dennoch

einen bedeutenden Beitrag zum besseren Verständnis studentischer sozialer Identifikation (mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker) im Zusammenhang mit sozialen sowie ethnischen Herkunftsmerkmalen, aber auch weiteren teilweise studien(erfolgs-)relevanten Aspekten leisten können. Ferner haben sie überdies gegebenenfalls auch eine hohe Relevanz in Hinblick auf die Erforschung sozialer sowie ethnischer Selektionsprozesse im Übergang in das Studium, im Studienverlauf sowie hinsichtlich des Studienabbruchs. Hierzu sollten Folgeuntersuchungen angestrebt werden. Innerhalb dieser sollten insbesondere mögliche Moderations- und/oder Mediationseffekte der Variablen ‚kulturelles Kapital‘, ‚mündliche Ausdrucksfähigkeit im Deutschen‘ und ‚kulturelle Aktivitäten innerhalb und außerhalb der UDE‘, die nicht in die Hauptanalysen zur Überprüfung von Hypothese 1 als Kontrollvariablen mit in das Modell aufgenommen werden konnten, auf den Zusammenhang zwischen Bildungsherkunft und der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker geprüft werden. Diese Zusammenhänge wiederum sollten auch in Bezug auf den möglichen Wunsch, das Studium abzubrechen, weiter erforscht werden. So könnten nicht nur weitere relevante Faktoren des multidimensionalen und komplexen Studienabbruchprozesses aufgedeckt werden, sondern auch gegebenenfalls ‚puffernde‘ Faktoren ermittelt werden, die insbesondere Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund, Studierende mit Migrationshintergrund, aber auch Studierenden akademischer Herkunft mit und ohne Migrationshintergrund, die sich gar nicht bis wenig mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren, bei der erfolgreichen Bewältigung ihres Studiums unterstützen.

Weiter lässt sich zusammenfassen, dass – obwohl sich hinsichtlich Forschungsfrage 1 nicht alle vermuteten Effekte auf Basis der Datengrundlage dieser Studie bestätigen ließen – die generierten Befunde dennoch einen relevanten Beitrag zur Erforschung studentischer Identifikation (mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker) und ihrer Auswirkungen auf das vorzeitige Beenden des Studiums leisten können. Ausblickend haben sie überdies gegebenenfalls auch eine hohe Relevanz in Bezug auf weitere Forschung zu sozialen sowie ethnischen Selektionsprozesse vor Studienbeginn sowie im Studienverlauf. Nicht nur die Befunde, die die vorherigen Annahmen bestätigten, sondern insbesondere die Annahmen, die sich auf Basis dieser Datengrundlage nicht bestätigen ließen, erhärten sich durch die Befunde dieser Studie dennoch weiter und demonstrieren Potenzial, vertieft (weiter)erforscht zu werden. Hierzu sollten Folgeuntersuchungen angestrebt werden. Innerhalb dieser sollte zudem aus methodischer Sicht bestenfalls ein deutlich höherer Stichprobenumfang als Datengrundlage zur Durchfüh-

rung der Analysen gewählt werden. In Folgeuntersuchungen, in denen Moderationseffekte auf den Zusammenhang zwischen der Bildungsherkunft auf die soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker über ordinal-logistische Regressionsanalysen geprüft werden sollen, sollte insgesamt bestenfalls eine Nutzung der Ursprungsskala mit acht Kategorien angestrebt werden. Hierzu sollte nicht nur auf das Vorliegen eines Stichprobenumfangs $N \geq 700$ bis 1000 geachtet werden, sondern grundsätzlich auf einen Stichprobenumfang (n), der gewährleistet, dass in allen Kategorien der ordinalskalierten unabhängigen Variablen mindestens $n \geq 40$ sowie in allen Gruppen der jeweiligen Moderatoren mindestens $n \geq 40$ sowie eine ungefähre Gleichverteilung beider Gruppen vorliegen (Schedera, 2008; Stone-Romero & Anderson, 1994), um einer Verringerung der statistischen Power entgegenzuwirken (Stone-Romero & Anderson, 1994). Nur so können in perspektivischen Untersuchungen eine gute Analysefähigkeit sowie statistische Power der Analysen gesichert sowie aussagekräftige Befunde generiert werden. Darüber hinaus könnte es gewinnbringend sein, in Folgestudien die soziale Identität mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker auch in Bezug auf die kulturellen Identitäten der befragten Studierenden zu untersuchen – auch oder statt in Hinblick auf die statistische Differenzierungskategorie Migrationshintergrund. Hierzu könnte es in weiterführenden Untersuchungen hilfreich/erforderlich sein, qualitative Interviews mit Studierenden mit Migrationshintergrund in Betracht zu ziehen, um tiefere Einblicke in ihre Erfahrungen zu gewinnen (z. B. Meinhardt & Zittlau, 2009; Morley, 2003; Naumann, 2011). Gleiches gilt für die generelle Berücksichtigung weiterer sozialer sowie kultureller Identitäten im Zusammenhang mit der sozialen Identität mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker, aber auch der Studienabbruchintention sowie vor dem Hintergrund bildungsherkunfts- sowie migrationspezifischer Differenzen in Folgeuntersuchungen. Auch sollten mögliche Moderations- und/oder Mediationseffekte der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung sowie der sozialen Integration durch Mitstudierende in den Hochschulalltag auf den Zusammenhang zwischen der Bildungsherkunft und der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker vertieft analysiert werden. Hierdurch wäre es gegebenenfalls möglich, Faktoren auszumachen, die Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger im Ausbau ihrer (zusätzlichen) sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker unterstützen und so in einem weiteren Schritt für mehr Wohlbefinden im Studium (u. a. weniger Prüfungsangst, mehr Studienzufriedenheit) (Janke et al., 2017) sorgen könnten. In diese Überlegungen sollten auch die aus methodischen Gründen nicht inkludierten Variablen ‚kulturelles Kapital‘, ‚mündliche Aus-

drucksfähigkeit, ‚Studienabbruchintention‘ sowie ‚kulturelle Aktivitäten innerhalb und außerhalb der UDE‘ eingebunden werden. Auch sie sollten neben der Überprüfung auf prädiktive Eigenschaften auf ihre mögliche ‚Pufferfunktion‘ hin überprüft werden. So könnte eine Bandbreite an Unterstützungsmaßnahmen in Form von beispielsweise Interventionsprogrammen entstehen, die Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit Ressourcen ausstatten, um (zusätzliche) soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker zu fördern, was wiederum eine bessere Bewältigung negativer Erfahrungen zu Beginn und im Verlauf des Studiums zur Folge haben kann (Janke et al., 2017). Dies könnte ferner dazu beitragen, die Studienabbruchquote in der Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger zu senken.

Überdies lässt sich festhalten, dass – obwohl sich hinsichtlich Hypothese 2 und 3 nicht alle vermuteten Zusammenhänge und Effekte auf Basis der Datengrundlage dieser Studie bestätigen ließen – insbesondere die Befunde der Post-hoc-Power-Analysen sowie der Modellanpassungsgüteprüfungen erhärtet haben, dass die vermuteten Effekte dennoch vorliegen könnten und gegebenenfalls zu klein waren, um auf Basis der zu geringen Stichprobengröße aufgedeckt zu werden. Die generierten Befunde können daneben dennoch einen bedeutenden Beitrag zur Erforschung studentischer Identifikation (mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker) sowie ihrer Auswirkungen auf das vorzeitige Beenden des Studiums leisten. Überdies haben sie gegebenenfalls auch eine hohe Relevanz in Hinblick auf weitere Forschung zu den Zusammenhängen sozialer (akademischer) Identität und sozialer Integration im Hochschulalltag sowie ihrer Auswirkungen auf den Studienverlauf von insbesondere Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund. Hierzu sollten Folgeuntersuchungen angestrebt werden. In Folgeuntersuchungen, in denen Moderationseffekte sowie moderierte Moderationseffekte und moderierte Mediationseffekte auf den Zusammenhang zwischen der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker auf die Studienabbruchintention über multiple Regressionsanalysen geprüft werden sollen, sollte ebenfalls – wie bereits zur Überprüfung der Annahmen hinsichtlich Forschungsfrage 1 im Rahmen ordinal-logistischer Regressionsanalysen – insgesamt bestenfalls eine Nutzung der Ursprungsskala der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker mit acht Kategorien angestrebt werden. Hierzu sollte nicht nur auf das Vorliegen eines Stichprobenumfangs $N \geq 800$ bis 1000 geachtet werden, sondern grundsätzlich auf einen Stichprobenumfang (n), der gewährleistet, dass in allen Kategorien der ordinalskalierten unabhängigen Variable mindestens $n \geq 40$ sowie in allen Gruppen der jeweiligen Moderatoren mindestens $n \geq$

40 sowie eine ungefähre Gleichverteilung beider Gruppen vorliegen (Schen-dera, 2008; Stone-Romero & Anderson, 1994), um einer Verringerung der statistischen Power entgegenzuwirken (Stone-Romero & Anderson, 1994). Nur so können in perspektivischen Untersuchungen eine gute Analysefähigkeit sowie statistische Power der Analysen gesichert sowie aussagekräftige Befunde generiert werden.

Darüber hinaus könnte es gewinnbringend sein, in Folgestudien im Sinne der Komplexität des Studienabbruchs sowie im Einklang mit den Ergebnissen der Post-hoc-Power-Analysen weitere Faktoren, die den Studienabbruchsprozess beeinflussen können, in das Studiendesign aufzunehmen. Hierunter sollte neben den gängigen und bereits ausgiebig beforschten studienabbruchrelevanten Prädiktoren der Fokus vor allem auf die Variable ‚Bildungsaspiration‘ und damit verbundene familiäre/kulturelle Loyalitätserwartung bzw. soziale Erwünschtheit im Antwortverhalten, aber auch auf die generelle Studienmotivation sowie Persönlichkeitsmerkmale – hier insbesondere das Pflichtbewusstsein (Gewissenhaftigkeit) – gelegt werden. Überdies erscheint die Betrachtung der Studienabbruchintention notwendig, aber auch und insbesondere der Variable ‚Soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker‘ sowie der sozialen und akademischen Integration in den Hochschulalltag durch Mitstudierende und Dozierende im Zeitverlauf des Studiums, also in Form eines Längsschnittdesigns innerhalb von Folgestudien.

Ebenfalls wäre in Folgestudien angezeigt, auch fächerübergreifend oder fächervergleichende Befragungen durchzuführen, vor allem in Hinblick auf Aspekte studentischer sozialer Integration und/oder sozialer und/oder akademischer Integration. In diesem Zusammenhang und vor dem Hintergrund der sehr spezifischen Ausrichtung der UDE (Diversity-Strategie) hinsichtlich der Studierendengruppen der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund wäre ebenfalls die Implementierung eines regionalen Vergleichs sowie eines Vergleichs mit insbesondere solchen Hochschulen angezeigt, die ihren Fokus nicht auf ähnliche Diversity-Anliegen richten. Auch der Vergleich unterschiedlicher Hochschularten in Folgestudien erscheint vor dem Hintergrund des unterschiedlich starken Zulaufs der Studierendengruppen der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund gewinnbringend.

Überdies sollten in Folgeuntersuchungen hinsichtlich sozial-akademischer Identifikationsprozesse gegebenenfalls auch innerhalb der Messung der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker zeitliche, umgebungs- sowie personenbezogene Faktoren berücksichtigt werden. Hier sollte überdies der Aspekt eines vermeintlich für ‚Bil-

dungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger und/oder Studierende mit Migrationshintergrund zuträglichen Klimas‘ durch die Ausrichtung der Hochschule Beachtung finden. Anknüpfend an Ergebnisse aus den Analysen zur Überprüfung von Hypothese 1, sollte gleichsam berücksichtigt werden, dass sich indirekte Effekte der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker auf die Studienabbruchintention über den Bildungshintergrund sowie den Migrationshintergrund nicht offenbart haben könnten, weil der Bildungshintergrund sowie der Migrationshintergrund – operationalisiert in Form statistischer Differenzierungskategorien – gegebenenfalls nicht geeignet waren, um Zusammenhänge zu sozialen Identitäten zu untersuchen. Es wäre eventuell sinnvoller gewesen, soziale sowie kulturelle Identitäten der befragten Studierenden in Bezug auf ihre soziale Identität mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker sowie ihre Studienabbruchintention zu untersuchen. Hierzu könnten es in weiterführenden Untersuchungen hilfreich/erforderlich sein, ergänzende qualitative Interviews mit Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund in Betracht zu ziehen, um tiefere Einblicke in ihre identitätsbezogenen Erfahrungen zu gewinnen. Gleiches gilt für die generelle Berücksichtigung weiterer sozialer sowie kultureller Identitäten im Zusammenhang mit der sozialen Identität mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker, aber auch der Studienabbruchintention in Folgeuntersuchungen.

11.4 Theoretische und praktische Implikationen – Handlungsoptionen zum Abbau bildungsherkunfts- und migrationspezifischer Differenzen

Den in dieser Arbeit vorgestellten Befunden kommt eine potenziell hohe Relevanz für die Theorie und Praxis im Kontext des Abbaus bildungsherkunfts- sowie migrationspezifischer Differenzen sowie ihrer Auswirkungen auf den Studienverlauf bzw. Studienerfolg zu. Neben der Förderung von mehr Chancengleichheit bietet sie für das Feld der Studienabbruchforschung einen diskutablen weiteren neuen Baustein zur Erforschung möglicher (individueller) Ursachen des Studienabbruchs und damit der Erforschung des multikausalen Studienabbruchprozesses. Auch für die Studienverlaufsforschung und insbesondere die Bildungsaufstiegsforschung bieten die vorliegende Studie und die daraus resultierenden Erkenntnisse ebenfalls einen denkbaren weiteren neuen Baustein insbesondere zur individuellen und flexibleren Deutung von Passungsproblematiken sowie ihrer empirisch-

quantitativen Messung. Darüber hinaus kann sie auch für die pädagogische Praxis und institutionelle Weiterentwicklung sowie die Hochschulpolitik neue Impulse liefern.

Im Folgenden werden potenzielle Transferansätze in Theorie und Praxis sowie die grundsätzliche Bedeutung der vorliegenden Arbeit für die Studienabbruchforschung, die Studienverlaufs- und Bildungsaufstiegsforschung sowie für hochschulische Handlungsfelder auf Struktur- und Akteursebene exemplarisch präsentiert. Dabei werden auch diese an einigen Stellen zu zusätzlich durch die Expertise der befragten Personen aus der Wissenschaft mit themenrelevantem fachlichen Blick ergänzt. Demnach wird – wie in den vorangegangenen Kapiteln – die Expertise der fünf befragten Personen jeweils in Form der indirekten Wiedergabe einzelner Passagen der geführten Interviews dargestellt. Auch hier erheben die zusammengefassten Interviewausschnitte keinen Anspruch einer empirisch-qualitativen Analyse sowie Auswertung, sondern lediglich den einer zusätzlichen (forschungs-)praxisbezogenen Einordnung bzw. eines (Forschungs-)Praxisimpulses (Implikationen für Forschung und Praxis).

11.4.1 Ertrag für die Studienabbruchforschung und die Bildungsaufstiegsforschung

Insgesamt erweitern die innerhalb dieser Arbeit generierten Befunde die Forschung zu bildungsherkunfts- und/oder migrationsspezifischen Selektionsprozessen an deutschen Universitäten sowie die Studienabbruchforschung und die Forschung zu Passungsproblematiken Studierender nicht-akademischer Bildungsherkunft mit und ohne Migrationshintergrund. Sie geben dabei neue theoretische sowie methodische Forschungsimpulse, die bei der Konstruktion zukünftiger Studien in diesem Kontext Berücksichtigung finden sollten.

Hinsichtlich der nationalen wie internationalen Studienabbruchforschung insgesamt können die innerhalb dieser Forschungsarbeit generierten Befunde neue Perspektiven auf studienabbruchrelevanten Faktoren veranschaulichen, die die Erforschung des komplexen sowie multikausalen Studienabbruchprozesses (u. a. Heublein et al., 2017; D. Klein, 2019; Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019) durch den Einbezug sozialer Identifikationsprozesse insgesamt erweitern. Insbesondere in Hinblick auf die Erklärung des Einflusses sozialer sowie ethnischer Herkunft auf den Studienabbruch können die Erkenntnisse dieser Forschungsarbeit einen relevanten Beitrag leisten. Bislang dominierte in der nationalen Forschung zur Untersuchung des Einflusses von Passungsproblematiken auf den Studienabbruch von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrations-

hintergrund das Konzept des kulturellen Kapitals sowie das Konzept des institutionellen Habitus auf Basis der theoretischen Arbeiten Bourdieus (1982, 1983, 1988). Hierzu wurden vornehmlich empirisch-qualitative Studiendesigns entwickelt, da sich insbesondere der Herkunfts- sowie institutionelle Habitus bislang nicht (gut) empirisch-quantitativ messen ließ. Die Verwendung eines identitätspsychologischen Ansatzes zur Untersuchung des Einflusses von Passungsproblematiken auf insbesondere Studienabbruchtendenzen von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund innerhalb der empirisch-quantitativen wie -qualitativen Studienabbruchforschung ist bislang nicht bekannt. Zwar untersuchten Janke et al. (2017) bereits die Auswirkungen dieser Art von Passungsproblematiken empirisch-quantitativ auf die soziale Herkunft, die Prüfungsangst sowie die Studienzufriedenheit, nicht jedoch in Hinblick auf die Studienabbruchintention sowie vor dem Hintergrund migrationsspezifischer Differenzen. Die innerhalb dieser Forschungsarbeit generierten Befunde schließen folglich diese Forschungslücke und liefern einen ersten empirisch-quantitativen Forschungsbeitrag zu diesen Zusammenhängen, auch wenn sich nicht alle angenommenen Zusammenhänge und/oder Effekte als signifikant herausstellten.

Dessen ungeachtet bieten die auf dieser Forschungsarbeit generierten Befunde auch einen neuen theoretischen Impuls für die generelle Erforschung von Studienverläufen und damit gegebenenfalls verbundenen Passungsproblematiken von insbesondere Studierenden nichtakademischer Bildungsherkunft und/oder mit Migrationshintergrund. Dabei sollten sie die theoretischen wie methodischen Zugänge über die Konzepte des kulturellen Kapitals sowie des institutionalisierten Habitus nach Bourdieu (1982, 1983, 1988), die in der Forschung in diesem Bereich bisher dominieren, bestenfalls erweitern und nicht gänzlich ersetzen. Es sollte nicht um ein Abwägen von Vor- und Nachteilen der einzelnen theoretischen Ansätze gehen, um eine abschließende Wertung zugunsten einer der jeweiligen theoretischen und damit verbundenen methodischen Zugänge zu fällen. Stattdessen sollte der identitätspsychologische Zugang die bisherigen theoretischen Zugänge ergänzen und das Verständnis von Passungsproblematiken hinsichtlich seiner möglichen Vielschichtigkeit erweitern. Nach Lang et al. (2018) werden Identitäten, Selbstzuordnungen und Repräsentationen von Zugehörigkeit innerhalb verschiedener Identitätstheorien als fluide, unscharf, hybride und multipel betrachtet (z. B. Caglar, 1997; Lang et al., 2018; J. Schneider, 2001; J. Schneider & Crul, 2010; Wimmer, 2013). Demnach unterscheidet sich die Perspektive der Identitätstheorien stark vom gängigen, eher statischen Verständnis des Habitus und kann dieses sinnvoll ergänzen. Aus identitätspsychologischer Sicht ist anzunehmen, dass Studie-

rende nichtakademischer Bildungsherkunft die Möglichkeit haben, hybride soziale Identitäten zu entwickeln. Dies wiederum bedeutet, dass sie ihre Zugehörigkeiten zu unterschiedlichen sozialen Milieus miteinander kombinieren/verknüpfen und damit situationsbezogen sowie zu unterschiedlichen Zeiten im Studienverlauf einsetzen können und sich so nicht gänzlich für ‚eine Welt‘ entscheiden müssen bzw. nicht zwangsläufig einen inneren Konflikt (zwischen Herkunftshabitus und akademischem Habitus) erleben müssen (Lang et al., 2018), der dann wiederum gegebenenfalls bedingt, dass sie das akademische Milieu wieder verlassen bzw. das Studium vorzeitig beenden. An dieser Stelle kann der identitätspsychologische Ansatz also das statische Verständnis des Habitus erweitern und vor allem einen theoretischen Beitrag dazu leisten sowie quantitativ-empirisch messbar machen, weshalb sowohl relativ konfliktfreie als auch konfliktreiche Studienverläufe und damit auch -abschlüsse (insbesondere in Hinblick auf wahrgenommene Passungsproblematiken) möglich sein können. Damit sprechen die generierten Befunde ebenfalls gegen eine grundsätzliche ‚Fremdheits-These‘ (u. a. Grunau, 2017; Käßlinger et al., 2019; Lehmann, 2012; Miethe, 2017) der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund und leisten ebenfalls einen Beitrag zu einer weniger per se defizitorientierten Forschung zu Studienverläufen innerhalb dieser Studierendengruppen. Die Ergebnisse dieser Studie belegen, dass für Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger gleichermaßen konfliktreiche und relativ konfliktfreie Studienverläufe und damit auch -abschlüsse (insbesondere in Hinblick auf wahrgenommene Passungsproblematiken) möglich sind. Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger können sich mithin grundsätzlich sowohl mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren als auch nicht – je nach situativem oder zeitlichem Kontext –, auch wenn sich die Mehrheit dieser Studierendengruppe eher nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifiziert. Gleiches gilt für die Gruppe Studierender akademischer Bildungsherkunft, für die dies grundsätzlich ebenfalls gleichermaßen möglich ist.

Person E5 (mit themenrelevantem fachlichen Blick aus der (Fach-)Disziplin Soziologie) bekräftigt dies auf Basis ihres subjektiven Empfindens. Sie stellt sich die Frage, ob es notwendig ist, sich für eine soziale Identität zu entscheiden, oder ob sie sich nicht auch mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker sowie mit ihrer Herkunftsguppe der Nicht-Akademikerinnen und Nicht-Akademiker identifizieren kann. Weiter würde sie in diesem Zusammenhang sogar nicht nur von einer möglichen Zweifach-, sondern sogar von einer Dreifachidentifikation sprechen. Aus eigener nichtakademischer Herkunftserfahrung hat sie

sich im Studium mit der aktuellen zwiespältigen Lage als Nicht-Akademikerkind im akademischen Feld identifiziert, dann zudem auch im Studium als zugehörig zur Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker und überdies auch als zur Herkunftsgruppe der Nicht-Akademikerinnen und Nicht-Akademiker zugehörig (E5, mündliche Kommunikation, 09.06.2021).

Die vorliegenden Befunde liefern demnach zusammenfassend erste Impulse dafür, dass die Nutzung identitätspsychologischer Zugänge auch dazu dienen kann, Passungsproblematiken zukünftig nicht mehr nur isoliert und bezogen auf die Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger zu untersuchen, insbesondere in Hinblick auf die Ursachen für einen negativen Studienverlauf oder gar einen Studienabbruch. Auch wäre es möglich, dass hierüber einflussreiche und entscheidende Zeitpunkte im Studienverlauf oder besondere situative Einflüsse auf Passungsproblematiken besser aufgedeckt werden können. Passungsproblematiken könnten so individueller messbar und auch individuell zugeschnittene Maßnahmen zu deren Verhinderung/Kompensation entwickelt werden. Ferner könnten auf Grundlage dieses identitätspsychologischen Ansatzes zu Passungsproblematiken innerhalb der zukünftigen Forschung auch Informationen zu Passungsproblematiken und ihren Auswirkungen auf den Studienverlauf sowie -verbleib anderer Studierendengruppen (z. B. Studierende unterschiedlicher Geschlechter, Studierende mit physischen und/oder psychischen Beeinträchtigungen) generiert werden. Auch könnten Folgestudien zu Studienabbrüchen in den Gruppen der Bildungsaufsteigerinnen mit und ohne Migrationshintergrund auf Basis des Ansatzes der Selbstkategorisierungstheorie neben der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker eine Erforschung von Zusammenhängen zu anderen sozialen und kulturellen Identitäten ermöglichen. Hier wären Untersuchungen hinsichtlich der sozialen Identifikation mit der Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger sowie der Gruppe der Migrantinnen und Migranten besonders gewinnbringend.

Diese Einschätzung teilt auch Person E3 (mit themenrelevantem fachlichen Blick aus der (Fach-)Disziplin Psychologie). Sie führt an, dass es aus ihrer Sicht im Sinne der Theorie der sozialen Identität bzw. der Selbstkategorisierungstheorie sinnvoll gewesen wäre, den Bildungshintergrund der befragten Studierenden statt über eine statistische Differenzierungskategorie ebenfalls auch über die Abfrage der sozialen Identifikation, also der Zugehörigkeit zur Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger abzufragen. Aus der eigenen

Forschungserfahrung berichtet sie überdies, dass sie selbst den Migrationshintergrund der innerhalb ihrer Studien befragten Personen nur noch über die Abfrage der Identifikation der Person mit diesem Migrationshintergrund abfragen würden. Innerhalb des entstandenen Datensatzes nehmen sie dann lediglich diejenigen auf, die sich mit der relevanten Kultur bzw. Ethnie identifizieren; nur diese werden dann auch im Datensatz so kategorisiert. Laut Person E3 werden diejenigen Leute ‚rekategorisiert‘, die sich als ‚Deutsche‘ sehen, auch wenn sie objektiv einen Migrationshintergrund aufweisen (E3, mündliche Kommunikation, 20.05.2020).

Darüber hinaus liefern die generierten Befunde auch erste Hinweise darauf, dass das kulturelle Kapital (gemessen über die Anzahl der Bücher im Haushalt zur Abiturzeit) und die soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker in einem Zusammenhang zueinanderstehen, und verdeutlichen damit eine weitere Schnittstelle beider theoretischer Ansätze, die als Grundlage für Folgestudien fungieren könnte. In zukünftigen Studien innerhalb dieser Forschungsfelder könnte eine gemeinsame Betrachtung nebeneinander bestehender habitueller sowie sozial identitätsbezogener Aspekte in Bezug auf studentische Verunsicherung, Fremdheitsgefühle, Gefühle von Nichtpassung und/oder Gefühle von Isolation sehr gewinnbringend sein. Die Gründe hierfür liegen vor allem darin, dass auf Basis des identitätstheoretischen Ansatzes der Selbstkategorisierungstheorie die Erklärung konfliktfreier und konfliktbehafteter Studienverläufe von insbesondere Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen möglich wird. Anders als auf Grundlage des eher statischen Habitus ermöglichen identitätstheoretische Ansätze generell – so auch jener der Selbstkategorisierungstheorie – ein dynamischeres Verständnis von Passung und Nichtpassung im akademischen Feld.

Neben den Erkenntnissen zu Passungsproblematiken in Form fehlender Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker gemäß der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985) und ihren Zusammenhängen mit der Studienabbruchintention der befragten Studierenden liefert die vorliegende Forschungsarbeit ebenfalls Erkenntnisse zum Einfluss sozialer sowie akademischer Integrationsprozesse in Bezug auf diese Zusammenhänge. Bislang liegt bereits eine Vielzahl an Forschungserkenntnissen zur Erklärung des Einflusses der sozialen sowie ethnischen Herkunft auf den Studienabbruch über soziale und akademische Integrationsprozesse sowie auf Basis der theoretischen Arbeiten Tintos (1975) vor. Auch ist bekannt, dass soziale Integration (im Hochschulalltag durch Mitstudierende und Dozierende) maßgeblich von einer gemeinsamen sozialen Identität be-

einflusst wird (u. a. D. Klein, 2019). Gleichwohl liegen hinsichtlich dieses Zusammenhangs bislang keine Erkenntnisse zu den Zusammenhängen sozialer Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker sowie der sozialen und akademischen Integration im Hochschulkontext vor. Damit schließen die auf Grundlage dieser Forschungsarbeit generierten Befunde auch in diesem Fall eine Forschungslücke und liefern ebenfalls einen ersten Forschungsimpuls in Hinblick auf mögliche Zusammenhänge zwischen studentischer Identifikation und Integration. Insbesondere bezüglich der Studienabbruchforschung insgesamt sowie der Forschung, die sich explizit den Erklärungen des Einflusses sozialer sowie ethnischer Herkunft auf den Studienabbruch widmet, könnte es demnach gewinnbringend sein, perspektivisch in die Ursachenforschung neben sozialen und akademischen Integrationsaspekten auch soziale Identifikationsaspekte einzubeziehen.

In Bezug auf die Bedeutung der generierten Befunde für die internationale Studienabbruchforschung sowie die Forschung zu *first-generation students* und potenziellen Schwierigkeiten, die diese betreffen, in Form von Passungsproblematiken innerhalb des Studienverlaufs können die generierten Befunde ebenfalls einen relevanten theoretischen Beitrag leisten. Innerhalb der internationalen Forschung in diesem Bereich stehen vor allem die Arbeiten von Stephans et al. (Stephans, Townsend et al., 2012; Stephans, Fryberg et al., 2012) zu *cultural mismatch* im Fokus. Sie basieren auf der theoretischen Annahme zu independenten und interdependenten Wertesystemen nach Markus und Kitayama (2003). Demnach wird als Erklärung für Passungsproblematiken eine wahrgenommene Diskrepanz zwischen den persönlichen Werten von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie den im akademischen Feld vorherrschenden Normen postuliert. Forschung auf Basis der sozialen Identitätstheorie (Tajfel & Turner, 1979; Tajfel, 1982) sowie der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985) ist innerhalb der internationalen Forschung bislang nicht bekannt, dennoch wäre deren Übertragbarkeit auch in den internationalen Kontext denkbar. Die hier vorliegenden Befunde auf theoretischer Basis der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, 1982, 1985) können folglich auch die internationale Forschung zu Passungsproblematiken ergänzen – insbesondere vor dem Hintergrund bildungsherkunfts- und migrationsspezifischer Differenzen.

Abschließend lässt sich ferner anmerken, dass Passungsproblematiken – vor allem von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund – nicht nur im Kontext des Studienabbruchs und des Studienverlaufs eine Rolle spielen, sondern bereits zu früheren Zeitpunkten der Bildungskarriere dieser Gruppen. Insbesondere der Studiengang und die noch davor liegende Zeit im Kontext schulischer Bildung könnten durch diese spezifischen Herausforderungen geprägt sein. Aus die-

sem Grund sollten auch Studien im Bereich der Schulforschung zukünftig Aspekte sozialer (und kultureller) Identifikation in den Blick nehmen.

Zusammenfassend lässt sich auf Grundlage der hier generierten Erkenntnisse für die Studienabbruchforschung und/oder die Forschung zu Passungsproblematiken von insbesondere Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund schlussfolgern, dass Passungsproblematiken nicht grundsätzlich einen ‚Mythos‘ darstellen, sondern eine individuelle Problemlage von insbesondere Studierenden nicht-akademischer Bildungsherkunft und/oder solcher mit Migrationshintergrund verkörpern können. Dabei ist nicht grundsätzlich jede Studierende oder jeder Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft und/oder mit Migrationshintergrund von diesen spezifischen Problemen betroffen. Die Erkenntnisse dieser Studie verdeutlichen allerdings, dass es ein großer Teil dieser Studierenden ist. Dabei treffen diese Befunde keine Aussagen über die perspektivische oder vorangegangene Entwicklung dieser Passungsproblematiken und auch nicht dahin gehend, welche Auswirkungen sie auf die Studienabbruchintention dieser spezifischen Studierendengruppen haben – wenn sie auch eine erste Tendenz zu eher negativen Auswirkungen zeigen. Insgesamt wird deutlich, dass der defizitäre Blick auf die Studienverläufe von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund auf Basis der generierten Befund nicht abschließend bestätigt werden kann und auf Basis der theoretischen Grundlage auch nicht unbedingt bestätigt werden muss. Die identitätspsychologische Herleitung von Passungsproblematiken und deren Zusammenhänge zur sozialen sowie ethnischen Herkunft verdeutlichen zwar, dass eine erhöhte Gefahr für diese besteht, aber auch, dass sie nicht immer eintreten muss. Dies belegen gleichsam die Befunde der vorliegenden Forschungsarbeit. Nicht alle, aber dennoch die Mehrheit der befragten Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger identifizierten sich nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker. Auf Grundlage des theoretischen Zugangs zur Deutung von Passungsproblematiken in Form fehlender Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker lässt sich überdies festhalten, dass diese keinen Dauerzustand darstellen müssen und sich auch nur auf gewisse Zeitpunkte und/oder Situationen im Studienverlauf beziehen können. Auch müssen sie kein spezifisches Problem der Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund repräsentieren.

Damit können die innerhalb dieser Forschungsarbeit generierten Befunde einen bedeutenden Beitrag für die (Weiter-)Entwicklung der nationalen und internationalen Forschung zu bildungsherkunfts- und/oder migrationspezifischen Selektionsprozessen und damit zur insgesamten Stu-

dienabbruchforschung sowie für die nationale und auch internationale Forschung zu Passungsproblematiken Studierender nichtakademischer Bildungsherkunft und/oder Studierender mit Migrationshintergrund leisten. Auch könnten sie erste Anknüpfungsstellen bieten, soziale Identifikationsprozesse hinsichtlich der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker perspektivisch über den gesamten – auch vorhochschulischen – Bildungsvorlauf zu erforschen, insbesondere vor dem Hintergrund bildungsherkunfts- sowie migrationspezifischer Differenzen und/oder Selektionsprozesse.

Der folgende Abschnitt widmet sich den Fragen, ob und inwiefern ein Transfer in die (Hochschul-)Praxis gelingen kann und welche Impulse die vorliegende Untersuchung für die (Weiter-)Entwicklung hochschulischer und bildungs- bzw. erziehungswissenschaftlicher Handlungsfelder auf Struktur- sowie Akteurinnen- und Akteursebene liefern kann.

11.4.2 *Ertrag für pädagogische Praxis und institutionelle Weiterentwicklung sowie Hochschulpolitik – ‚Wir und wir als andere‘ statt ‚Wir und die anderen‘*

„Von allen, die an Hochschulen arbeiten, wünsche ich mir, dass sie die vielfältigen Hintergründe und unterschiedlichen Kompetenzen begrüßen und kreativ mit diesen umgehen. Anstatt den befürchteten Qualitätsverlusten wird dies zu einer großen Qualitätssteigerung der Lehre und des Systems Hochschule beitragen.“

(Urbatsch, 2011, S. 215, zitiert nach Dirscherl, Zimmermann, Baumann & Lindmaier, 2020, S. 10)

Wenngleich die vorliegende Arbeit nicht den Anspruch erheben kann, konkrete Handlungsempfehlungen für die Hochschulpraxis und -politik zu formulieren, sollen an dieser Stelle dennoch potenzielle Transferansätze und die grundsätzliche Bedeutung der vorliegenden Arbeit für hochschulische Handlungsfelder auf Struktur- und Akteurinnen- sowie Akteursebene exemplarisch veranschaulicht werden.

Zunächst lässt sich anhand der Untersuchungsergebnisse festhalten, dass Studienverläufe von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie insbesondere von solchen, die gleichzeitig auch einen Migrationshintergrund aufweisen, nicht zwangsläufig herausfordernder und/oder weniger erfolgreich sein müssen als die ihrer Mitstudierenden nichtakademischer Bildungsherkunft. Auf Grundlage der generierten Befunde wird indes deut-

lich, dass Passungsproblematiken in Form fehlender sozialer Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker in einem negativen Zusammenhang zur Studienabbruchintention Studierender stehen. Überdies offenbart sich, dass Studierende, die sich durch Mitstudierende in den Hochschulalltag wenig sozial integriert fühlen, und/oder solche, die bereits vor Studienbeginn schlechte schulische Leistungen aufweisen, sich auch wenig sozial mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren. Dabei treten ebenfalls erste Hinweise darauf zutage, dass auch eine hohe kulturelle Aktivität innerhalb und außerhalb der UDE, ein hohes (von (Hoch-)Schule gefordertes bzw. von Bildungseinrichtungen honoriertes) kulturelles Kapital sowie eine hoch eingeschätzte mündliche Ausdrucksfähigkeit im Deutschen die soziale Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker verstärkt. Damit zeigt sich insbesondere für Studierende, die sich in bestimmten Situationen oder zu bestimmten Zeitpunkten im Studium nicht mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker identifizieren (können) – zu denen innerhalb dieser Studie erwartungskonform mehrheitlich Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft und/oder Studierende mit Migrationshintergrund gehören – und hierdurch Gefühle der Nichtpassung erfahren, ein erhöhter Bedarf an institutionellen Unterstützungsleistungen besteht. Das an deutschen Hochschulen vorhandene Beratungssystem ist traditionell zweigeteilt. Auf der einen Seite fokussiert sich die klassische Studienberatung auf fachliche Beratungsaspekte und auf der anderen Seite die psychologische Studienberatung auf die Beratung Studierender mit psychischen Auffälligkeiten. Zwar variieren die Trennung und die Aufgabenteilung dieser Beratungsinstanzen je nach Leitbild und Mitarbeiterin oder Mitarbeiter, allerdings existiert kein institutionelles Angebot an der Schnittstelle fachlicher und emotionaler Unterstützung. Insbesondere niedrigschwellige Beratungs- und Unterstützungsangebote könnten hier einen Beitrag leisten (Grunau, 2017). Insbesondere in Hinblick darauf, dass mit diesen Schwierigkeiten häufiger Studierende nichtakademischer Bildungsherkunft und/oder mit Migrationshintergrund konfrontiert zu sein scheinen, leisten Initiativen wie ArbeiterKind.de, aber auch das Programm NRW Talentscouting (insbesondere Talente-Netzwerktreffen) einen relevanten Beitrag, sowie speziell an der UDE vertretende Programme wie das Programm ‚Chance hoch‘² zur ideellen und finanziellen Förderung von Bildungsaufstiegen und/oder die für das Ruhrgebiet spezifischen Beratungs- und Förderangebote der StipendienKultur Ruhr, die ebenfalls einen Fokus auf die ideelle und finanzielle Förderung benachteiligter Studierender legt. Für diese Initiativen und Programme können die auf Basis dieser Forschungsarbeit generierten Erkenntnisse eine bedeutende Ergänzung bisheriger theoretisch hergeleiteter Mechanismen hinter Bildungs-

aufstiegen und damit möglicherweise verbundenen Passungsproblematiken sowie den aus ihnen resultierenden Konsequenzen für den Studienverlauf darstellen. Insbesondere Aufklärung über soziale Identitäten und darüber, dass diese fluide, unscharf, hybride und multipel sein können, erscheint im Sinne des Empowerments der betroffenen Studierenden sinnvoll und weniger defizitär, stigmatisierend oder gar Scham reproduzierend. Vor allem eine Förderung des Einsatzes multipler sozialer Identitäten und die Verdeutlichung der daraus entstehenden Vorteile sollten einen Baustein der Beratungs- und Unterstützungsangebote bilden. Dies bedeutet, dass so gleichermaßen die oftmals betonten Schwierigkeiten und/oder negativen Konsequenzen für den Studienverlauf ernst genommen werden sollten. Gleichzeitig sollten aber die Möglichkeiten betont werden, die damit verbunden sein können. Sich mit beiden Gruppen zu identifizieren bzw. eine zusätzliche soziale Identität mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker zu entwickeln und beide situations- und zeitbezogen einsetzen zu können, kann zahlreiche Vorteile bieten. Es ist anzunehmen, dass die Anpassungsfähigkeit Studierender, die im Laufe der Zeit auch eine Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker entwickeln, im akademischen Feld höher ist. Außerdem können sie als Vermittlerinnen und Vermittler zwischen beiden Gruppen agieren und beide Gruppenzugehörigkeiten gezielt nutzen. Weiter müssen so auch keine Belastungsreaktionen durch die radikale Abwendung vom Herkunftsmilieu entstehen. Studierenden kann so verdeutlicht werden, dass sie selbst mitunter bedeutende Akteurinnen und Akteure an Schnittstellen verschiedener sozialer und gleichermaßen für das akademische Feld relevanter Identitäten darstellen. Insgesamt sollte die Arbeit der hochschulexternen Initiativen hierzu mit der hochschulinternen Beratung eng verzahnt sein.

Auch in der hochschulinternen Beratung sollte die Sensibilisierung für diese Schwierigkeiten und insbesondere für ihren Zusammenhang mit Aspekten sozialer und ethnischer Herkunft sowie der Studienabbruchintention relevant sein (s. a. Schmidt, 2022). Hier könnte über Weiterbildungen, aber auch über Koordinationstreffen von Fachstudienberaterinnen und Fachstudienberatern, Vertreterinnen und Vertretern der Zentralen Studienberatung und des Studierendenwerks (Sozialberatung) etc. regelmäßig ein Erfahrungsaustausch hinsichtlich der jeweiligen Erfahrungen und Probleme stattfinden und daraus könnten sinnvolle Beratungsstrategien und Unterstützungsmaßnahmen entwickelt werden (vgl. u. a. Handlungsempfehlungen von Dirscherl et al., 2020). Überdies sollte im Rahmen dieser Unterstützungs- und Beratungsmaßnahmen nicht außer Acht gelassen werden, dass eine Förderung der Entwicklung einer (zusätzlichen) sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker einen Bau-

stein zur Verminderung der Studienabbruchwahrscheinlichkeit darstellen kann, so die Erkenntnisse der Studie. Die generierten Forschungsbefunde liefern ferner erste Hinweise dafür, dass zur Entwicklung einer (zusätzlichen) hohen sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker eine hohe soziale Integration durch Mitstudierende, die Teilnahme an kulturellen Aktivitäten innerhalb und außerhalb der UDE sowie die Angleichung schlechterer Eingangsvoraussetzungen (Schulnoten) durch spezifische Förderangebot sowie die Förderung sprachlicher bzw. kommunikativer Fähigkeiten (insbesondere die mündliche Ausdrucksfähigkeit im Deutschen) essenziell sein können. Auch die akademische Integration könnte vermeintlich einen Beitrag zur Förderung der Entwicklung einer sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker leisten. Der positive Zusammenhang des kulturellen Kapitals (Anzahl der Bücher im Haushalt zur Abiturzeit) und der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung verweisen überdies auf die Relevanz vorhochschulischer Unterstützungs- und Beratungsmaßnahmen zur Entwicklung einer hohen (zusätzlichen) sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker. Hier setzen insbesondere in der Metropole Ruhr beispielsweise Programme wie das NRW Talentscouting (Beratungsangebote in der Sekundarstufe 2), aber auch das Programm ‚Chance hoch²‘ sowie das Schülerstipendienprogramm RuhrTale und das Talent-KollegRuhr in Herne an. Durch eine gezielte und zusätzliche schulische Förderung sowie eine ideelle und finanzielle Förderung hinsichtlich kultureller Aktivitäten könnte so insbesondere Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern und/oder Studienanwärterinnen und Studienanwärtern mit Migrationshintergrund die Entwicklung einer sozialen Identifikation mit der Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker im Hochschulstudium besser gelingen.

Über hochschulexterne wie hochschulinterne Beratung hinaus kann insbesondere im Hochschulkontext innerhalb der einzelnen Studiengänge eine Sensibilisierung hierfür einen doppelten Effekt haben und damit nicht nur einen für das eigene Studium und/oder die eigene Bildungsbiografie, den eigenen Bildungsaufstieg, sondern z. B. insbesondere in pädagogischen Studiengängen auch für die pädagogische Berufstätigkeit bzw. Kompetenz. Innerhalb des individuellen Studiums könnte es Studierenden über reflexive Biografie-Arbeit gelingen, sich ihre eigene Herkunft sowie ihren Bildungsweg vor dem Hintergrund ihrer sozialen Identität(en) bewusst zu machen, diese zu reflektieren und einzuordnen. Studierende in pädagogischen Studiengängen könnten darüber hinaus ihre diversitätsbezogenen Fähigkeiten schulen in Hinblick auf Schülerinnen- und Schülergruppen bzw. Gruppen von Kindern, Jugendlichen und/oder jungen Erwachsenen mit sehr hetero-

genen Voraussetzungen. Die Auswirkungen dieser Sensibilisierung von pädagogischem Fachpersonal als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren würden sich dann weniger für den Hochschulkontext zeigen, sondern vor allem in schulischen und/oder außerschulischen Bildungseinrichtungen und sich dann wiederum positiv zurückspiegeln. Möglichkeiten bzw. Rahmen zur Umsetzung der studentischen Sensibilisierung müssen dabei nicht nur innerhalb der Lehre selbst und/oder hochschulinternen Beratungs-Settings liegen. Auch spezifische Angebote, beispielsweise die Angebote des akademischen Beratungszentrums Studium und Beruf der UDE zum studentischen Selbstmanagement und Lerntechniken, können Räume bieten, in denen diese Sensibilisierung stattfinden kann.

Insgesamt sind zur Umsetzung einer ungleichheitssensiblen Hochschullehre (Rheinländer, 2015) allerdings auch kompetente Dozierende gefordert, um die Erkenntnisse in ihre Lehre einzubeziehen, ohne dabei zu stigmatisieren und/oder Scham zu erzeugen. Da nicht alle Dozierenden gleichermaßen über Wissen im Umgang mit diesen Schwierigkeiten sowie ihre Auswirkungen auf den Studienverlauf bzw. das vorzeitige Beenden des Studiums verfügen, sollten zur einheitlichen Förderung eines Diversitätsbewusstseins hinsichtlich dessen entsprechende sensibilisierende Weiterbildungsmaßnahmen implementiert werden.

Auch Person E3 (mit themenrelevantem fachlichen Blick aus der (Fach-)Disziplin Psychologie) sieht an dieser Stelle eine Notwendigkeit. Sie glaubt, dass eine gewisse interkulturelle Sensibilität von Studierenden häufiger schon proaktiv gefordert wird bzw. sie befindet sich hierüber auch in offenen Diskussionen mit betroffenen Studierenden mit Migrationshintergrund. Gleichwohl denkt sie, dass bislang keine große offen geführte Diskussion über diversitätssensible Lehre und Interaktion mit Studierenden in Bezug auf ihre soziale bzw. Bildungsherkunft und sich daraus ergebende spezifische Bedarfe besteht. Dies könnte aus ihrer Sicht dazu führen, dass sich insbesondere Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund vielleicht nicht wertgeschätzt oder ignoriert fühlen oder dass sie das Gefühl haben, man wolle sie ‚aussieben‘ (E3, mündliche Kommunikation, 20.05.2020).

Im Rahmen dieser hochschuldidaktischen Weiterbildungen wäre zu überlegen, wie die Vor- und Nachteile, die spezifische soziale Identitäten im akademischen Feld mit sich bringen, dargestellt und Maßnahmen zum reflexiven Umgang mit und der Einsatz von sozialen sowie kulturellen Identitäten präsentiert werden können. Außerdem sollten Lehrenden darin unterstützt werden, diejenigen Probleme zu erkennen, die mit der sozialen und kul-

turellen Heterogenität in den Lehrveranstaltungen zusammenhängen (vgl. u. a. Handlungsempfehlungen von Dirscherl et al., 2020) Darüber hinaus sollten ihnen zum konstruktiven Umgang damit Mittel an die Hand geben werden. Hierzu könnten Lehrangebote erweitert werden, die die Heterogenität der Studierenden sowie ihre spezifischen Erfahrungen und Kompetenzen in die Lehre einbinden (berufliche Erfahrungen, politisches und soziales Engagement, kultureller Hintergrund) (vgl. u. a. Handlungsempfehlungen von Dirscherl et al., 2020). Aber auch Programme wie beispielsweise das hochschuldidaktische (Zertifikats-)Programm könnten hierfür einen geeigneten Rahmen bieten. An der Stelle sollten gleichsam die sehr heterogenen und diversen Bildungsverläufe sowie die soziale Herkunft der Lehrenden selbst eine Rolle spielen. Insbesondere Lehrende mit einer nichtakademischen Bildungsherkunft und/oder einem Migrationshintergrund können hier als Mentorinnen und Mentoren bzw. Rolemodels fungieren. Initiativen wie Arbeiterkind e. V.²⁴ und andere Peer-Mentoring-Programme für diese Studierendengruppen konnten bereits belegen, wie relevant es sein kann, miteinander in Kontakt zu kommen und sich mit Gleichgesinnten auszutauschen.

Person E2 (mit themenrelevantem fachlichen Blick aus der (Fach-)Disziplin Sprachwissenschaften) berichtet hierzu aus ihrer eigenen subjektiven Erfahrung, wie wichtig und vor allem gewünscht die Vorbildfunktion der Lehrenden sein kann. Sie selbst habe festgestellt, dass Studierende unter Umständen gezielt nach Identifikationsmöglichkeiten mit ihr als Lehrkraft suchen und vermeintliche Parallelen hinsichtlich der sozialen sowie ethnischen Herkunft stark motivieren können, beispielsweise eine Lehrveranstaltung auszuwählen und letztlich auch zu besuchen (E2, mündliche Kommunikation, 19.05.2020).

Zur Umsetzung diversitätsbewusster Beratungs- sowie Unterstützungsaktivitäten sowie Lehraktivitäten kann in Hinblick auf die für diese Forschungsarbeit besonders relevanten Studiengänge in den Wirtschaftswissenschaften der UDE ebenfalls eine fakultätsbezogene diversitäts- und heterogenitätssensible Ausrichtung hilfreich sein. Hierzu könnte – auch in allen anderen Fakultäten – eine stärkere institutionelle bzw. fakultätsbezogene Einbindung

24 „Seit 2008 setzt sich ArbeiterKind.de als deutschlandweit größte Organisation für Studierende der ersten Generation ein. Die spendenfinanzierte Organisation begleitet insbesondere Studierende aus nichtakademischen Familien bei der Studienbewältigung und vernetzt diese zur gegenseitigen Unterstützung und zum Erfahrungsaustausch miteinander; siehe: <http://www.arbeiterkind.de/>“ (Dirscherl, Zimmermann, Baumann und Lindmaier (2020).

von Studierenden sinnvoll sein. Hiermit sind insbesondere die Einbindung von einer größeren Bandbreite an Studierenden in Fachgruppen, studentischen und wissenschaftlichen Projekten sowie eine häufigere Beschäftigung von Studierenden nichtakademischer Bildungsherkunft als Hilfskräfte gemeint (vgl. u. a. Handlungsempfehlungen von Dirscherl et al., 2020). Hierzu könnte ebenfalls eine Sensibilisierung des Personals innerhalb der bereits bestehenden Beratungs- sowie Unterstützungsmöglichkeiten an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der UDE initiiert werden (Campus Essen; Mentoring-Programm der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften und fachbezogene Beratungsangebote, z. B. Fachschaft Wirtschaftswissenschaften, Studienfachberatung Wirtschaftswissenschaften etc.). Hierbei sollte auch die zeitliche Perspektive bedacht werden: Zu welchen Zeitpunkten im Studium kann welches Zusatzangebot helfen?

Überdies kann zur Umsetzung diversitätsbewusster Beratungs- sowie Unterstützungsaktivitäten und Lehraktivitäten ebenfalls eine hochschulübergreifende Ausrichtung in Form eines Profils bzw. Leitbilds einen Beitrag leisten. Zu den politisch hochaktuellen Ungleichheitsdimensionen zählen vor allem Dimensionen wie Migration und Geschlecht. Der sozialen oder der Bildungsherkunft wird hier oftmals weniger Aktualität beigemessen (z. B. Miethe et al., 2014). Diesem Umstand sollte insbesondere hochschulpolitisch entgegengewirkt werden. Hierbei sollte der Fokus auf dem Aufbau eines Diversitätsbewusstseins und konkreter Empowerment-Strategien gleichsam wie auf Antidiskriminierungsstrategien liegen, die die Situation Studierender vor dem Hintergrund unterschiedlicher sozialer wie ethnischer Herkunft und damit verbundener heterogener Voraussetzungen berücksichtigen. Mit Blick auf die generierten Befunde dieser Forschungsarbeit kann an einigen Stellen bereits gemutmaßt werden, dass die Diversity-Strategie der Universität Duisburg-Essen implizit einen positiven Einfluss auf die untersuchten Zusammenhänge vor dem Hintergrund bildungsherkunfts- und migrationspezifischer Differenzen hatte.

Abschließend sei angemerkt, dass an vielen nationalen Hochschulen, so auch an der UDE, wie bereits exemplarisch dargestellt, Erfolg versprechende Maßnahmen und Interventionsprogramme zur Umsetzung diversitätsbewusster Beratung sowie Unterstützung entstanden sind, die Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund nicht nur die Studienwahl sowie das ‚Ankommen‘ und ‚Durchkommen‘ erleichtern, sondern die auch dazu beitragen sollen, insbesondere in diesen Studierendengruppen die Studienabbruchquoten zu verringern. Die Überprüfung der Wirksamkeit dieser Interventionsmaßnahmen ist indes in der Regel nicht vorgesehen. Da bereits aus der nationalen wie internationalen Studienabbruchforschung hinreichend bekannt ist, dass die

Evaluierungen dieser Maßnahmen häufig nur schwache oder gar nichtsignifikante Effekte zeigen, sollten Folgestudien sowohl den Einfluss der Studienbedingungen als auch die Wirksamkeit möglicher Interventionen überprüfen (vgl. Neugebauer, Heublein und Daniel, (2019)). Dies würde für Folgestudien sozialer Identifikationsprozesse auf den Studienabbruch von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund bedeuten, dass sie zum einen den Einfluss der sozialen Identifikation (und weiterer studienrelevanter Einflüsse) und zum anderen die Wirksamkeit möglicher Interventionen berücksichtigen. Hier sollten bestenfalls die individuellen Abbruchgründe mit den Zielen der Interventionsmaßnahmen übereinstimmen (vgl. Neugebauer, Heublein und Daniel, (2019)). Für die studienabbruchgefährdeten Studierendengruppen nichtakademischer Bildungsherkunft und/oder mit Migrationshintergrund könnte dies beispielsweise bedeuten, dass diejenigen unter ihnen, die sich im Studium sehr isoliert fühlen und eine hohe Nichtpassung wahrnehmen, mehr von Unterstützungsmaßnahmen profitieren, etwa der Sensibilisierung in Bezug auf die Gründe von Passungsproblematiken und die damit verbundenen Herausforderungen sowie Möglichkeiten, herkunftsbezogenes Empowerment sowie Informationen zum Hochschulsystem und zum Ablauf eines Studiums sowie zur Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartung, als Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund, die einen Abbruch beispielsweise aufgrund finanzieller Probleme und/oder familiärer Verpflichtungen in Erwägung ziehen. Auch hier gilt also, dass „die Konzeption und Implementation erfolgreicher Maßnahmen [...] folglich untrennbar mit der Diagnose individueller Abbruchursachen verknüpft [wäre]“ (Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019, S. 1043).