

Besa, Kris-Stephen; Vietgen, Sandra

Repräsentanz, Integration und Abbruchintentionen von Studierenden mit Migrationshintergrund in Lehramtsstudiengängen: Eine Analyse anhand der Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS)

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 35 (2017) 1, S. 195-206



Quellenangabe/ Reference:

Besa, Kris-Stephen; Vietgen, Sandra: Repräsentanz, Integration und Abbruchintentionen von Studierenden mit Migrationshintergrund in Lehramtsstudiengängen: Eine Analyse anhand der Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 35 (2017) 1, S. 195-206 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-168067 - DOI: 10.25656/01:16806

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-168067>

<https://doi.org/10.25656/01:16806>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Editorial

Markus Weil, Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler, Christine Pauli,
Kurt Reusser, Annette Tettenborn, Markus Wilhelm 125

Gutachterinnen und Gutachter des 34. BzL-Jahrgangs (2016) 128

Schwerpunkt

**Diversität – Anforderungen an die Professionalisierung von
Lehrpersonen**

Roland Reichenbach Die Betonung der Unterschiede und die Anerkennung
von Gleichwertigkeit. Ein Essay 129

Cristina Allemann-Ghionda Zur diversitätsgerechten Professionalisierung
angehender Lehrpersonen 139

**Inga Oberzaucher-Tölke, Carmen Kosorok Labhart und
Angelika Schöllhorn** «Das kommt glaub eben auch noch auf die Kultur
drauf an» – Interkulturelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kontext
von Macht und Diskurs 152

Bettina Bello, Dominik Leiss und Timo Ehmke Diversitätsbezogene
Einstellungen von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationsgeschichte 165

Oxana Ivanova-Chessex, Marco Fankhauser und Marco Wenger
Zum pädagogischen Können der Lehrerinnen und Lehrer in der
Migrationsgesellschaft – Versuch der Konturierung einer kritisch-
reflexiven Professionalität 182

Kris-Stephen Besa und Sandra Vietgen Repräsentanz, Integration
und Abbruchintentionen von Studierenden mit Migrationshintergrund
in Lehramtsstudiengängen: Eine Analyse anhand der Daten des Nationalen
Bildungspanels (NEPS) 195

Ute Bender «Dicksein» als Aspekt von Diversität – Entwicklungs-
aufgaben für dicke Lehrpersonen 207

Doreen Prasse, Beat Döbeli Honegger und Dominik Petko
Digitale Heterogenität von Lehrpersonen – Herausforderung oder
Chance für die ICT-Integration in Schulen? 219

Forum

Denise Depping und Timo Ehmke Schriftliche Ergebnismeldungen zum Unterrichtswissen – ein geeignetes Mittel zur Förderung von Selbstreflexion im Lehramtsstudium? 234

Hans-Rudolf Schärer Einleitung zum Grundlagenpapier «Merkmale des Hochschultypus Pädagogische Hochschulen» 251

Rubriken

Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 260

Buchbesprechungen

Horstkemper, M. & Tillmann, K.-J. (2016). Sozialisation und Erziehung in der Schule. Eine problemorientierte Einführung (Jürg Rüedi) 261

Naas, M. (Hrsg.). (2016). Kompetenzorientierter Unterricht auf der Sekundarstufe I. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven (Susanne Wildhirt) 265

Neuerscheinungen 267

Zeitschriftenspiegel 269

Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen

Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer Homepage (www.bzl-online.ch). Manuskripte zu diesen Themen können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden (vgl. dazu die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung, verfügbar auf der Homepage).

Repräsentanz, Integration und Abbruchintentionen von Studierenden mit Migrationshintergrund in Lehramtsstudiengängen: Eine Analyse anhand der Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS)

Kris-Stephen Besa und Sandra Vietgen

Zusammenfassung Lehrkräfte mit Migrationshintergrund sind in Deutschland noch immer unterrepräsentiert. Ob dies nur an einer niedrigeren Akademikerquote unter Zugewanderten oder an einer geringeren Anwahl lehramtsbezogener Studiengänge und möglichen erhöhten Studienabbrüchen liegt, soll in dem Beitrag anhand von Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) überprüft werden. Die Ergebnisse von Gruppenvergleichen sowie einer Regressionsanalyse deuten darauf hin, dass Lehramtsstudierende mit Zuwanderungsgeschichte zwar insgesamt vermehrt zu Abbrüchen neigen und sich schlechter in ihr Studium integriert fühlen; eine binnendifferenzierte Betrachtung der Herkunftsgruppen zeigt jedoch erhebliche Unterschiede.

Schlagwörter Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Migrantinnen und Migranten – Studienabbruch – Integration

Representativeness, integration and dropout intentions of immigrant students in teacher preparation programmes: An analysis of NEPS-data

Abstract Immigrant teachers are still underrepresented in the German educational system. It is unknown, however, whether this is due to the lesser presence of immigrant students at universities in general or fewer immigrants choosing teacher preparation programmes and possibly higher university dropout rates of this group. Our study analyses this desideratum with data from the National Educational Panel Study (NEPS). Various *t*-tests and a multiple regression analysis show that immigrants in teacher preparation programmes are more likely to drop out of university, mainly because of their lesser social and academic integration, even though there are vast differences between different groups of immigrants.

Keywords teacher education – migrants – university dropout – integration

1 Einleitung

An die Rolle von Migrantinnen und Migranten im Lehrberuf werden zahlreiche Erwartungen geknüpft: Neben einer potenziellen Vorbildfunktion für Schülerinnen und Schüler aus Zuwandererfamilien sollen sie in der Elternarbeit durch ähnliche kulturelle oder sprachliche Hintergründe den Zugang zu Familien mit Zuwanderungsgeschichte erleichtern. Dadurch, so die Hoffnung, soll eine bessere gesellschaftliche Teilhabe von

Menschen jedweder Herkunft ermöglicht und das Bildungssystem insgesamt entlastet werden (Kappus, 2013; Rotter, 2012). Darüber hinaus wird auch das Vorliegen höherer interkultureller Kompetenz diskutiert, die unter anderem zur besseren Einbindung von Kindern unterschiedlicher Herkunft befähigen soll (Georgi, Ackermann & Karakaş, 2011; Mantel & Leutwyler, 2013). Ob diese Erwartungen tatsächlich erfüllt werden, ist jedoch nach derzeitigem Forschungsstand kaum zu beantworten, was vor allem auf eine defizitäre Forschungslage in dem Bereich zurückzuführen ist (Rotter, 2014; Strasser & Steber, 2010). Dieses Defizit zeigt sich auch darin, dass es kaum vergleichende Ansätze gibt, Lehrkräfte mit Migrationshintergrund oftmals auf ihre Rolle als Zugewanderte reduziert werden und eine binnendifferenzierte Betrachtung unterschiedlicher Herkunftsgruppen – auch aufgrund der geringen Fallzahlen vieler qualitativer Studien – nicht vorgenommen wird. Klarheit herrscht hingegen darüber, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem nach wie vor gegenüber dem Bevölkerungsanteil von Zugewanderten in der Bundesrepublik unterrepräsentiert sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012; Rotter, 2014). Dieses Missverhältnis ist nicht nur einer geringeren Quote von studierten und studierenden Migrantinnen und Migranten in Deutschland geschuldet (Berthold & Leichsenring, 2012), sondern es fällt auf, dass ihr Anteil in lehramtsbezogenen Studiengängen deutlich unter der Quote anderer Fächer liegt (Deutscher Akademischer Austauschdienst, 2011).

Als Gründe für ein geringeres Interesse von Migrantinnen und Migranten am Lehrberuf werden unter anderem schlechte Erfahrungen in der eigenen Schulzeit sowie die Sorge, den Anforderungen des Schuldienstes nicht gewachsen zu sein, vermutet (Rotter, 2012). Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang der Befund von Gronostay und Manzel (2015), die für Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund bei den Wahlmotiven stärker den Vorteil eines vermeintlich leichten Studiums als bedeutsam für die Studienwahl nachweisen. Allerdings schränken die Autorinnen ein, dass sich die höhere «Bedeutung des Berufswahlmotivs «Geringere Schwierigkeit» des Lehramtsstudiums für Studierende mit Migrationshintergrund ... möglicherweise mit einem überproportionalen Anteil von Bildungsaufsteigern» (Gronostay & Manzel, 2015, S. 163) erklärt. Dass das Studium angehenden Lehrpersonen, ob mit oder ohne Migrationshintergrund, häufig dem Aufstieg im Sinne sozialer Mobilität dient bzw. dass vermehrt Bildungsaufstiege bei Lehramtsstudierenden zu verzeichnen sind, ist jedoch nach aktuellem Forschungsstand nicht mehr uneingeschränkt zu bestätigen (Cramer, 2012; Rothland, 2014).

Neben Unterschieden im Studien- bzw. Berufswahlverhalten könnte die geringere Zahl von Lehrkräften mit Migrationshintergrund im Vergleich zu ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung auch weniger erfolgreichen Studienverläufen bzw. häufigeren Studienabbrüchen geschuldet sein. Zur theoretischen Erklärung von Studienabbrüchen wird häufig auf das Modell von Spady (1971) und vor allem auf die Weiterentwicklung durch Tinto (1975) zurückgegriffen, in denen akademischer und sozialer Integration zentrale Rollen zur Vorhersage erfolgreicher tertiärer Bildungsverläufe zugesprochen

werden. Soziale Integration meint dabei den Grad der Beziehung zu Kommilitoninnen und Kommilitonen in Situationen im Studium und ausserhalb des Studiums sowie den Kontakt zu den Lehrenden der eigenen Hochschule, während akademische Integration unter anderem als Anstrengungsbereitschaft und Identifikation mit dem Studium gefasst wird (einen Überblick über die Erforschung und die Entwicklung des Tinto-Modells bieten Demetriou & Schmitz-Sciborski, 2011). Der Einfluss beider Konstrukte auf Studienerfolg bzw. Studienabbruch konnte in zahlreichen nationalen und internationalen Studien nachgewiesen werden (z.B. Mannan, 2007; Próspero & Vohra-Gupta, 2007; Rienties, Beusaert, Grohnert, Niemantsverdriet & Kommers, 2012; Unger, Wroblewski, Latcheva, Zaussinger, Hofmann & Musik, 2009). Die soziale und akademische Integration speziell von Migrantinnen und Migranten ist in Deutschland bislang nur wenig beachtet. Internationale Studien fokussieren teilweise auf die ethnische oder soziale Herkunft bzw. auf den Unterschied zwischen «Majorities» und «Minorities» und zeigen für Minderheiten sowie Studierende bildungsferner Herkunft ungünstigeres Integrationserleben (Próspero & Vohra-Gupta, 2007; Rubin, 2012; Severiens & Wolff, 2008). Allerdings sind diese Erkenntnisse auf die Situation von Studierenden mit Migrationshintergrund in Deutschland nur bedingt übertragbar, da beispielsweise in den USA für einige Minderheiten keine Migrationsgeschichte im Sinne einer Zuwanderung von Eltern, Grosseltern oder der Person selbst vorliegt und/oder sprachliche Trennungslinien nicht vorhanden sind. Unklar ist ausserdem, ob sich eine mögliche geringere soziale und akademische Integration speziell von Migrantinnen und Migranten auch in höheren Abbruchquoten niederschlägt oder ob hier andere Faktoren, wie z.B. akademische Performanz, stärker zum Tragen kommen.

Betrachtet man die Bedeutung soziodemografischer Merkmale für einen Studienabbruch etwas genauer, so ist die Studienlage ambivalent: Während die meisten Untersuchungen durchaus Unterschiede für einen Abbruch bzw. einen erfolgreichen Studienabschluss nach Geschlecht (Derboven & Winker, 2010), Alter zu Studienbeginn (Unger et al., 2009) oder für die Herkunftsländer (Heublein, Richter, Schmelzer & Sommer, 2014; Weegen, 2011) attestieren, finden beispielsweise Kliegl und Müller (2012) keine bedeutsamen Einflüsse von Geschlecht oder Zuwanderungsgeschichte. Diese Streuung der Ergebnislage könnte an den divergierenden Studiendesigns bzw. Stichproben liegen, die Vergleiche nur eingeschränkt erlauben. So haben Derboven und Winker (2010) ihre Befragung nur bei Studierenden in Ingenieurstudiengängen mit dem Fokus auf geschlechtsspezifische Diskriminierung durchgeführt, Weegen (2011) hat den Schwerpunkt auf muslimische Migrantinnen und Migranten gelegt und Kliegl und Müller (2012) haben lediglich Daten von Studierenden der Universität Duisburg-Essen erhoben und ausgewertet. Die umfassendste Stichprobe liegt vermutlich bei Heublein et al. (2014) vor, die in den Abbrecherstudien des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) auf studiengangübergreifende Daten aus dem gesamten Bundesgebiet zurückgreifen können und durchaus erhöhte Abbruchtendenzen bei Migrantinnen und Migranten attestieren.

Mit der vorliegenden Studie soll ein Beitrag zur Erschließung der oben aufgeführten Desiderata geleistet und den Fragen nachgegangen werden,

1. wie sich die Gruppe der Lehramtsstudierenden hinsichtlich ihrer Herkunft zusammensetzt und
2. ob Migrantinnen und Migranten erhöhte Ausprägungen bei Risikofaktoren für einen Studienabbruch zeigen bzw.
3. ob sich daraus resultierend stärkere Abbruchtendenzen ergeben.

2 Studiendesign

Um diese Fragen beantworten zu können, wurde auf die Daten des Nationalen Bildungspanels («National Educational Panel Study», NEPS), genauer der NEPS-Startkohorte 5 (Studierende), zurückgegriffen (Blossfeld, Roßbach & von Maurice, 2011).¹ In dieser werden Studienanfängerinnen und Studienanfänger des Wintersemesters 2010/2011 in einem aufwendigen Panel-Design verfolgt und einmal jährlich in Telefoninterviews sowie zu Beginn der Studie in ebenfalls jährlichen Online-Erhebungen befragt.

2.1 Instrumente, Variablen und methodisches Vorgehen

Für die Operationalisierung des Migrationshintergrundes wurden die generierten NEPS-Variablen zum Generationenstatus und zur Herkunftsgruppe genutzt, die auf den Angaben zum Geburtsland der Zielpersonen und deren Eltern und Grosseltern basieren. Da sich für Studierende der dritten Zuwanderergeneration im Vergleich mit Studierenden ohne Migrationshintergrund keine Unterschiede in Bezug auf Eingangsvoraussetzungen, Leistung und Integration zeigten, wurden nur Studierende der ersten und zweiten Zuwanderergeneration (d.h. entweder die Zielperson oder mindestens einer ihrer Elternteile wurde nicht in Deutschland geboren) berücksichtigt.

Zur Erfassung der sozialen und akademischen Integration wurde auf Subdimensionen der in der NEPS-Startkohorte 5 eingesetzten Kurzskalen zurückgegriffen. Die Erfassung der *sozialen Integration* erfolgte über eine Skala mit sieben Items, die insgesamt eine befriedigende interne Konsistenz aufweist ($\alpha = .75$), und die zwei Subdimensionen «Kontakt zu Studierenden» (drei Items, $\alpha = .84$; Beispiel: «Ich habe viele Kontakte zu Studierenden aus meinem Semester») sowie «Kontakt zu Lehrenden» (vier Items, $\alpha = .75$; Beispiel: «Ich fühle mich von den Lehrenden anerkannt») wurden auf einer vierstufigen Skala erfragt. Die *akademische Integration* wurde auf einer fünfstu-

¹ Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Startkohorte Studierende (vgl. doi:10.5157/NEPS:SC5:6.0.0). Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde. Seit 2014 wird das NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LIbBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt.

Die fünfstufige Antwortskala erfasst und beinhaltet sechs Items mit ebenfalls zufriedenstellender interner Konsistenz ($\alpha = .72$) und die beiden theoretisch postulierten Subdimensionen «Identifikation» (drei Items, $\alpha = .84$; Beispiel: «Ich kann mich mit meinem Studium voll identifizieren») und «Anstrengungsbereitschaft» (drei Items, $\alpha = .72$; Beispiel: «Ich tue für mein Studium nicht mehr, als unbedingt erforderlich ist»).

Zum Zeitpunkt der Erhebung im zweiten Studienjahr kann noch keine endgültige Aussage über tatsächliche Studienabbrüche getroffen werden, weshalb die *Abbruch- und Fachwechselintention* als distales Mass für die Beantwortung der Forschungsfrage genutzt wurde. Die Abbruch- und Fachwechselintention wurde in Anlehnung an Trautwein et al. (2007) mittels fünf Items mit guter interner Konsistenz ($\alpha = .84$; Beispiel: «Ich denke ernsthaft daran, das Studium ganz aufzugeben») auf einer vierstufigen Antwortskala erfasst. Darüber hinaus wurde auf einer vierstufigen Skala, ebenfalls in Anlehnung an Trautwein et al. (2007), als möglicher Prädiktor für Unzufriedenheit und Abbruchgedanken im Studium die *Erfüllung der eigenen Leistungserwartungen* erhoben (drei Items, $\alpha = .79$; Beispiel: «Mit meiner Studienleistung bin ich zufrieden»). Die soziodemografischen Variablen (Alter, Geschlecht und Bildungsherkunft) wurden direkt abgefragt.

Für sämtliche Auswertungen und Analysen wurde die Software Stata 13 genutzt. Neben einer umfangreichen Aufbereitung der Stichprobe wurden gängige Verfahren zur Ermittlung von Gruppenunterschieden wie Mittelwertvergleiche durch *t*-Tests für unabhängige Stichproben zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund bzw. zwischen den Migrationssubgruppen durchgeführt, die Effektstärken bei signifikanten Unterschieden berechnet und der Einfluss auf die Studienabbruchintention durch Modelle multipler linearer Regression geprüft.

2.2 Stichprobe

Die Gesamtstichprobe umfasst zum ersten Messzeitpunkt im Herbst 2010 ca. 18000 Studierende, die ihr Erststudium im Wintersemester 2010/2011 in der Bundesrepublik Deutschland begonnen haben, darunter eine Sonderstichprobe Lehramtsstudierender, die überproportional gezogen wurde (zur Stichprobenziehung der Startkohorte vgl. Aschinger, Epstein, Müller, Schaeper, Vöttiner & Weiß, 2011). Im Herbst 2011 folgten in einer Online-Befragung Angaben zur akademischen und sozialen Integration, zur Erfüllung der eigenen Leistungserwartung und zur Abbruch- und Fachwechselintention.

Für die vorliegende Studie konnte auf die Daten von $N = 17857$ Studierenden zum ersten Messzeitpunkt zurückgegriffen werden, von denen $n = 5791$ das Ziel eines Lehramtsabschlusses angegeben hatten. In den NEPS-Studien zeigen die Online-Befragungen generell geringere Ausschöpfungen als bei Kontaktaufnahme und Befragung am Telefon; dennoch konnten Daten von immerhin $n = 3994$ Lehramtsstudierenden, davon $n = 511$ mit Migrationshintergrund, erfasst werden. Da nicht auszuschliessen ist, dass es durch systematische Ausfälle durch Studienabbrüche zu Verzerrungen ge-

kommen ist und keine echte Längsschnittfragestellung verfolgt wurde, wurde auf eine Imputation fehlender Werte verzichtet.

3 Ergebnisse

Für die Frage der Zusammensetzung der Gruppe der Lehramtsstudierenden wurde zunächst eine nach Herkunft differenzierte Aufstellung des angestrebten Studienziels «Lehramt», der Eingangsleistung sowie des Bildungsstandes der Eltern vorgenommen. In Tabelle 1 sind die grösseren Migrationsgruppen (alle Herkunftsgruppen, für die zu Messzeitpunkt 1 von mindestens $n > 100$ Zielpersonen, zu Messzeitpunkt 2 von mindestens $n > 50$ Zielpersonen Daten vorlagen) separat aufgeführt. Betrachtet man Tabelle 1, zeigt sich, dass Migrantinnen und Migranten weniger häufig angaben, in einem Lehramtsstudiengang immatrikuliert zu sein (26.4% zu 33.6%), wobei sich hier jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den Herkunftsgruppen zeigen. Aber auch an anderen Stellen zeigt sich die hohe Heterogenität innerhalb der Gruppe. Bezüglich der Eingangsvoraussetzungen haben Migrantinnen und Migranten insgesamt eine schlechtere Durchschnittsnote bei der Hochschulzugangsberechtigung als ihre Mitstudierenden. Die binnendifferenzierte Betrachtung der Note zeigt jedoch eine grosse Spannweite zwischen den Herkunftsgruppen der polnisch- (2.38), russisch- (2.53) und türkischstämmigen Studierenden (2.79) auf.

Ein genereller Bildungsaufstieg findet bei Migrantinnen und Migranten im Lehramt, wie der Blick auf den jeweils höchsten Bildungsabschluss eines Elternteils zeigt, zwar etwas häufiger statt, als dies für Studierende ohne Migrationshintergrund der Fall ist. Es lassen sich jedoch auch hier erhebliche Unterschiede innerhalb der Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund erkennen: Russischstämmige Studierende im Lehramt haben mit 44.9% sogar häufiger als ihre deutschen Kommilitoninnen und Kommilitonen mindestens einen Elternteil mit einem abgeschlossenen Hochschulstudium, während dies nur für 13.2% der türkischstämmigen Studierenden gilt (vgl. Tabelle 1). Allerdings muss hier einschränkend gesagt werden, dass die Unterschiede der nationalen Bildungssysteme unberücksichtigt bleiben und somit stärker akademisierte (Aus-)Bildungsstrukturen möglicherweise einen Teil der Differenz in der Bildungsherkunft erklären können.

Für die Betrachtung der Ausprägung von Risikofaktoren für einen Studienabbruch wurden die Konstrukte der Online-Erhebung zur Erfassung der akademischen und sozialen Integration herangezogen und des Weiteren auch die Studienabbruchintention selbst ausgewertet. Es zeigt sich, dass innerhalb der Lehramtsstudierendengruppe für die Migrantinnen und Migranten erhöhte Abbruchintentionen vorliegen und gleichzeitig die Leistungserwartungen, die soziale Integration (Subdimension «Kontakt zu Studierenden») sowie die akademische Integration als geringer eingeschätzt werden. Obgleich in den t -Tests die meisten Unterschiede signifikant werden, muss einschränkend fest-

Repräsentanz, Integration und Abbruchintentionen

Tabelle 1: Stichprobe und Note der Hochschulzugangsberechtigung

	Gesamtstichprobe (= 17857)									Migrantinnen und Migranten (= 2972) nach Herkunftsgruppen		
	Gesamtstichprobe (= 17857)			Nichtmigrantinnen und Nichtmigranten (= 14884)			Migrantinnen und Migranten (= 2972)			ehemalige Sowjetunion (= 605)		
	N	%	Ø	N	%	Ø	N	%	Ø	N	%	Ø
Abschlussnote			2.26			2.24			2.41			2.46
Geschlecht												
weiblich	10795	60.5	2.21	9017	60.6	2.18	1777	59.8	2.38	396	65.5	2.44
männlich	7062	39.5	2.34	5867	39.4	2.32	1195	40.2	2.45	209	34.5	2.49
Lehramtsstudium*												
nein	12018	67.3	2.24	9835	66.1	2.22	2183	73.5	2.37	468	77.4	2.44
ja, davon	5791	32.4	2.30	5007	33.6	2.27	784	26.4	2.50	136	22.5	2.53
Lehramtstypen												
Primarstufe	952	16.4	2.36	839	16.8	2.35	113	14.4	2.49	17	12.5	2.31
Sek I	916	15.8	2.62	758	15.1	2.59	158	20.2	2.74	36	26.5	2.76
Sek II	3045	52.6	2.17	2624	52.4	2.14	421	53.7	2.41	66	48.5	2.44
Sonstige Lehrämter	878	15.2	2.33	786	15.7	2.30	92	11.8	2.51	17	12.4	2.59
Bildungsherkunft**												
bis mittlere Reife	2318	40.0	2.37	2004	40.0	2.33	314	40.1	2.61	60	44.1	2.57
Hochschulreife	1006	17.4	2.28	835	16.7	2.25	171	21.8	2.42	15	11.0	2.46
FH-/Universitätsabschluss	2457	42.4	2.24	2159	43.1	2.22	298	38.0	2.42	61	44.9	2.50

	Migrantinnen und Migranten (= 2972) nach Herkunftsgruppen											
	Polen (= 379)			Türkei (= 365)			Nord- und West-europa (= 321)			Sonstige (= 1302)		
	N	%	Ø	N	%	Ø	N	%	Ø	N	%	Ø
Abschlussnote			2.40			2.67			2.24			2.35
Geschlecht												
weiblich	228	60.2	2.36	240	65.8	2.70	182	56.7	2.20	731	56.1	2.28
männlich	151	39.8	2.45	125	34.2	2.61	139	43.3	2.30	571	43.9	2.44
Lehramtsstudium*												
nein	264	69.7	2.40	244	66.8	2.61	234	72.9	2.20	973	74.7	2.31
ja, davon	113	29.8	2.38	121	33.2	2.79	87	27.1	2.37	327	25.1	2.45
Lehramtstypen												
Primarstufe	21	18.6	2.41	9	7.4	2.84	15	17.2	2.43	51	15.6	2.52
Sek I	20	17.7	2.57	41	33.9	2.95	11	12.6	2.71	50	15.3	2.63
Sek II	58	51.3	2.34	60	49.6	2.70	48	55.2	2.22	189	57.8	2.37
Sonstige Lehrämter	14	12.3	2.29	11	9.2	2.57	13	13.3	2.55	37	11.4	2.49
Bildungsherkunft**												
bis mittlere Reife	31	27.4	2.43	83	68.6	2.83	20	23.0	2.43	120	36.7	2.56
Hochschulreife	44	38.9	2.28	22	18.2	2.76	25	28.7	2.39	65	19.9	2.39
FH-/Universitätsabschluss	38	33.6	2.46	16	13.2	2.62	42	48.3	2.33	141	43.1	2.38

Anmerkungen: Dargestellt sind jeweils die Gruppengrösse (N), die jeweilige prozentuale Verteilung eines Merkmals innerhalb der Gruppe (%) sowie die jeweilige Durchschnittsbenotung der Hochschulzugangsberechtigung (Ø). *In der Darstellung fehlen 48 Fälle, die nicht eindeutig dem Studienziel «Lehramt» bzw. keinem Lehramt zugeordnet werden konnten. **In der Darstellung fehlen 10 Fälle, für die keine Daten zur Bildungsherkunft vorlagen.

gehalten werden, dass es sich dabei lediglich um kleine Effekte mit Effektstärken zwischen $d = .10$ und $.19$ handelt (vgl. Tabelle 2). Beim Vergleich der einzelnen Herkunftsgruppen mit den Nichtzugewanderten zeichnen sich allerdings weitaus differenziertere Ergebnisse ab mit Effektstärken zwischen $d = .31$ und $.40$. Lediglich türkischstämmige Studierende unterscheiden sich dabei signifikant hinsichtlich ihrer Abbruchintention, der akademischen Integration, des empfundenen Kontakts mit den Lehrenden sowie (mit Einschränkungen) der Leistungsbereitschaft, wo sie jeweils niedrigere Werte aufweisen. Studierende mit russischem Migrationshintergrund zeigen geringere Werte bei der Zufriedenheit mit den eigenen Leistungen sowie beim Kontakt mit Kommilitoninnen und Kommilitonen. Für alle anderen Herkunftsgruppen lassen sich keine Abweichungen feststellen.

Tabelle 2: Zusammenhang zwischen Herkunft, Fachwechsel- und Abbruchintention, Erfüllung der Leistungserwartung und Integration bei Lehramtsstudierenden

	Nichtmigranten und Nichtmigranten (n = 3340)			Migrantinnen und Migranten (n = 483)		(ehemalige) Sowjetunion (n = 89)		Polen (n = 74)	
	Mean (SD)	Mean (SD)	d	Mean (SD)	d	Mean (SD)	d	Mean (SD)	d
Fachwechsel- und Abbruchintention	1.49 (.57)	1.55 (.60)	.11**	1.63 (.66)		1.42 (.48)			
Erfüllung der Leistungserwartung	2.59 (.62)	2.50 (.64)	.15***	2.40 (.62)	.31**	2.67 (.62)			
Soziale Integration	3.05 (.40)	2.99 (.43)	.15***	2.94 (.43)		3.06 (.41)			
Kontakt zu Studierenden	3.13 (.63)	3.01 (.64)	.19***	2.90 (.65)	.37**	3.11 (.61)			
Kontakt zu Lehrenden	3.00 (.43)	3.00 (.45)		2.96 (.43)		3.02 (.41)			
Akademische Integration	3.31 (.53)	3.22 (.57)	.17***	3.18 (.56)		3.33 (.55)			
Identifikation	3.77 (.82)	3.68 (.85)	.11**	3.62 (.92)		3.77 (.80)			
Anstrengungsbereitschaft	3.57 (.81)	3.49 (.84)	.10**	3.52 (.86)		3.57 (.80)			

	Türkei (n = 70)		Nord- und Westeuropa (n = 54)		Sonstige (n = 196)	
	Mean (SD)	d	Mean (SD)	d	Mean (SD)	d
Fachwechsel- und Abbruchintention	1.70 (.63)	.37**	1.56 (.54)		1.52 (.60)	
Erfüllung der Leistungserwartung	2.43 (.62)		2.58 (.60)		2.48 (.66)	
Soziale Integration	2.92 (.45)	.32*	3.00 (.46)		3.00 (.42)	
Kontakt zu Studierenden	3.05 (.61)		3.00 (.70)		3.02 (.63)	
Kontakt zu Lehrenden	2.83 (.49)	.39**	2.99 (.53)		3.00 (.43)	
Akademische Integration	3.10 (.56)	.40**	3.25 (.59)		3.23 (.57)	
Identifikation	3.54 (.74)		3.70 (.90)		3.71 (.86)	
Anstrengungsbereitschaft	3.29 (.84)	.35*	3.50 (.90)		3.51 (.82)	

Anmerkungen: Angegeben sind Skalenmittelwerte der einzelnen Gruppen. Effektstärken (d) beziehen sich jeweils auf Unterschiede zwischen einzelnen Herkunftsgruppen und den Nichtmigranten und Nichtmigranten. Effektstärken werden nur bei Signifikanz aufgeführt; * $p < .1$, ** $p < .05$, *** $p < .01$.

In einem letzten Analyseschritt wurde zur Beantwortung der Frage nach Einflüssen auf die Abbruchintention geprüft, ob ein Migrationshintergrund als solcher Auswirkungen auf mögliche Abbruchentscheidungen hat. Im ersten Modell von Tabelle 3 zeigt der Beta-Koeffizient für die einfache lineare Regression noch einen geringen Einfluss des Migrationshintergrundes auf die Abbruchintention, ohne dabei allzu viel Varianz aufzuklären, sodass angenommen werden kann, dass der Migrationshintergrund selbst nur von geringer Relevanz für Überlegungen in Bezug auf einen Studienabbruch ist. Daher wurden in Anlehnung an die Modellierung von Studienabbrüchen nach Tinto (1975) weitere relevante Merkmale geprüft und als theoretisch bedeutsame Variablen in zwei weiteren Modellen schrittweise als mögliche Indikatoren eingeführt. Es zeigt sich, dass vor allem die Subdimension «Identifikation» (mit dem Studium) die Abbruchintention bedeutsam vorhersagen kann, während der Migrationshintergrund selbst bei Hinzunahme weiterer Variablen hierfür keine Rolle spielt. Die Zufriedenheit mit der Studienleistung sowie die Eingangsvoraussetzungen (Note der Hochschulzugangsberechtigung) sind ebenfalls bedeutsame Prädiktoren für eine höhere Abbruch- bzw. Fachwechselintention bei einer Varianzaufklärung von $R^2 = 0.388$.

Tabelle 3: Schrittweise lineare Regression zur Vorhersage der Fachwechsel- und Abbruchintention

Prädiktoren	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Migrationshintergrund	0.064*	0.021	0
Identifikation		-0.396***	-0.372***
Anstrengungsbereitschaft		-0.011	0.001
Kontakt zu Studierenden		-0.05***	-0.044***
Kontakt zu Lehrenden		-0.047*	-0.010
Erfüllung der Leistungserwartung			-0.117***
Note der Hochschulzugangsberechtigung			0.066***
R^2	0.001	0.37	0.388

Anmerkungen: Abhängige Variable ist die Abbruch- und Fachwechselintention; die Regressionskoeffizienten sind standardisiert; * $p < .1$; ** $p < .05$; *** $p < .01$.

4 Diskussion

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass die Unterrepräsentanz von Migrantinnen und Migranten im Lehrberuf nicht allein durch eine niedrigere Akademikerquote von Zugewanderten zu erklären ist, sondern dass sich diese, wenn sie studieren, auch weniger häufig für ein Lehramtsstudium entscheiden. Daneben gibt es geringe Unterschiede bei der Abbruch- und Fachwechselintention, die allerdings nicht auf den Migrationshintergrund zurückzuführen sind, sondern sich vor allem über geringere Identifikation mit dem Studium und die geringere Zufriedenheit mit den eigenen Leistungen erklä-

ren lassen. Auch schlechtere Eingangsvoraussetzungen und die etwas geringere soziale Integration kommen zum Tragen, wobei die Effektstärken für die Gesamtgruppe der Zugewanderten hier nur kleine Unterschiede ausweisen, während mittlere Effektgrößen lediglich für einzelne Konstrukte bei den türkischen und russischen Migrantinnen und Migranten vorliegen. Vor diesem Hintergrund könnte überlegt werden, inwieweit es möglich ist, «riskante» Studierende im Lehramt, ob mit oder ohne Migrationshintergrund, besser in das Studium zu integrieren und mögliche Quellen für die Gedanken an Studienabbrüche zu minimieren bzw. bestenfalls tatsächliche Studienabbrüche zu reduzieren.

Wenn objektivierbare Leistungsmerkmale und andere Indikatoren eher Defizite bei Migrantinnen und Migranten erkennen lassen, ist ebenfalls zu fragen, ob eine Rekrutierung ausschliesslich aufgrund einer Zuwanderungsbiografie sinnvoll ist. Gegebenenfalls sollte gezielte Werbung um Lehrkräfte auch in dieser Gruppe stärker auf leistungsrelevante Kriterien wie etwa Schul- und Studienleistung, Fachkompetenzen, Motivation und Persönlichkeitsmerkmale fokussierend erfolgen, deren positive Wirkung auf die Leistung von Schülerinnen und Schülern sowie Berufserfolg und Berufszufriedenheit zumindest in Teilen als empirisch nachgewiesen angesehen werden kann (Lipowsky, 2006). Eine positive Wirkung kultureller Kompetenzen wird zwar implizit angenommen, ist empirisch jedoch bislang nicht belegt und stellt nach wie vor ein Desiderat der Schulforschung dar (vgl. hierzu auch Georgi et al., 2011). Ebenso ist die Frage nicht abschliessend geklärt, ob alle Migrantinnen und Migranten allein durch eine eigene Zuwanderungsgeschichte bzw. durch Zuwanderungserfahrungen der Eltern überhaupt in erhöhtem Masse über solche Kompetenzen und/oder positivere Einstellungen gegenüber heterogenen Lerngruppen verfügen (Rotter, 2013, 2014; Strasser & Steber, 2010).

Abschliessend ist die grosse Heterogenität der Studierendengruppe mit Migrationshintergrund zu diskutieren, die sowohl inhaltlich als auch analytisch einige Fragen aufwirft. Inhaltlich ist zu überlegen, ob einige der Ansprüche an Lehrkräfte mit Migrationshintergrund, wie etwa die Vorbildfunktion oder der bessere Zugang zu zugewanderten Eltern, tatsächlich allein durch das Vorliegen einer spezifischen Zuwanderungsgeschichte erfüllt werden, ohne dass hier kulturelle oder sprachliche Nähe mitbetrachtet wird. Analytisch zeigt sich für die in diesem Beitrag behandelten Fragen eine grosse Heterogenität innerhalb der Gruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund, die für viele der untersuchten Merkmale gilt. Während sich Zugewanderte aus Polen sowie West- und Nordeuropa nicht von den Studierenden ohne Zuwanderungsgeschichte unterscheiden, divergieren die Ergebnisse für die anderen Herkunftsgruppen erheblich. Daher verbietet sich streng genommen für die meisten Fragestellungen eine undifferenzierte Betrachtung der Gruppe der Migrantinnen und Migranten.

Einschränkend muss mit Blick auf die vorliegenden Ergebnisse unterstrichen werden, dass in der Studie lediglich die Note der teilweise auf unterschiedlichen Wegen erwor-

benen Hochschulzugangsberechtigung als Leistungsmass miteingeflossen ist. Inwiefern dieses Mass auch mit Blick auf mögliche schulform- oder gar landesspezifische Unterschiede Aussagekraft hinsichtlich der tatsächlichen Fähigkeiten besitzt, wäre in weiteren Arbeiten zu prüfen. Erste Ergebnisse zu Kompetenztests der NEPS-Daten deuten zumindest darauf hin, dass bei der Gruppe der Migrantinnen und Migranten auch im Studium für Mathematik und Lesefähigkeit weniger gute Leistungen vorliegen, wobei die binnendifferenzierte Auswertung nach Herkunftsgruppen zu dieser Frage noch aussteht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016).

Literatur

- Aschinger, F., Epstein, H., Müller, S., Schaeper, H., Vöttner, A. & Weiß, T.** (2011). Higher education and the transition to work. In H.-P. Blossfeld, H.-G. Roßbach & J. von Maurice (Hrsg.), *Education as a Lifelong Process – The German National Educational Panel Study (NEPS)* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 14) (S. 267–282). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung.** (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung.** (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Berthold, C. & Leichsenring, H.** (Hrsg.). (2012). *CHE Diversity Report. Der Gesamtbericht*. Berlin: CHE Consult GmbH.
- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G. & von Maurice, J.** (Hrsg.). (2011). *Education as a Lifelong Process – The German National Educational Panel Study (NEPS)* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 14). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cramer, C.** (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Demetriou, C. & Schmitz-Sciborski, A.** (2011). Integration, Motivation, Strengths and Optimism: Retention Theories Past, Present and Future. In R. Hayes (Hrsg.), *Proceedings of the 7th National Symposium on Student Retention* (S. 300–312). Norman, OK: The University of Oklahoma.
- Derboven, W. & Winker, G.** (2010). Tausend Formeln und dahinter keine Welt. Eine geschlechtersensitive Studie zum Studienabbruch in den Ingenieurwissenschaften. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 32 (1), 56–78.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst.** (2011). *Bildungsinländer 2011. Daten und Fakten zur Situation von ausländischen Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung*. Bonn: DAAD.
- Georgi, V.B., Ackermann, L. & Karakaş, N.** (2011). *Vielfalt im Lehrzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Gronostay, D. & Manzel, S.** (2015). Entwicklung der professionellen Kompetenz von Studierenden im Lehramt Sozialwissenschaften – Erste Ergebnisse einer Quasi-Längsschnitterhebung zur Berufswahlmotivation. In G. Weißeno & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Ergebnisse und Perspektiven* (S. 155–165). Wiesbaden: Springer VS.
- Heublein, U., Richter, J., Schmelzer, R. & Sommer, D.** (2014). Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. *Forum Hochschule*, Nr. 4. Hannover: DZHW.
- Kappus, E.-N.** (2013). Diversitätssensible Hochschulen – zum Umgang mit Studierenden mit Migrationshintergrund. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 13 (3), 46–52.
- Kliegl, C. & Müller, U.M.** (2012). Diversity und Studienabbruch im Zeitalter von Bologna. Bedingungsfaktoren für Studienabbruchgedanken in den alten und neuen Studiengängen an der Universität Duisburg-Essen. *die hochschule*, 21 (1), 73–90.

- Lipowsky, F.** (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51) (S. 47–70). Weinheim: Beltz.
- Mannan, M.A.** (2007). Student attrition and academic and social integration: Application of Tinto's model at the University of Papua New Guinea. *Higher Education*, 53 (2), 147–165.
- Mantel, C. & Leutwyler, B.** (2013). Lehrpersonen mit Migrationshintergrund: Eine kritische Synthese der Literatur. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (2), 234–247.
- Próspero, M. & Vohra-Gupta, S.** (2007). First Generation College Students: Motivation, Integration, and Academic Achievement. *Community College Journal of Research and Practice*, 31 (12), 963–975.
- Rienties, B., Beusaert, S., Grohnert, T., Niemantsverdriet, S. & Kommers, P.** (2012). Understanding academic performance of international students: the role of ethnicity, academic and social integration. *Higher Education*, 63 (6), 685–700.
- Rothland, M.** (2014). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Herkunfts-, Persönlichkeits- und Leistungsmerkmale von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 319–348). Münster: Waxmann.
- Rotter, C.** (2012). Lehrkräfte mit Migrationshintergrund als eine neu entdeckte Ressource im Umgang mit schulischer Heterogenität? Wirkungsannahmen – empirische Befunde – kritische Diskussion. In S. Hastedt & S. Lange (Hrsg.), *Männer und Grundschullehramt. Diskurse, Erkenntnisse, Perspektiven* (S. 101–118). Wiesbaden: Springer VS.
- Rotter, C.** (2013). Der Migrationshintergrund im Vordergrund – eine professionstheoretische Betrachtung der Diskussion um Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 13 (3), 7–14.
- Rotter, C.** (2014). *Zwischen Illusion und Schulalltag. Berufliche Fremd- und Selbstkonzepte von Lehrkräften mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rubin, M.** (2012). Social class differences in social integration among students in higher education: A meta-analysis and recommendations for future research. *Journal of Diversity in Higher Education*, 5 (1), 22–38.
- Severiens, S. & Wolff, R.** (2008). A comparison of ethnic minority and majority students: social and academic integration, and quality of learning. *Studies in Higher Education*, 33 (3), 253–266.
- Spady, W.G.** (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, 2 (3), 38–62.
- Strasser, J. & Steber, C.** (2010). Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund – Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (S. 97–126). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tinto, V.** (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45 (1), 89–125.
- Trautwein, U., Jonkmann, K., Gresch, C., Lüdtke, O., Neumann, M., Klusmann, U. et al.** (2007). *Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren (TOSCA). Dokumentation der eingesetzten Items und Skalen (Welle 3)*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Unger, M., Wroblewski, A., Latcheva, R., Zaussinger, S., Hofmann, J. & Musik, C.** (2009). *Frühe Studienabbrüche an Universitäten in Österreich. Projektbericht*. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Weegen, M.** (2011). Studienerfolg von deutschen Studierenden mit muslimischen Wurzeln. *Das Hochschulwesen*, 59 (1), 7–14.

Autor und Autorin

Kris-Stephen Besa, Universität Hildesheim, Institut für angewandte Erziehungswissenschaften,
besakr@uni-hildesheim.de
Sandra Vietgen, M.A., Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)
Hannover, vietgen@dzhw.eu