

Eingangsvoraussetzungen von Studierenden der Wirtschaftswissenschaften mit und ohne Migrationshintergrund*

Roland Happ, Manuel Förster, Klaus Beck

Zusammenfassung: Während es für den Schulbereich eine Vielzahl von Studien gibt, die dem Zusammenhang von Migrationshintergrund (MH) und schulischen Leistungen nachgehen, liegen für den Hochschulbereich kaum belastbare Befunde vor. Dies gilt insbesondere für die bundesweit am meisten nachgefragten Studiengänge der Wirtschaftswissenschaften, die zugleich einen vergleichsweise hohen Anteil an Studierenden mit MH aufweisen. Der Beitrag berichtet Befunde zu den Eingangsvoraussetzungen von $N = 1,395$ StudieneinsteigerInnen mit und ohne MH an 10 deutschen Hochschulen. Wie sich zeigt, haben Personen mit MH zwar keine signifikant schlechtere Note in der Hochschulzugangsberechtigung, aber sie bringen im Vergleich mit jenen ohne MH ein geringeres ökonomisches Vorwissen mit, insbesondere dann, wenn Deutsch nicht als Familiensprache genutzt wird.

Schlüsselwörter: Migrationshintergrund, ökonomisches Wissen, Test of Economic Literacy, Familiensprache, StudieneinsteigerInnen

Migration background and economic knowledge of beginning university students

Abstract: Although a large number of studies have been conducted on the connection between migration background (MB) and academic performance at school level, reliable findings about this connection at the higher education level are scarce. This is particularly the case for business and economics, which is the most popular field of study in Germany and attracts a large number of students with a MB. In this article, investigation is made into the relationship between the final secondary school grade point average of $N = 1,395$ beginning students at 10 universities in Germany and their economic knowledge while controlling for MB. Students with a MB did not have significantly worse grades; however, they had less economic knowledge than those without a MB, especially when German was not their family language.

Keywords: migration background, economic knowledge, Test of Economic Literacy, family language, beginning students

* In die Überarbeitung dieses Beitrags sind hilfreiche Hinweise aus anonymen Gutachten eingeflossen, für die wir sehr dankbar sind.

1 Der Migrationshintergrund von Studierenden als heterogenitätsgenerierender Faktor

Im Unterschied zum Hochschulsektor finden sich für den Schulbereich zahlreiche Untersuchungen, die dem Einfluss des Migrationshintergrunds (MH) auf die individuelle Schulkarriere nachgehen (u.a. Kristen & Dollmann, 2012; Stanat, Rauch & Segeritz, 2010). Sie gelangen – grob gesprochen – zu dem Ergebnis, dass MH in der Regel mit schwächeren Schulleistungen und mit einer geringeren Partizipation an weiterführenden Bildungsgängen einhergeht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). Es liegt nahe anzunehmen, dass eine der wesentlichen Ursachen für diesen Befund darin besteht, dass Personen mit MH Defizite in der Beherrschung der deutschen Sprache aufweisen (Gogolin & Lange, 2011). Allerdings wäre es kurzschlüssig, MH und Sprachdefizit gleich zu setzen. Wir wissen, dass Migrantenkinder je nach Sozialisationsmilieu¹ in sprachlicher Hinsicht nicht selten mit Kindern aus deutschsprachigen Elternhäusern als gleichgestellt angesehen werden können, was andererseits nicht bedeutet, dass sie auch in gleicher Weise sozialisiert worden sind.

Betrachtet man die Voraussetzungen, die StudienanfängerInnen mitbringen, so sind im Vergleich zum schulischen Bereich ebenfalls Unterschiede zu erwarten. So liegt es zunächst nahe anzunehmen, dass vor Studienbeginn bereits Prozesse der Selbst- und Fremdselektion greifen, die mit Blick auf die Studierfähigkeit (in einem weiten Sinne) Homogenisierungstendenzen fördern (Helbig, Jähnen & Marczuk, 2015). Ob dies zutrifft, ist jedoch kaum untersucht (Kristen, 2014; Wild & Esdar, 2014). Eine große Anzahl an Arbeiten leuchtet zwar den sozialen Hintergrund des Elternhauses von StudienanfängerInnen aus (Ebert & Heublein, 2017; Watermann & Maaz, 2010). Und diese Studien belegen, dass der soziale Hintergrund des Elternhauses für Studierende mit MH weniger förderlich ausgeprägt ist als bei autochthonen Gleichaltrigen (Ebert & Heublein, 2017; Middendorff, 2015). Offengeblieben ist bislang jedoch, ob sich StudieneinsteigerInnen mit bzw. ohne MH in studienrelevanten Erfolgsdimensionen unterscheiden (Kristen, 2014; Wild & Esdar, 2014). Für die Wirtschaftswissenschaften ist diese Frage von besonderem Interesse, weil ihre akademische Klientel einen vergleichsweise hohen Anteil an Studierenden mit MH aufweist (Happ & Zlatkin-Troitschanskaia, 2015; Schneider & Franke, 2014).

In der Literatur gelten die Note der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) (Kramer et al., 2011) und das studienfachbezogene Vorwissen (Brand & Xie, 2010; Rienties, Beusaert, Grohnert, Niemantsverdriet & Kommers, 2012) als relevante Prädiktoren des Studienerfolgs.² Dieser letztere Aspekt ist für wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge besonders relevant, weil in die Note der HZB häufig gar keine Vorleistungen im Bereich Wirtschaft eingehen.³ Sollten Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne MH im fachbezogenen

1 Wir verwenden den Milieubegriff hier und im Folgenden nicht in seiner behavioristischen „milieutheoretischen“, sondern in seiner auf Durkheim zurückgehenden soziologischen Bedeutung, die jenseits von Klassen- oder Schichtentheorien das soziale und kulturelle Umfeld bezeichnet, in dem sich ein Individuum bewegt und das für dessen Genese und Status kausale Relevanz innehat (Amelang, 1987; Bohnsack, 1997).

2 Zu weiteren relevanten Einflussfaktoren auf den Studienerfolg vgl. Richardson, King, Garrett und Wrench (2012) sowie Schneider und Preckel (2017).

3 86% der Hochschulzugangsberechtigungen werden an allgemeinbildenden Schulen erworben (Statistisches Bundesamt, 2014, S. 85). Dort werden aber wirtschaftskundliche Inhalte je nach Bundesland, wenn überhaupt, allenfalls nur am Rande im Kontext anderer Fächer unterrichtet. Lediglich bei den StudieneinsteigerInnen, die

nen Vorwissen nachzuweisen sein, so wäre dies ein Hinweis darauf, dass die vorauslaufenden Selektionsprozesse, insbesondere die (oftmals zulassungsrelevante) HZB, in dieser Hinsicht keine umfassenden Homogenisierungseffekte erzeugt haben – ein Umstand, der unter einem hochschuldidaktischen Aspekt von einiger Bedeutung sein dürfte. Aus diesem Grund betrachten wir zwar auch Befunde zur HZB, legen jedoch den Schwerpunkt der Analyse – im Einklang mit der nationalen und internationalen Studienerfolgssforschung (Kuh, Kinzie, Buckley, Brifges & Hayek, 2006; Schneider & Preckel, 2017) – auf die Ausprägung des für das Studium der Wirtschaftswissenschaften theoretisch bedeutsameren fachbezogenen Vorwissens.

Wir referieren im Folgenden den einschlägigen Forschungsstand und differenzieren die aufgeworfene Fragestellung in drei Teilfragen aus (Kap. 3). Zuvor spezifizieren wir den MH-Begriff (Kap. 2), um in Kapitel 4 die ersten beiden Teilfragen und in Kapitel 5 die dritte Teilfrage nach den relevanten Zusammenhängen zu beantworten. Ein kritischer Rückblick und ein konstruktiver Ausblick schließen unseren Beitrag ab (Kap. 6).

2 Begriffsbestimmung zum Migrationshintergrund

MH wird in der Literatur über unterschiedliche Indikatoren bestimmt (Settelmeyer & Erbe, 2010). So binden ihn einige amtliche Statistiken lediglich an die Staatsangehörigkeit (Böckler & Schmitz-Veltin, 2013). Der Mikrozensus allerdings legt ihm seit 2005 ein erweitertes Migrationskonzept zugrunde, in das neben AusländerInnen auch eingebürgerte Deutsche einbezogen sind (Statistisches Bundesamt, 2015). Im Rahmen der PISA-Studien wird der MH anhand des Geburtslandes der Eltern und der Schülerin/des Schülers selbst sowie der Sprache, die in der Familie überwiegend gesprochen wird, erfasst (Stanat, 2003), während die Kultusministerkonferenz (KMK, 2011) das Vorliegen von MH annimmt, wenn entweder die Staatsangehörigkeit *oder* das Geburtsland *oder* die Familiensprache nicht Deutsch sind. Mit Fokus auf Studierende legt die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks die Staatsangehörigkeit der Studierenden und ihrer Eltern⁴ sowie das Geburtsland der Eltern zugrunde (Middendorff et al., 2017). Infolge mehrerer Änderungen des Staatsangehörigkeitsgesetzes (1999, 2004, 2007 und 2015) bestimmen altersbedingte Unterschiede und individuelle Wahlmöglichkeiten in wechselnder Weise über die Staatsangehörigkeit und haben daher eine instabile Datenlage zur Folge. Ausgeschlossen bleiben stets diejenigen Deutschen, bei denen ein oder beide Elternteile eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzen (§ 4 Abs. 1 und 3 StAG). In seinem Bericht zur „Bevölkerung mit Migrationshintergrund“ beschränkt sich nun auch das Statistische Bundesamt (2015) nicht mehr auf den Staatsangehörigkeitsindikator, sondern fasst unter Personen mit MH alle in Deutschland Lebenden zusammen, von denen zumindest ein Elternteil oder sie selbst nicht in Deutschland geboren wurde(n).

aus einer berufsbildenden Schulform (bspw. berufliches Gymnasium mit dem Schwerpunkt Wirtschaft) kommen, gehen auch fachbezogene Leistungen mit in die Note der HZB ein (Förster, Brückner, Happ, Beck & Zlatkin-Troitschanskaia, 2017).

4 Ähnlich verfahren auch Wild und Esdar (2014), die sich bei der Einteilung der Studierenden mit MH auf die Gruppierung des Deutschen Studentenwerks berufen.

Mit Blick auf die Zielsetzung unseres Beitrags ist jenseits dieser Begriffsfassungen ein Indikator für MH von besonderem Interesse, nämlich die Familiensprache als jene Verkehrssprache, die in der Familie bzw. im Herkunftshaushalt überwiegend gesprochen wird (Kemper, 2010). Es ist bekannt, dass SchülerInnen mit MH (im Sinne der Definition des Statistischen Bundesamts, 2015), die zu Hause Deutsch sprechen, im Rahmen der PISA-Studien bessere Ergebnisse erzielen als SchülerInnen mit nicht-deutscher Familiensprache (Stanat et al., 2010).⁵ Dieser Zusammenhang, dessen kausale Mikrostruktur allerdings noch aufklärungsbedürftig ist, könnte sich auch in das Studium hinein verlängern, weshalb wir die Familiensprache als ein Bestimmungsstück von MH heranziehen.⁶ So ist davon auszugehen, dass eine im häuslichen Milieu gesprochene fremde (hier: nichtdeutsche) Sprache keineswegs nur das Verstehen des Deutschen im Alltagssprachlichen Umgang beeinträchtigt. Vielmehr vermittelt die kontextualisierte verbale Kommunikation in der Familie explizit und en passant Aspirationen, Einstellungen, Präferenzen, Rollenzuschreibungen, moralische Standpunkte und kulturspezifische, teilweise religiös begründete Werthaltungen sowie epistemologische Sichtweisen, die das Weltverständnis im Allgemeinen und das Wissenschaftsverständnis im Besonderen mitprägen. Sie alle zusammen konstituieren unser Verständnis des Konzepts „MH“, das als eine besondere, aus dem Kulturwechsel erwachsene Sozialisationskonstellation zu verstehen ist. In ihr entfalten sich spezifische Identitäten, an denen Sprache einen eigenen Anteil hat und die sich im selbstvergewissernden Denken der betreffenden Personen auch sprachlich manifestieren. Die Familiensprache erfüllt demnach eine doppelte Funktion: Sie transportiert die Inhalte der Genese und Stabilisierung von Identität und sie dient zugleich der kommunikativen Verständigung. Wenn sie nicht Deutsch ist, befördert sie eine eher größere „Milieudistanz“, die unter anderem den Zugang zu Bildungsinhalten erschwert. Aber auch wenn sie Deutsch ist, kompensiert sie, weil sie lediglich *eine* Facette personaler Identität bildet, keineswegs vollständig alle kulturellen Differenzen. M.a.W.: Familiensprache ist Teil des MH und kann im Kontext des Bildungswesens zugleich als ein relevanter, wenngleich eher grober Indikator für die Stärke der „Milieudistanz“ dienen (Ahmed, Müller & von Schwanenflügel, 2013; Klapproth, Schaltz & Glock, 2014). Wir werden daher im Folgenden die StudienanfängerInnen der Wirtschaftswissenschaften in Orientierung an diesem Kriterium gruppieren (s.u. Kap. 4).

Als Ergebnis dieser Vorüberlegungen erfassen wir als Indikatoren für MH „Herkunft der Eltern(teile)“ und „Familiensprache“: *Ist die Herkunft eines der Elternteile und/oder die Familiensprache nicht Deutsch, so wird von einem MH der Studieneinsteigerin/des Studieneinsteigers ausgegangen.* Diese Kombination der Indikatoren erlaubt es nicht nur, StudieneinsteigerInnen mit MH in einem hier relevanten Sinne zu identifizieren, sondern auch innerhalb dieser Gruppe getrennte Analysen je nach zugrundeliegender Familiensprache und Herkunft der Eltern(teile) durchzuführen (s. Kap. 4).

5 Zudem zeigen die PISA-Befunde, dass das Leseverständnis nach unterschiedlichen Herkunftsländern verschieden ausgeprägt ist (Klieme et al., 2010). Wegen der geringen Fallzahlen zu den Herkunftsländern können hier keine länderspezifischen Befunde vorgelegt werden (s. Kap. 4 und 5).

6 Mit der Aufnahme der Familiensprache in die Definition des MH unterscheidet sich diese Studie von anderen Studien aus dem Hochschulbereich (Ebert & Heublein, 2017; Middendorff et al., 2017).

3 Fragestellungen zum Zusammenhang von Migrationshintergrund und studienerefolgsrelevanten Eingangsvoraussetzungen

Prozentual betrachtet sind Studierende mit MH im Vergleich zum MH-Anteil an der Gesamtbevölkerung deutlich unterrepräsentiert (Statistisches Bundesamt, 2015). Amtliche Statistiken besagen, dass in den Wirtschaftswissenschaften der Anteil von Studierenden mit MH an deutschen Hochschulen ca. 15% erreicht (Statistisches Bundesamt, 2017).⁷ Das Ungleichgewicht zwischen dem MH-Anteil an der Gesamtbevölkerung, der für 2016 mit mindestens⁸ 22% beziffert wird (Statistisches Bundesamt, 2016), und dem prozentualen Anteil an Studierenden mit MH ist in erster Linie auf Selektionsprozesse innerhalb des Schulbereichs zurückzuführen, offenbar jedoch nicht auf die mögliche Selbstselektion, die beim Übergang vom Schulbereich in den Hochschulbereich wirksam wird. So haben Schneider und Franke (2014) für das Jahr 2012 ermittelt, dass der Anteil an Studienberechtigten, der sich für ein Hochschulstudium entscheidet, in der Gruppe „mit MH“ höher ist als in der Gruppe „ohne MH“. Begründet wird diese relativ höhere Quote der Aufnahme eines Studiums mit der sog. *immigrant optimism*-Hypothese (Cattaneo & Wolter, in press; Kao & Tienda, 1995). Sie besagt, dass im Migrationsmilieu Bildung als besonders wichtiges Instrument für sozialen Aufstieg im (westlichen) Einwanderungsland angesehen wird. Diese Sichtweise führt dazu, dass bei gleicher Note der HZB SchülerInnen mit MH eine höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen, in den tertiären Bildungssektor überzuwechseln und dass der HZB-Notendurchschnitt unter den StudienanfängerInnen mit MH vergleichsweise eher schwächer ausfällt (Helbig et al., 2015⁹; Kristen, 2014). Für die wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge in Deutschland dürften diese Befunde nicht von entscheidender Bedeutung sein, weil der Zugang zu ihnen größtenteils einem Numerus Clausus (NC) unterworfen ist. Andererseits ist auch innerhalb der so gesetzten – von Hochschule zu Hochschule übrigens erheblich schwankenden oder z.T. nicht existenten¹⁰ – Grenzen eine gewisse Streuung der HZB-Noten zu erwarten, weshalb wir prüfen wollen, ob innerhalb des NC-Rahmens die *immigrant optimism*-Hypothese messbare Spuren hinterlässt:

Unterscheiden sich StudieneinsteigerInnen in einen wirtschaftswissenschaftlichen Studiengang mit und ohne MH in der Note der HZB? (Frage 1)

7 Nach Angaben der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks lag im Sommersemester 2016 sogar bei 20% der immatrikulierten Studierenden ein MH vor. Von diesen sind 71% in Deutschland und 29% in einem anderen Staat geboren (Middendorff et al., 2017). Diesen Zahlen liegen andere Indikatoren für den MH zugrunde als der amtlichen Statistik. Unterschiedlich beantwortet wird etwa die Frage, ob und wie sog. BildungsausländerInnen definitorisch von Studierenden mit MH abgegrenzt werden können (Middendorff et al., 2017).

8 Das Statistische Bundesamt unterscheidet zwischen MH „i.w.S.“ und „i.e.S.“ je nachdem, ob in den verschiedenen Erhebungsjahren Daten über Eltern genutzt werden können (= i.e.S.) oder nicht, weshalb der Anteil in der Bevölkerung, insbesondere nach der zurückliegenden Flüchtlingsbewegung noch deutlich höher ausfallen dürfte (im Einzelnen s. Statistisches Bundesamt, 2016, S. 4f.).

9 Unter Einbezug weiterer entscheidungsrelevanter Merkmale für die Aufnahme eines Studiums errechnen Helbig et al. (2015) für Studienberechtigte mit MH im Vergleich mit denjenigen ohne MH eine um 9% höhere Studierneigung.

10 So lag im Wintersemester 2015/16 die NC-Grenznote zwischen 1.3 (Universität Münster) und 3.2 (RWTH Aachen); an 13 Hochschulen gab es gar keinen NC.

Sowohl nationale (Kristen & Dollmann, 2012) als auch europäische Studien (Jackson, 2012) zeigen, dass sich Studierende mit MH am Ende der Sekundarstufe II in einer vergleichsweise ungünstigen Leistungsausgangslage befinden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014).¹¹ Das gilt insbesondere für das ökonomische Wissen (Hurrelmann, 2009). Ob dies jedoch auch für diejenigen zutrifft, die sich für ein Studium der Wirtschaftswissenschaften entschlossen haben, ist nicht bekannt (Kristen, 2014; Wild & Esdar, 2014). Mit dem Einsatz eines für die deutschen Verhältnisse validierten objektiven und reliablen Messinstruments (Förster et al., 2017; Happ, Förster, Zlatkin-Troitschanskaia & Carstensen, 2016a) versuchen wir, diesen Sachverhalt aufzuklären:

Unterscheiden sich StudieneinsteigerInnen in einen wirtschaftswissenschaftlichen Studiengang mit und ohne MH im ökonomischen Vorwissen? (Frage 2)

Dass dem Grad der Beherrschung der Unterrichtssprache für den Aufbau von Fachwissen erhebliche Bedeutung zukommt, wurde bereits in vielen Studien nachgewiesen (Esser, 2006; Schmölzer-Eibinger, 2013; Wuttke, 2005). SchülerInnen mit MH erreichen höhere Bildungserfolge, je vertrauter sie mit der deutschen Sprache sind, was wiederum damit zusammenhängt, ob ihre Familiensprache Deutsch ist (Brizić, 2008; Esser, 2006; Uslucan, 2013). Ob diese Befunde auf das ökonomische Vorwissen von StudieneinsteigerInnen übertragbar sind, untersuchen wir mit der dritten Frage:

Lassen sich in Bezug auf das ökonomische Vorwissen bei StudieneinsteigerInnen mit MH Unterschiede identifizieren, die mit der Familiensprache zusammenhängen? (Frage 3)

4 Design und Stichprobe

Zu Beginn des Sommersemesters 2014 haben wir mit der deutschen Version des US-amerikanischen *Test of Economic Literacy* (TEL4; Walstad, Rebeck & Butters, 2013) an zehn deutschen Hochschulen im Rahmen von einführenden Lehrveranstaltungen das ökonomische Vorwissen der StudieneinsteigerInnen erfasst. Der TEL4 besteht aus zwei Parallelversionen A und B mit je 45 Aufgaben im Multiple Choice-Format (zu weiteren Details s. Förster et al., 2017; Happ et al., 2016a). Die Testdauer lag bei 45 Minuten. Neben dem deutschsprachigen TEL4-G beinhaltete unser Fragebogen einen soziodemografischen Teil (u.a. Elternherkunft, Familiensprache, Note der HZB, Geschlecht, kaufmännische Berufsausbildung, Schulerfahrung im Fach „Wirtschaft“).

Unsere Stichprobe (*N*) umfasst 1,395 Studierende.¹² Bei 531 (38%) von ihnen stammen ein oder beide Elternteil(e) aus dem Ausland. 1,164 (83.4%) sind mit der Familiensprache Deutsch aufgewachsen. In wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge schreiben sich wegen deren internationaler Ausrichtung auch Studierende ein, die für das komplette Studium oder

11 Einige Studien zeigen den Zusammenhang dieser ungünstigeren Ausgangslage von Migrantenkindern mit dem sozialen Hintergrund des Elternhauses (Ebert & Heublein, 2017; Wild & Esdar, 2014) – ein Resultat, zu dem aus unserer Studie keine Daten vorliegen (s. dazu Kap. 6).

12 Die Daten wurden an den folgenden Institutionen erhoben, denen wir zu Dank verpflichtet sind: Fachhochschulen in Frankfurt, Mainz, Bielefeld und Wiesbaden; Universitäten in Bonn, Clausthal, Frankfurt, Köln, Mainz und Stuttgart.

für einige Semester aus dem Ausland nach Deutschland gekommen sind. Das trifft in unserer Stichprobe für 50 (3.6%) der Befragten zu. Diese Gruppe behalten wir zu Vergleichszwecken bei, obwohl sie nicht unter die Migrationsfragestellung fällt. Wir unterscheiden also fünf Gruppen (s. Tab. 1).

Tabelle 1: Verteilung der StudieneinsteigerInnen nach Gruppe

Gr. Nr.	Merkmale	Gruppenbezeichnung	Anzahl	%
0	Zum Studium nach Deutschland	genuine Fremdsprachler	50	3.6
1	Eltern aus D & D als Familiensprache	genuine Deutschsprachler	852	61.1
2	Eltern nicht aus D & D als Familiensprache	migrierte Deutschsprachler	312	22.3
3	Eltern nicht aus D & D nicht Familiensprache	migrierte Fremdsprachler	169	12.1
4	Eltern aus D & D nicht Familiensprache	Fremdsprachler (3. Gen.)	12	0.9
Summen			1,395	100.0

Erwartungsgemäß stellen die Studierenden mit Deutsch als Familiensprache *und* Eltern, die beide in Deutschland geboren wurden, mit 61.1% die größte Gruppe (im Folgenden kurz „genuine Deutschsprachler“). Dagegen besteht die kleinste Gruppe (0.9%) aus denjenigen Studierenden, deren beide Elternteile zwar in Deutschland geboren sind, deren Familiensprache jedoch (immer noch) nicht Deutsch ist. Es handelt sich bei ihnen um sog. MigrantInnen der dritten Generation („Fremdsprachler (3. Gen.)“). So gering ihr Anteil an der Gesamtstichprobe ist, so interessant sind sie unter dem Migrationsaspekt: Die ihr Angehörigen dürften in einem familiären Milieu aufgewachsen sein, in dem sich die Eltern ebenso wie die Großeltern – aus welchen Gründen auch immer – zumindest in sprachlicher Hinsicht als eher integrationsabstinent erwiesen haben. Mit der Aufnahme eines Studiums verlassen sie diese Tradition, haben es dabei jedoch vermutlich etwas schwerer als die MigrantInnen der zweiten Generation, in deren Sozialisationsmilieu das sprachliche Anpassungs- und das soziale Integrationsmotiv i.d.R. stärker ausgeprägt sein dürfte (Duong, Badaly, Liu, Schartz & McCarty, 2016). Insgesamt ebenfalls klein mit 3.6% ist die Gruppe der „Gaststudierenden“, die aus einem konsistent nicht-deutschsprachigen Milieu kommt („genuine Fremdsprachler“). Die übrigen Studierenden verteilen sich auf zwei Subgruppen: Sie haben beide MH in dem Sinne, dass ein oder beide Elternteil(e) nicht aus Deutschland stammen, unterscheiden sich jedoch darin, dass in der einen Subgruppe (22.3%) Deutsch die Familiensprache ist („migrierte Deutschsprachler“), in der anderen (12.1%) jedoch nicht („migrierte Fremdsprachler“).

5 Befunde zu Migrationshintergrund und studienerefolgsrelevanten Eingangsvoraussetzungen

5.1 Deskriptive Befunde

Im Blick auf die (selbst berichtete) HZB-Note (Tab. 2, Sp. 4) fällt auf, dass ihr Niveau trotz des meist geltenden NC mit einem Mittelwert (*M*) von 2.4 (Standardabweichung *SD* .55) nur etwa im Bereich von „gut“ bis „befriedigend“ liegt. Es zeigt sich, dass keine praktisch

bedeutsamen Unterschiede zwischen den für unsere Analysen gebildeten Gruppen zu konstatieren sind (*Antwort auf Frage 1*): Mit Ausnahme der „Gaststudierenden“ bewegen sich die Durchschnitte der vier anderen Gruppen innerhalb eines Bereichs von 0.2 Notenpunkten, was einer Effektstärke von .40 (Cohen's d)¹³ entspricht und daher für eine inhaltlich-substanzielle Interpretation wenig ergiebig erscheint.¹⁴

Tabelle 2: HZB-Note, Rohwertpunkte und standardisierter Summenscore im TEL4-G (Mittelwert, Stichprobengröße und Standardabweichung in Spalte 3)

1	2	3	4	5	6	7
Nr.	Gruppe		HZB Note	TEL4-G Rohwertpunkte		std. Sum- menscore ¹⁵
				Version A	Version B	Version A & B
0	Genuine	<i>M</i>	2.10	20.16	17.32	-1.26
	Fremd-	<i>N</i>	50	19	31	50
	Sprachler	<i>SD</i>	.60	8.68	7.50	1.06
1	Genuine	<i>M</i>	2.38	29.48	30.37	.26
	Deutsch-	<i>N</i>	852	411	441	852
	Sprachler	<i>SD</i>	.56	6.43	6.82	.88
2	Migrierte	<i>M</i>	2.46	26.17	26.72	-.20
	Deutsch-	<i>N</i>	312	168	144	312
	Sprachler	<i>SD</i>	.51	7.44	7.58	.99
3	Migrierte	<i>M</i>	2.40	23.55	25.36	-.48
	Fremd-	<i>N</i>	169	96	73	169
	sprachler	<i>SD</i>	.56	7.44	7.30	.98
4	Fremd-	<i>M</i>	2.58	22.14	17.00	-1.04
	sprachler	<i>N</i>	12	7	5	12
	(3. Gen.)	<i>SD</i>	.36	4.30	10.49	.99
3+4	Migrierte	<i>M</i>	2.41	23.45	24.82	-.51
	Fremd-	<i>N</i>	181	103	78	181
	sprachler ges.	<i>SD</i>	.55	7.26	7.73	.99
		<i>M</i>	2.39	27.55	28.40	.00
	Gesamt	<i>N</i>	1,395	701	694	1,395
		<i>SD</i>	.55	7.32	7.77	1.00

Betrachtet man nun jedoch die Testwerte, so werden Differenzen sichtbar, die deutlich machen, dass sich unter dem „Schleier“ der nur schwach variierenden HZB-Note eine domänenspezifische Heterogenität der StudieneinsteigerInnen verbirgt. Zunächst zeigt sich, dass die Gruppe 1 der genuine Deutschsprachler mit rund zwei Dritteln der erreichbaren 45 Rohwertpunkte die besten Resultate erzielt (s. Tab. 2, Sp. 5 und 6). Innerhalb der Gruppen

13 Diese Effektstärke ergibt sich beim Vergleich der Gruppe mit der besten (genuine Deutschsprachler) und der Gruppe mit der schlechtesten HZB-Durchschnittsnote (Fremdsprachler 3. Gen.).

14 Die Gaststudierenden (genuine Fremdsprachler) waren aufgefordert, die Äquivalenznote ihrer HZB anzugeben. Im Rahmen der üblichen Anerkennungsregulierungen kann die Differenz von 0.29 zum *M* der deutschen HZB-Noten bei nahezu gleicher *SD* (.60) ebenfalls nicht inhaltlich interpretiert werden.

15 Für die Analysen von Gruppenunterschieden wurden die Rohwertpunkte der Testversionen A und B getrennt in z-Werte transformiert und danach zusammengefügt, um so mit vergleichbaren Daten auf ein und derselben Skala rechnen zu können. Damit ergibt sich für weiterführende induktive Berechnungen eine höhere Teststärke, da die ProbandInnen nicht mehr auf zwei Testgruppen aufgeteilt werden müssen.

mit MH schneiden die migrierten Deutschsprachler (Gruppe 2) besser ab als die beiden Gruppen 3 und 4. Die genuinen Fremdsprachler (Gruppe 0), von denen anzunehmen ist, dass sie die geringste Vertrautheit mit der deutschen Sprache aufweisen, erreichen im Mittel die niedrigsten Rohwertpunkte. Von Gruppe 1 bis 4 fallen die erreichten Rohwertpunkte ab (*Antwort auf Frage 2*). Auf die dadurch nahegelegte Annahme, dass die „Nähe“ bzw. „Ferne“ zur deutschen Sprache für die Erklärung der Gruppendifferenzen von Bedeutung sein könnte, gehen wir in Kapitel 6.2 ein.

5.2 Zusammenhänge zwischen Gruppenmerkmalen und Testleistungen

Mit Hilfe von Regressionsmodellen wird im Folgenden untersucht, ob die berichteten Gruppenunterschiede auch dann repliziert werden können, wenn relevante andere Einflussgrößen kontrolliert werden, nämlich MH, Besuch eines Wirtschaftsgymnasiums, eines Leistungskurses Wirtschaft, eine absolvierte Berufsausbildung und das Geschlecht. In den Modellen ziehen wir die zu z-Werten transformierten Messdaten des TEL4-G als Indikatoren für das ökonomische Vorwissen heran und nutzen aufgrund der genesteten Datenstruktur Regressionen mit korrigierten Standardfehlern (*SE*).¹⁶ Dabei werden zwei alternative Darstellungen verwendet: In der ersten (s. Tab. 3) sind die ursprünglichen Migrantengruppen beibehalten¹⁷; in der zweiten (s. Tab. 4) werden die relevanten Charakteristika Sprache und Herkunft der Eltern separat als Einflussfaktoren in das Modell aufgenommen. Diese getrennte Betrachtungsweise bietet einen breiteren Blick auf die Beantwortung der in Kapitel 3 aufgeworfenen Fragen. Die standardisierten Werte in den Tabellen 3 und 4 können im Sinne einer Effektstärke gemäß Cohen's *d* bei dichotomen unabhängigen Variablen interpretiert werden.¹⁸

Aus Tab. 3 geht hervor, dass sich die Testergebnisse der StudieneinsteigerInnen in Abhängigkeit von den aufgeführten Einflussfaktoren signifikant voneinander unterscheiden: Männliche Studieneinsteiger erzielen signifikant höhere Werte als Einsteigerinnen; Wirtschaftskurskurse und eine absolvierte Ausbildung gehen ebenfalls mit vergleichsweise besseren Testergebnissen einher. Überraschend und nicht umstandslos erklärbar ist der Befund, dass Studierende, die von einer Wirtschaftsschule kommen, geringere Testleistungen erzielen als Studierende, die ihre HZB an einer allgemeinbildenden Schule erworben haben.¹⁹ Zudem zeigt sich, dass die Note der HZB zwar signifikant, aber eher schwach mit dem Testscore zusammenhängt.

16 Für eine Nutzung von linearen Mehrebenenmodellen ist die Anzahl von 10 Level-2-Einheiten zu gering (Hox, 2010).

17 Weil die Mittelwerte der kleinen Gruppe der „Fremdsprachler (3. Gen.)“ für tragfähige Vergleiche nicht hinreichend robust sind, fassen wir sie für die folgenden Auswertungen mit den „migrierten Fremdsprachlern“ zur Gruppe der „migrierten Fremdsprachler“ zusammen. Die Gesamtwerte dieser neuen Gruppe „3+4“ sind in Tab. 2 bereits ausgewiesen.

18 Die Standardisierung des Regressionskoeffizienten erfolgt bekanntlich, indem der unstandardisierte Regressionskoeffizient durch die *SD* des latenten Scores geteilt wird (Muthén & Muthén, 1998-2012).

19 Eine erste ad-hoc-Vermutung bestünde allenfalls darin anzunehmen, dass das Wirtschaftsgymnasium eher leistungsschwächere SchülerInnen attrahiert (Heublein et al., 2017).

Tabelle 3: Einflussfaktoren auf die Testergebnisse im Fachtest
(standardisiertes Beta und Standardfehler in Spalte 2 und 3)

$R^2 = .322$	β	SE
Konstanter Term	1.20***	.18
Genuine Fremdsprachler (0)	-1.34***	.15
Migrierte Deutschsprachler (2)	-.38***	.09
Migrierte Fremdsprachler (3+4)	-.64***	.08
Geschlecht (weiblich = 1)	-.55***	.05
Wirtschaftsleistungskurs (besucht = 1)	.38***	.04
Kaufmännische Ausbildung (absolviert = 1)	.58***	.08
Note der HZB (1 = sehr gut; 4 = ausreichend)	-.37***	.07
HZB an einem Wirtschaftsgymnasium (besucht = 1)	-.26***	.05

Anmerkungen: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; Referenzgruppe: genuine Deutschsprachler.

Bemerkenswert ist, dass dieses Modell schon fast ein Drittel der Gesamtvarianz der Testergebnisse erklärt ($R^2 = .322$), was angesichts des Einbezugs der wenigen dichotomen nominalen Variablen und nur *einer* metrischen Einflussgröße eine beachtliche Erklärungsgüte bedeutet. Insgesamt machen die Daten deutlich, dass genuine Deutschsprachler auch unter Kontrolle der vorgängigen Lerngelegenheiten die höchsten Testwerte erzielen. Die Studierenden mit MH bilden jedoch keine homogene Gruppe. Vielmehr deuten die Ergebnisse darauf hin, dass sie nach der dominierenden Familiensprache in zwei weitere Gruppen zu unterteilen sind: die teststärkeren Deutschsprachler und die testschwächeren Fremdsprachler (*Antwort auf obige Frage 3*).

Tabelle 4: Familiensprache und Herkunft der Eltern als weitere Einflussfaktoren
(standardisiertes Beta und Standardfehler in Spalte 2 und 3)

$R^2 = .300$	β	SE
Konstanter Term	.67**	.21
Herkunft der Eltern (nicht aus Deutschland = 1)	-.30**	.11
Familiensprache (deutsch = 1)	.49***	.12
Wirtschaftsleistungskurs (besucht = 1)	.38***	.04
Kaufmännische Ausbildung (absolviert = 1)	.58***	.09
Note der HZB (1 = sehr gut; 4 = ausreichend)	-.35***	.06
Geschlecht (weiblich = 1)	-.57***	.05
HZB an einem Wirtschaftsgymnasium (besucht = 1)	-.27***	.06

Anmerkungen: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Tabelle 4 macht deutlich, dass sowohl die Herkunft der Eltern als auch – noch etwas stärker – die Familiensprache signifikant auf den Testscore wirken.

6 Diskussion

6.1 Forschungsmethodische Desiderate

Obwohl wir es unterstellt haben, ist nicht ohne weiteres davon auszugehen, dass die Studierenden mit MH eine *im Sinne der Studie* zutreffende Einschätzung abgeben, was ihre Familiensprache ist, weil sie über kein klares Dominanzkriterium verfügen (Gogolin, 2013). So wäre denkbar, dass die eine der beiden Sprachen eher im Kontext von Alltagsvollzügen i.w.S. gesprochen wird, während für den familialen Diskurs über „anspruchsvollere“ Themen die andere Sprache als „elaborierter Code“ (Bernstein, 1972, S. 155) herangezogen wird. Kemper (2010) weist auch darauf hin, dass Probanden dazu neigen könnten, aus Gründen der sozialen Erwünschtheit eher Deutsch zu nennen, was den von uns gefundenen Spracheffekt noch verstärken würde.

Ungeachtet dessen bleibt offen, ob der familiäre Fremdsprachengebrauch mit Verstehensdefiziten in der Unterrichts-/Lehrsprache gleichzusetzen ist (van Tubergen & Kalmijn, 2009). Obwohl wir unter dem Kriterium Familiensprache deutliche Unterschiede im Vorwissen identifizieren konnten, muss konzidiert werden, dass die Interpretation der Befunde auf soliden Beinen stehen könnte, wenn Informationen verfügbar wären, die Rückschlüsse auf die tatsächlichen sprachlichen Fähigkeiten der StudieneinsteigerInnen liefern (für geeignete Testverfahren s. Mashkovskaya, 2013).

In diesen Zusammenhang fällt die weitere Frage, ob Termini oder Beschreibungen von marktwirtschaftstypischen Szenarien in den Testaufgaben bei Studierenden mit MH zu Verstehens- bzw. Verständnisproblemen geführt haben.²⁰ Hier sollte in Folgestudien mittels Differential-Item-Functioning-Analysen geprüft werden, ob bestimmte Aufgaben auch bei Kontrolle der latenten Fähigkeit für Studierende mit nicht-deutscher Familiensprache schwieriger ausfallen. Noch tiefere Einblicke in die Rezeption von Testaufgaben würden mittels lautem Denken und kognitiven Interviews gewonnen.

Hinsichtlich der Generalisierbarkeit unserer Befunde ist zu beachten, dass sie zwar auf einer eher großen, jedoch nicht streng zufällig gezogenen Stichprobe beruhen, weshalb wir eingangs auch lediglich Fragen formuliert und danach nicht etwa Hypothesen geprüft haben. Restriktionen ergeben sich insbesondere daraus, dass einige Subgruppen geringe Besetzungen aufweisen (migrierte Fremdsprachler, 3. Gen. und die – hier allerdings weniger bedeutsamen – genuinen Fremdsprachler). Allerdings lassen die hohen Effektstärken es dennoch als wahrscheinlich erscheinen, dass innerhalb der Subgruppe der Studierenden mit MH durchaus bedeutsame Unterschiede zwischen Fremd- und Deutschsprachlern bestehen.

Bei der Einordnung der berichteten Befunde gilt es, wie oben bereits angedeutet, zu beachten, dass in unserer Studie der soziale Hintergrund der ProbandInnen nicht erfasst worden ist. Demnach kann der Zusammenhang zwischen den Eingangsvoraussetzungen der StudieneinsteigerInnen und der Note der HZB sowie dem ökonomischen Vorwissen nicht

20 Dies wäre, insbesondere was die Termini betrifft, auch für StudieneinsteigerInnen ohne MH zu hinterfragen.

unter Kontrolle dieses Aspekts interpretiert werden. Zahlreiche Studien verweisen auf die Erforderlichkeit der Dekonfundierung von sozialem Hintergrund und Migrationsstatus (Ebert & Heublein, 2017; Kristen, 2014; Middendorff, 2015; Watermann & Maaz, 2010). Dem werden wir in einer Folgestudie Rechnung tragen. Ungeachtet dessen bleibt jedoch zunächst einmal festzuhalten, dass Studierende mit Migrationshintergrund eine ungünstigere Ausgangslage aufweisen.

6.2 Migrationsspezifische Gründe für Vorwissensdefizite

Fragt man danach, welche Gründe dafür in Betracht kommen, dass Studierende *mit MH* im Durchschnitt ein vergleichsweise geringeres Vorwissen aufweisen, so können individuelle Faktoren wie Geschlecht, Intelligenz oder Interesse außer Betracht bleiben, weil diese in beiden Gruppen gleichermaßen streuen. Dagegen wäre die These vom *immigrant optimism* systematisch weiterzuverfolgen. Spezifisch für die „Migrationsgruppe“ dürften darüber hinaus hauptsächlich kulturell differente Charakteristika („Milieudistanz“) sein, die mit der Genese von ökonomiebezogenem Vorwissen in Zusammenhang stehen und allerdings von Herkunftsland zu Herkunftsland sehr unterschiedlich ausfallen, also nicht für die gesamte Gruppe der Studierenden mit MH in gleicher Weise aussagekräftig sein können (Duong et al., 2016). Sie bestehen für verschiedene Teilgruppen in ganz unterschiedlichen Konstellationen und Kombinationen von erziehungsmilieuprägenden Besonderheiten, wie u.U. etwa darin,

- dass Wirtschaftsthemen in der Familie lediglich in einer auf die engere Hauswirtschaft bezogenen Alltagssprache zum Thema gemacht werden,
- dass die Beschäftigung mit Wirtschaftsfragen unter alters- und/oder geschlechterrollenspezifische Vorbehalte fällt,
- dass unternehmensbezogene und gesamtwirtschaftliche Fragestellungen, wie sie im öffentlichen Diskurs westlicher Industriestaaten erörtert werden, sich im Herkunftsland so gar nicht stell(t)en (etwa in einem Entwicklungsland oder in Planwirtschaften),
- dass Karriere, Wohlstand oder sozialer Status nicht als (primäre) Ziele der Lebensplanung anerkannt werden oder
- dass – insbesondere im Falle unfreiwilliger Migration – grundsätzliche Vorbehalte gegenüber den Wertüberzeugungen und Lebensstilen des Aufnahmelandes bestehen und sozialisatorisch vermittelt werden.

Solche mikrosoziologisch und kulturvergleichend zu untersuchenden Sachverhalte sind u.W. bislang für die gegenwärtige Studierendengeneration mit MH nahezu unerforscht, obwohl sie unter der Integrationsfragestellung theoretisch und praktisch von Bedeutung sind.²¹

Im Fokus unserer Studie steht aber das womöglich bedeutsamere Sprachenargument. Für die migrierten Fremdsprachler und z.T. auch für die migrierten Deutschsprachler besteht es im Wesentlichen darin, dass sie für die kognitive Verarbeitung deutschsprachiger (geschriebener oder gesprochener) Texte mehr Zeit benötigen als die Muttersprachler (Garcia, 1991). Das bedeutet, dass sie bspw. in Lehrveranstaltungen oder auch bei dem von uns eingesetzten Test Teile ihrer Aufmerksamkeitsspanne auf die sprachliche Dekodierung des

21 So sollten bspw. die gegenwärtig für Geflüchtete angebotenen „Orientierungskurse“ curricular an derartige Wissensbestände anknüpfen können.

Texts verwenden müssen (*time-on-language*), die dem bedeutungsverarbeitenden Prozess (*time-on-task*) nicht zur Verfügung stehen. Bei gegebener Verarbeitungskapazität des Kurzzeitspeichers²² stehen demnach für inhaltsbezogene Kognitionen umso weniger Ressourcen zur Verfügung, je aufwendiger die sinnentnehmende Dekodierung der Texte ausfällt. Dabei lässt das kontinuierlich gesprochene Wort im Unterschied etwa zur Testbearbeitung keine Spielräume für die individuelle Verteilung von Zeitscheiben auf die beiden Funktionen.

Für den *Aufbau von Wissen* ist dieser Umstand ergebniskritisch, weil in dessen Struktur und Vernetzung kleinere oder größere Lücken dadurch entstehen, dass Teile der verbal angebotenen Information zugunsten der sprachbezogenen Sinnerschließung (*time-on-language*) nicht aufgenommen werden und daher unvollständige, nicht-integrierte Wissensnetze entstehen. Unter der Bedingung des *Wissensabrufs* (z.B. im Test) dürfte der Verbrauch von *time-on-language* dazu führen, dass von den vorgegebenen Aufgaben nur eine – im Vergleich mit den deutschen Muttersprachlern – kleinere Zahl bearbeitet werden kann. Empirische Hinweise hierfür können auch in den Daten aus der vorliegenden Studie identifiziert werden. Tatsächlich weisen die genuinen Deutschsprachler bei den ersten 15 Fragen der Testform A im Schnitt 0.30 Missings auf, die migrierten Deutschsprachler 0.41 und die migrierten Fremdsprachler 0.43. Bei den letzten 15 Fragen wird der Unterschied deutlich größer (genuine Deutschsprachler 0.35, migrierte Deutschsprachler 0.76 und migrierte Fremdsprachler 1.44).

Damit stellt sich im Blick auf die hier berichteten Befunde die Frage, ob infolge der Zeitrestriktion für die Testbearbeitung den ProbandInnen mit MH ein Nachteil entstanden ist. Unter dem Aspekt von Testfairness kann man diesen Einwand durchaus als berechtigt anerkennen. Unter unserer Perspektive jedoch, die sich v.a. auf die Identifikation und Erfassung von Prädiktoren für den Erfolg von MH-Studierenden richtet, ist dieser Sachverhalt im Sinne ökologischer Validität anders zu deuten. Wir erfass(t)en mit dem TEL4-G das während des wirtschaftswissenschaftlichen Studiums *nutzbare* Vorwissen, dessen Ausmaß von den im hochschulischen Setting herrschenden Zeitrestriktionen begrenzt wird. Zwar ist zuzugestehen, dass gerade in diesem Setting teilweise sogar umfangreiche Zeitkontingente zur individuell angepassten, verstehenden Rezeption der zu erschließenden Texte vorgesehen sind (Selbststudienzeiten). Aber wir wissen noch nahezu nichts darüber, wie sich dieser Zeitbedarf entwickelt, wenn er sowohl nachholendes Verstehen von Lehrveranstaltungsstoff als auch die vertiefende und weiterführende Aneignung von Lehrbuchinhalten umfassen soll (Stichwort „workload“). Die Vermutung liegt nahe, dass mit steigendem kognitivem Aufwand, die hochschulische Lehrsprache spontan zu verstehen, dieser Bedarf exponentiell wachsen kann.²³ Insoweit muss man zwar unter einem theoretischen Aspekt einräumen, dass die in unserer Studie fehlende Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch es nicht erlaubt, eindeutig zwischen ihr und der Qualität des wirtschaftsbezogenen Vorwissens zu unterscheiden. Aber unter dem Aspekt der hochschuldidaktischen Implikationen des MH als Heterogenitätsproblematik koinzidieren beide darin, dass das hochschulische

22 Das Arbeitsgedächtnis kann höchstens 7 ± 2 Informationseinheiten („chunks“) synchron prozessieren (Miller, 1956) und begrenzt insoweit die kognitive Verarbeitungskapazität (Duong et al., 2016; Garcia, 1991).

23 Eine große Längsschnittstudie an Kindern und Jugendlichen in den USA zur Entwicklung des naturwissenschaftlichen Wissens zeigt, dass Vorwissensdefizite über die Jahre nicht aufgeholt werden, ja sogar wachsen können, insbesondere dann, wenn in der Familie eine nicht-englische Sprache gesprochen wird (Morgan, Farkas, Hillemeier & Maczuga, 2016).

Treatment auf den Instruktionsbedarf der MH-Gruppe(n) nicht eingerichtet ist. Wie einem solchen Umstand bei steigenden Anteilen von Studierenden mit MH angemessen Rechnung zu tragen wäre, ist eine gegenwärtig weitgehend noch offene Frage.

Unsere Befunde legen nahe, dass in künftigen Studien zum Hochschulbereich ähnlich wie im Schulbereich dem Einfluss des MH mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte. Dabei ginge es nicht lediglich um das Faktum MH, sondern um das differentialdiagnostische Erfassen der mit ihm verknüpften Ursachen für eine weniger günstig ausgeprägte Leistungsausgangslage und in der Folge auch eines weniger erfolgreichen Studienverlaufs. Erste Befunde in den Wirtschaftswissenschaften deuten darauf hin, dass anfängliche Vorwissensdifferenzen zwischen EinsteigerInnen mit bzw. ohne Familiensprache Deutsch im Verlauf des Studiums nicht kompensiert werden können (Happ, Zlatkin-Troitschanskaia, Beck & Förster, 2016b).

Hochschuldidaktisch bedeutet dies u.a., dass Lehrende in ihrer Terminologie, in den gewählten Beispielen und Veranschaulichungen sowie im Umgang mit den Studierenden den Sachverhalt zu reflektieren hätten, dass zu ihren Hörern Studierende mit MH gehören – in den Wirtschaftswissenschaften sogar mit einem erheblichen Anteil. Unter einem curricularen Aspekt müsste demnach auch geprüft werden, welche Vorkurse für welche Adressaten anzubieten wären, um vorfindliche migrationsbedingte Heterogenitäten zu reduzieren und damit einem Schereneffekt in den Studienleistungen vorzubeugen.

Literaturverzeichnis

- Ahmed, S., Müller, S. & von Schwanenflügel, L. (2013). Sozialisationstheoretische Erkenntnispotenziale in der biographieorientierten Analyse von Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 33 (2), 134–149.
- Amelang, M. (1987). Milieu. In W. Arnold, H. J. Eysenck & R. Meili (Hrsg.), *Lexikon der Psychologie* (S. 1382). Freiburg: Herder.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014). *Bildung in Deutschland 2014 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bernstein, B. (1972). *Studien zur sprachlichen Sozialisation*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Böckler, S. & Schmitz-Veltin, A. (2013). *Migrationshintergrund in der Statistik - Definition, Erfassung und Vergleichbarkeit* (Materialien zur Bevölkerungsstatistik, Heft 2). Köln: Verband Deutscher Städtestatistiker (VDSt).
- Bohnsack, R. (1997). Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In B. Frieberthäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 492–502). Weinheim: Juventa.
- Brand, J. E. & Xie, Y. (2010). Who benefits most from college? Evidence for negative selection in heterogeneous economic returns to higher education. *American Sociological Review*, 75 (2), 273–302.
- Brizić, K. (2008). Alles spricht von Sprache. Soziologisch-linguistische Begegnungen in der Migrations- und Bildungsforschung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28 (1), 4–18.
- Cattaneo, M. A. & Wolter, S. C. (in press). Selected findings from 10 years of public opinion surveys on education in Switzerland. In M. R. West & L. Woessmann (Eds.), *Public opinion and the political economy of education policy around the world*. Cambridge: MIT Press.
- Duong, M. T., Badaly, D., Liu, F., Schartz, D. & McCarty, C. A. (2016). Generational differences in academic achievement among immigrant youths: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 86 (1), 3–41.

- Ebert, J. & Heublein, U. (2017). *Ursachen des Studienabbruchs bei Studierenden mit Migrationshintergrund*. Hannover: DZHW. Aufgerufen unter http://www.dzhw.eu/pdf/21/bericht_mercator.pdf.
- Esser, H. (2006). Migration, Sprache und Integration. AKI Forschungsbilanz Nr. 4, Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Förster, M., Brückner, S., Happ, R., Beck, K. & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2017). Strukturanalyse eines kognitiven Messinstruments im Multiple Choice-Format– Das Beispiel des Test of Economic Literacy (TEL4-G). *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 113 (3), 366–396.
- Garcia, G. E. (1991). Factors influencing the english reading test performance of spanish-speaking hispanic children. *Reading Research Quarterly*, 26 (4), 371–391.
- Gogolin, I. (2013). Chancen und Risiken nach PISA – über Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem – Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (5. Aufl., S. 33–50). Wiesbaden: Springer.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Happ, R. & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2015). Vergleichende Analysen zur Heterogenität der Studierenden in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen – kritische Implikationen für die Evaluation in Studium und Lehre. In S. Harris-Hümmert, L. Mitterauer & P. Pohlenz (Hrsg.), *Heterogenität der Studierenden: Herausforderung für die Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre, neuer Fokus für die Evaluation?* (S. 149–165). Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWebler.
- Happ, R., Förster, M., Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Carstensen, V. (2016a). Assessing the previous economic knowledge of beginning students in germany – Implications for teaching economics in basic courses. *Citizenship, Social and Economics Education*, 15 (1), 45–57.
- Happ, R., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K. & Förster, M. (2016b). Increasing heterogeneity in students' prior economic content knowledge – Impact on and implications for teaching in higher education. In E. Wuttke, J. Seifried & S. Schumann (Eds.), *Economic competence and financial literacy of young adults* (pp. 193–210). Opladen: Barbara Budrich.
- Helbig, M., Jähnen, S. & Marczuk, A. (2015). *Bundesländerunterschiede bei der Studienaufnahme*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. & Woisch, A. (2017). *Motive und Ursachen des Studienabbruchs an baden-württembergischen Hochschulen und beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher*. Hannover: DZHW. Abgerufen unter http://www.dzhw.eu/pdf/21/BaWue_Bericht_gesamt.pdf
- Hox, J. J. (2010). *Multilevel analysis – Techniques and applications* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Hurrelmann, K. (2009). Ökonomische Bildung an Schulen: Ein innovativer Ansatz zur Förderung auch der benachteiligten SchülerInnen. *ZWD-Magazin*, 11, 8–12.
- Jackson, M. (2012). Bold choices. How ethnic inequalities in educational attainment are suppressed. *Oxford Review of Education*, 38 (2), 189–208.
- Kao, G. & Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76 (1), 1–19.
- Kemper, T. (2010). Migrationshintergrund – Eine Frage der Definition! *Die deutsche Schule*, 102 (4), 315–326.
- Klapproth, F., Schaltz, P. & Glock, S. (2014). Elterliche Bildungsaspiration und Migrationshintergrund als Prädiktoren für Schulformwechsel in der Sekundarstufe I: Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (2), 323–343.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W. & Stanat, P. (Hrsg.) (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.

- Kramer, J., Nagy, G., Trautwein, U., Lüdtke, O., Konkmann, K., Maaz, K. & Treptow, R. (2011). Die Klasse an die Universität, die Masse an die anderen Hochschulen? Wie sich Studierende unterschiedlicher Hochschultypen unterscheiden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 14 (3), 465–487.
- Kristen, C. (2014). Migrationsspezifische Ungleichheiten im deutschen Hochschulsektor. *Journal of educational research online*, 6 (2), 113–134. doi:10.1007/978-3-658-04322-3_15
- Kristen, C. & Dollmann, J. (2012). Migration und Schulerfolg: Zur Erklärung ungleicher Bildungsmuster. In M. Matzner (Hrsg.), *Handbuch Migration und Bildung* (S. 102–117). Mannheim: Beltz.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Brifges, B. K. & Hayek, J. C. (2006). What matters to student success: A review of the literature. Commissioned report for the national postsecondary education cooperative. Wahington, DC: NPEC. Abgerufen unter [https://www.ue.ucsc.edu/sites/default/files/WhatMattersStudentSuccess\(Kuh,July2006\).pdf](https://www.ue.ucsc.edu/sites/default/files/WhatMattersStudentSuccess(Kuh,July2006).pdf)
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2011). *Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2011*. Berlin: KMK.
- Mashkovskaya, A. (2013). *Der C-Test als Lesetest bei Muttersprachlern*. (Dissertation). Fachbereich Geisteswissenschaften der Universität Duisburg-Essen, Duisburg-Essen.
- Middendorff, E. (2015). Wachsende Heterogenität unter Studierenden? Empirische Befunde zur Prüfung eines postulierten Trends. In U. Banscherus, O. Engel, A. Mindt, A. Spexard & A. Wolter (Hrsg.), *Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 261–278). Münster, New York: Waxmann.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two - Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 101 (2), 343–352.
- Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M. & Maczuga, S. (2016). Science achievement gaps begin very early, persist and are largely explained by modifiable factors. *Educational Researcher*, 45 (1), 18–35.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998-2012). *Mplus user's guide (7th ed.)*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Richardson, A., King, S., Garrett, R. & Wrench, A. (2012). Thriving or just surviving? Exploring student strategies for a smoother transition to university. A practice report. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3 (2), 87–93.
- 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.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2013). Sprache als Medium des Lernens im Fach. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 25–40). Münster: Waxmann.
- Schneider, H. & Franke, B. (2014). *Studienberechtigte 2012 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss* (Forum Hochschule, 6/2014). Hannover: DZHW.
- Schneider, M. & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143 (6), 565–600.
- Settelmeyer, A. & Erbe, J. (2010). *Migrationshintergrund. Zur Operationalisierung des Begriffs in der Berufsbildungsforschung* (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 112). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Stanat, P. (2003). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel,

- U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA-2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 243–260). Opladen: Leske + Budrich.
- Stanat, P., Rauch, D. & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller & M. Prenzel (Hrsg.), *PISA 2009 – Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 200–230). Münster: Waxmann.
- Statistisches Bundesamt (2014). *Studierende an Hochschulen – Wintersemester 2013/2014* (Fachserie 11, Reihe 4.1). Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2015). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit – Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2014* (Fachserie 1, Reihe 2.2). Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2016). *Bevölkerung und Erwerbsarbeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2016* (Fachserie 1, Reihe 2.2). Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2017). *Bildung und Kultur – Studierende an Hochschulen – Vorbericht WS 2016/2017* (Fachserie 11, Reihe 4.1). Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Uslucan, H. H. (2013). Psychologische Bedingungen des Bildungserfolges von Migranten. In H. Brandl, E. Arslan, E. Langelahn & C. Riemer (Hrsg.), *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft – Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund* (S. 29–35). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- van Tubergen, F. & Kalmijn, F. (2009). Language proficiency and usage among immigrants in the Netherlands: Incentives or opportunities? *European Sociological Review*, 25 (2), 169–182.
- Walstad, W. B., Rebeck, K. & Butters, R. B. (2013). *Test of economic literacy: Examiner's manual* (4th ed). New York: Council for Economic Education.
- Watermann, R. & Maaz, K. (2010). Soziale Herkunft und Hochschulzugang eine Überprüfung der Theorie des geplanten Verhaltens. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert* (S. 311–329). Münster: Waxmann.
- Wild, E. & Esdar, W. (2014). *Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft* (Fachgutachten im Auftrag des Projekts nexus der Hochschulrektorenkonferenz). Abgerufen unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Heterogenitaet.pdf
- Wuttke, E. (2005). *Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb. Zum Einfluss von Kommunikation auf den Prozess der Wissensgenerierung*. Frankfurt am Main: Lang.

Kontakt:

Dr. Roland Happ, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Jakob-Welder-Weg 9, 55128 Mainz
Telefon: +49 6131 392 2092
E-mail: roland.happ@uni-mainz.de

Profesor Dr. Manuel Förster, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik (Vertretung), Universität Bamberg, Körntenstraße 7, 96052 Bamberg
Telefon: +49 951 862 2869
E-mail: manuel.foerster@uni-bamberg.de

Professor Klaus Beck, Wirtschaftspädagogik, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Jakob-Welder-Weg 9, 55128 Mainz
Telefon: +49 6131 392 2027
E-mail: beck@uni-mainz.de