



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

"Akademisch als Fremdsprache": Zugehörigkeitsgefühl bei First
Generation Studierenden vs. Continuing Generation
Studierenden beim Übergang an die Universität

verfasst von | submitted by
Marion Hochsteiner BSc

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Science (MSc)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 840

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Psychologie

Betreut von | Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Ulrike Sirsch

Danksagung

Zu Beginn möchte ich mich bei Frau Ass.-Prof. Mag. Dr. Ulrike Sirsch für die Begleitung und Betreuung während des gesamten Vorbereitungs- und Schreibprozesses meiner Masterarbeit bedanken. Vor allem möchte ich mich dafür bedanken, dass sie mich immer wieder auf den Boden der Tatsachen zurückgeholt hat und mir stets Sorgen und Bedenken nehmen konnte.

Ich möchte mich bei meiner Mutter Susanne und meinem Bruder Patrick bedanken. Ihre Unterstützung, ihr Zuspruch und ihr Vertrauen in mich und meine Ziele haben es mir ermöglicht, das Psychologiestudium zu beginnen und zu beenden. Ich möchte mich für die Rückendeckung bedanken und für die Möglichkeit, mich so in diesem Prozess neu kennenzulernen und herausfordern zu dürfen. Außerdem möchte ich mich bei meinem Großvater bedanken, der mich durch geduldiges Zuhören und Nachfragen schon immer herausforderte und meinen Sinn fürs Hinterfragen förderte.

Ein großer Dank gilt meinen engsten Freund*innen, die mir sowohl durch Feedback als auch durch emotionale Unterstützung während des Studiums und während des Schreibprozesses zur Seite standen. Danke an Linde, Eleni, Leni, Sam und Lara für die Tipps, das Zuhören und Ablenken. Außerdem möchte ich mich bei Lara, Tanja und Anna bedanken, die tolle Begleiterinnen waren und durch den Prozess der Masterarbeit zu Freundinnen wurden. Besonders möchte ich mich außerdem bei meiner Mitbewohnerin Rosa bedanken, die mich durch Höhen und Tiefen begleitet hat und mir die Zeit während des Schreibens durch Ratschläge, Verständnis und Umarmungen erleichtert hat.

Zuletzt möchte ich mich bei den Teilnehmer*innen meiner Studie bedanken, durch deren Gedanken der Prozess der Datenanalyse unglaublich interessant war und sowohl diese Arbeit als auch mich persönlich durchaus bereichert haben. Allen voran möchte ich mich bei dem*r Teilnehmer*in bedanken, durch deren Zitat („Akademisch als Fremdsprache“) diese Arbeit einen passenden Titel erhält, der, wie ich vermute, die Realität vieler First Generation Studierenden, einschließlich mir, zu Beginn des Studiums in Worte fasst.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	5
2.	Studierende an österreichischen Universitäten	7
3.	Übergang in den tertiären Bildungsbereich: Herausforderungen und Bewältigungsmöglichkeiten	10
3.1.	Phasen und Strategien	10
3.2.	Identität und Integration	12
3.3.	Protektive und Risikofaktoren	13
3.3.1.	Zugehörigkeitsgefühl.....	14
3.3.2.	Wohlbefinden	14
3.3.3.	Sozioökonomischer Status.....	15
3.3.4.	Institutionelle Einflüsse.....	18
4.	First Generation Studierende vs. Continuing Generation Studierende	20
4.1.	Begriffseinordnung und -abgrenzung	20
4.2.	Studienerfahrungen im Vergleich	20
5.	Fragestellungen und Hypothesen	25
6.	Methodik.....	27
6.1.	Auswahl und Rekrutierung der Stichprobe.....	27
6.2.	Durchführung.....	28
6.3.	Stichprobenbeschreibung	28
6.3.1.	Demographische Merkmale	28
6.3.2.	Bildung	29
6.3.3.	Erwerbstätigkeit	30
6.3.4.	Einkommen und Lebenskosten	31
6.3.5.	Sozioökonomischer Status.....	31
6.4.	Messinstrumente	33
6.4.1.	Soziodemographische Daten	34
6.4.2.	Zugehörigkeitsgefühl.....	38

6.4.3. Wohlbefinden	39
6.4.4. Subjektiver sozioökonomischer Status (S-SÖS).....	41
6.5. Statistische Verfahren.....	41
7. Ergebnisse	43
7.1. First Generation Studierende vs. Continuing Generation Studierende	43
7.1.1. Demographische Merkmale	43
7.1.2. Bildung.....	43
7.1.3. Erwerbstätigkeit	45
7.1.4. Einkommen und Lebenskosten	46
7.1.5. Sozioökonomischer Status.....	50
7.2. First Generation Status und Zugehörigkeitsgefühl	50
7.3. First Generation Status und Wohlbefinden	51
7.4. Subjektiver sozioökonomischer Status und Zugehörigkeitsgefühl	52
7.5. Explorative Analysen	53
7.5.1. Die Wahrnehmung prototypischer Studierender von First und Continuing Generation Studierenden	53
7.5.2. Die Wahrnehmung des Prototyps nach Studienrichtung.....	54
7.5.3. Gegebene und erwünschte Informationen über und rund um das Studium	55
8. Diskussion	57
8.1. Der Einfluss des First Generation und subjektiven sozioökonomischen Status auf das Zugehörigkeitsgefühl	57
8.2. Der Einfluss des First Generation Status auf das Wohlbefinden	58
8.3. Limitationen	59
8.4. Implikationen für die Praxis.....	60
Literaturverzeichnis.....	63
Abkürzungsverzeichnis	75
Abbildungsverzeichnis	76

Tabellenverzeichnis.....	77
Abstract (deutsche Version)	131
Abstract (englische Version)	132
Fragebogen	133

1. Einleitung

Mehr als die Hälfte der Studierenden an österreichischen Universitäten haben Eltern, die kein Studium abgeschlossen haben (Zucha et al., 2023). Österreich liegt mit diesem Anteil an sogenannten *First Generation Studierenden* über dem europäischen Durchschnitt. Dies könnte als Indikator für den Rückgang der Vererbung von Bildung wahrgenommen werden. Die Wahrscheinlichkeit, ein Studium zu beginnen, ist in Österreich jedoch immer noch um 2.5 Mal höher, wenn zumindest ein Elternteil ein Studium absolviert hat (Unger et al., 2019). Selbst, wenn der Weg in den tertiären Bildungsbereich gelungen ist, stehen First Generation Studierende vor anderen Herausforderungen als sogenannte *Continuing Generation Studierende*.

Der Übergang in den tertiären Bildungsbereich stellt für alle Gruppen von Studierenden eine entscheidende Lebensphase dar, die durch Unsicherheiten und Herausforderungen geprägt ist. Wie diese Phase bewältigt wird, ist jedoch von unterschiedlichen Faktoren und Voraussetzungen abhängig. Beim Übergang an die Universität ist vor allem die Anpassung an das neue Umfeld relevant für den weiteren Erfolg im Studium (Tinto, 1988). Die Anpassung und Integration findet zu einem großen Teil auf sozialer Ebene, über das Entwickeln eines Zugehörigkeitsgefühls, statt. Dies spielt eine zentrale Rolle für den Studienerfolg und steht mit dem Wohlbefinden und vermindertem Abbruchrisiko im Zusammenhang (Strayhorn, 2018). Das Zugehörigkeitsgefühl wird von einigen Faktoren, unter anderem der sozialen Identität und sozioökonomischen Voraussetzungen, beeinflusst. Aufgrund verschiedener sozioökonomischer Kontexte stehen First Generation Studierende somit vor einem erhöhten Risiko, weniger Zugehörigkeit zur Universität zu empfinden (Pascarella et al., 2004; Phillips et al., 2020). Zudem kann dieses Risiko erhöht sein, wenn sie Identitätsunterschiede zu anderen Studierenden wahrnehmen, da das bereits erworbene Selbstkonzept weniger gut zu jenem passt, das an einer Universität gilt (Nieuwenhuis et al., 2019; Phillips et al., 2020).

Studien bezüglich des Zugehörigkeitsgefühls, Wohlbefinden und der sozialen Identität von First und Continuing Generation Studierenden fanden in Österreich bisher wenig Aufmerksamkeit. Universitäre Kontexte unterscheiden sich jedoch zwischen verschiedenen Ländern und können nicht in jedem Fall aufeinander übertragen werden. Ziel der vorliegenden Arbeit ist deshalb, die Bedingungen, mit denen Studierende im ersten Studienjahr konfrontiert sind und deren Auswirkungen von österreichischen First Generation Studierenden zu untersuchen und mit Continuing

Generation Studierenden zu vergleichen. Vermeintliche protektive und Risikofaktoren wie das Zugehörigkeitsgefühl, Wohlbefinden, Bildungsherkunft und soziale Identität werden dabei berücksichtigt und sind Teil der vorliegenden Untersuchung.

Zu Beginn wird die Lage von Studierenden in Österreich dargestellt. Folgend wird ein Überblick über die theoretischen Grundlagen des Übergangs in den tertiären Bildungsbereich und die Rolle von Identität und Integration gegeben und protektive und Risikofaktoren erläutert. Anschließend wird die Forschungslage zu First und Continuing Generation Studierenden analysiert und dargelegt. Abgeleitet aus dem theoretischen Teil werden Hypothesen und Fragestellungen vorgestellt, welche im empirischen Teil geprüft werden. Zuletzt werden die daraus resultierenden Erkenntnisse berichtet, diskutiert und eine Anwendung in der Praxis erörtert.

2. Studierende an österreichischen Universitäten

Im Sommersemester 2023 waren 304.500 Studierende an österreichischen Hochschulen inskribiert, im Wintersemester 2023/24 stieg die Zahl auf 400.340 (Statistik Austria, 2025; Zucha et al., 2023). Mehr als die Hälfte der Studierenden in Österreich waren Frauen (56%), wobei der Anteil dieser in den Studienfächern Bildungswissenschaften (85%) und Gesundheit/Sozialwesen (80%) besonders hoch, in Technik (32%) und Informatik (22%) besonders niedrig war (Zucha et al., 2023). Aus der Studierenden-Sozialerhebung 2023 geht hervor, dass Studienanfänger*innen beim Übertritt in den tertiären Bildungsbereich in Österreich im Studienjahr 2022/23 durchschnittlich 21.8 Jahre alt waren, die Tendenz im Laufe der letzten Jahre leicht steigend. 90% der Studienanfänger*innen hatten vor Beginn eines Studiums die Matura abgeschlossen, die Hälfte davon an einer allgemeinbildenden höheren Schule (AHS), 39% an einer berufsbildenden höheren Schule (BHS), die restlichen Studienanfänger*innen stiegen über den zweiten Bildungsweg ein, und verfügen über bspw. eine Berufsreifeprüfung oder eine Externist*innenmatura. 20% der Studienanfänger*innen wohnten bei ihren Eltern/ihrer Familie, 29% mit Partner*innen gemeinsam, 21% in Wohngemeinschaften, 18% in Einzelhaushalten und 11% in Studierendenwohnheimen. Jüngere Studierende wohnten eher bei der Familie (unter 21-Jährige) oder in Studierendenwohnheimen (21- 25-Jährige) (Zucha et al., 2023). Laut der Studierenden-Sozialerhebung 2023 hatten 90% der Studierenden keinen Migrationshintergrund, 4% waren selbst migriert, 6% hatten Eltern, die migriert sind. Über ein Viertel (28%) der Studierenden mit Migrationshintergrund kam im Studienjahr 2022/23 aus osteuropäischen Ländern, 20% stammten aus nicht-europäischen Ländern, gefolgt von Personen aus deutschsprachigen Ländern (14%) und der Türkei (12%). 25% der Studierenden waren Bildungsausländer*innen, das heißt, dass sie ihre bisherige Bildung nicht in Österreich absolviert hatten, wobei 42% dieser aus Deutschland waren (Zucha et al., 2023).

Im Vergleich zur Gesamtbevölkerung gleicher Altersklasse in Österreich haben die Eltern von Studienanfänger*innen durchschnittlich ein höheres Bildungsniveau. Dennoch hatten 30% der Studienanfänger*innen aus Österreich im Studienjahr 2022/23 Eltern, die keine Matura abgeschlossen haben. Insgesamt hatten 57% der Studienbeginnenden kein Elternteil, das einen Hochschullehrgang bzw. ein Studium absolviert hat (BMBWF, 2024; Hauschildt, 2024; Zucha et al., 2023). Der Frauenanteil von Studierenden aus Akademiker*innenhaushalten lag durchschnittlich bei

52.5%, während unter den Studierenden ohne Eltern mit Hochschulabschluss zu 56.7% Frauen vertreten waren. Hatten die Eltern höchstens einen Pflichtschulabschluss, traten 42% verzögert in den tertiären Bildungsbereich ein. Hatte mindestens ein Elternteil einen Maturaabschluss, waren es 20% und mit Hochschulabschluss 14% (Hochschulabschluss der/s Eltern/-teils: BA/MA/Dipl.) bzw. 11% (Hochschulabschluss der/s Eltern/-teils: Dr.). Einen hohen Anteil von Personen mit niedriger formaler Elternbildung, also ohne Matura, fand sich in pädagogischen Bereichen wie Elementarpädagogik (56%) und den Bildungswissenschaften (43%). Studienanfänger*innen mit hoher formaler Elternbildung fanden sich insbesondere an Privatuniversitäten oder dem Medizin- und Zahnmedizinstudium (59%) (Zucha et al., 2023). Das formale Bildungsniveau der Eltern steht in Korrelation zur subjektiven Einschätzung des sozioökonomischen Status der Eltern ($r = .39$) (Zucha et al., 2023). 37% der Studienbeginnenden nahmen ihre Eltern als (sehr) wohlhabend wahr, 42% als durchschnittlich wohlhabend, und 21% gaben an, ihre Eltern seien (gar) nicht wohlhabend.

Im Sommersemester 2023 waren 69% aller Studierenden an österreichischen Hochschulen erwerbstätig, in einem durchschnittlichen Ausmaß von 21 Wochenstunden. Das Ausmaß der Studierenden, die erwerbstätig waren, war in den Studiengängen Bildungswissenschaften (75%), Recht (72%) und Sozialwissenschaften, inklusive Psychologie (68%) hoch, in den Studiengängen Medizin (51%) und Pharmazie (52%) im Vergleich niedrig. Das Ausmaß der Erwerbstätigkeit war im Sommersemester 2023 in Informatik und Kommunikationstechnologie mit durchschnittlich 24.3 Wochenstunden am höchsten. Durchschnittlich arbeiteten mehr weibliche Studierende (70% zu 68% der männlichen Studierenden), jedoch durchschnittlich um drei Wochenstunden weniger als männliche Studierende (Zucha et al., 2023). Das Ausmaß der Erwerbstätigkeit stieg mit dem Fortschritt des Studientyps. Während im Bachelorstudium 63% der Studierenden arbeiteten, waren es im Diplomstudium 69% und im Masterstudium 77% (Zucha et al., 2023).

Die Familie diente durchschnittlich bis zum Alter von 22 Jahren als Hauptfinanzierungsquelle (BMBWF, 2024). Die Hauptfinanzierungsquelle wechselte im Schnitt bis zum 26. Lebensjahr zur eigenen Erwerbstätigkeit. Insgesamt standen Studierenden im Sommersemester 2023 durchschnittlich Mittel in der Höhe von 1534€ im Monat zur Verfügung, wobei die Höhe mit dem Alter der Studierenden steigt (Zucha et al., 2023). 29% der Studierenden gab im Sommersemester 2023 an, sehr stark (11%) oder stark (18%) mit finanziellen Schwierigkeiten konfrontiert zu sein. Neben

dem Alter stehen finanzielle Unsicherheiten und Schwierigkeiten auch mit dem Migrationshintergrund, Gesundheitszustand, Alleinerziehenden-Status und niedrigem sozioökonomischen Status der Eltern in Verbindung. 39% der Studierenden mit (sehr) starken finanziellen Schwierigkeiten gaben als Grund für diese an, dass die Eltern sie beim Studieren nicht stärker finanziell unterstützen können, 37% gaben andere Gründe an und 36% berichten von ungeplant hohen Ausgaben (BMBWF, 2024; Lessky, 2023; Zucha et al., 2023).

Durch die eben genannten soziodemographischen Kontexte sind Studienanfänger*innen vor Beginn und während eines Studiums mit unterschiedlichen Ressourcen ausgestattet. Die Unterschiede in ihren Voraussetzungen tragen dazu bei, wie gut Studienanfänger*innen sich an neue Umgebungen anpassen können und den Übergang an die Universität meistern. Welche Phasen Studienanfänger*innen vor, während und nach dem Studienbeginn meistern müssen und mit welchen Herausforderungen und Ressourcen sie konfrontiert sind, wird im folgenden erläutert.

3. Übergang in den tertiären Bildungsbereich: Herausforderungen und Bewältigungsmöglichkeiten

Übergänge stellen kritische Lebensphasen dar, in denen sich Personen in neue Gruppen eingliedern müssen. Ziel ist es, vollwertige Mitglieder dieser zu werden oder zu bleiben sowie Stabilität zu schaffen (Tinto, 1988). In den ersten Wochen an der Universität müssen Studienanfänger*innen den Übergang an die Universität meistern, um langfristig erfolgreich studieren zu können (Briggs et al., 2012). Aufgrund der Konfrontation mit neuen Abläufen und neuen Identitäten sind viele Studierende innerhalb des ersten Studienjahres auch mit der Abgrenzung bisher gewohnter Abläufe und Identitäten konfrontiert, wodurch Gefühle der Isolation, Einsamkeit und Schwankungen im Wohlbefinden entstehen können (Milligan, 2003; Nelson, 2021; Scanlon et al., 2007).

3.1. Phasen und Strategien

Die Wahrscheinlichkeit, dass Studierende das begonnene Studium abbrechen, ist im ersten Jahr an der Universität am höchsten (Scanlon et al., 2007; Tinto, 1988). In der Literatur wird der Abbruch eines Studiums häufig mit den negativen Gefühlen und der Unfähigkeit der Studienanfänger*innen, sich anzupassen, in Verbindung gebracht. Tinto (1988) beschrieb die Bewältigung des Übergangs an die Universität als protektiven Faktor für das Verbleiben von Studierenden an Universitäten. In seinem Modell des Abbruchs von Studierenden an der Universität beschreibt Tinto (1988, S.442) drei Phasen, nämlich Separation, Transition und Integration, die Studierende durchlaufen, um von Außenstehenden zu Mitgliedern einer Gruppe bzw. Institution zu werden. Die Phasen sind dabei nicht distinkt voneinander zu betrachten, sondern können nebeneinander und nacheinander passieren. Wie intensiv und stressreich jede Phase wahrgenommen wird, hängt stark von der*m Studierenden sowie äußeren Umständen wie sozioökonomischem Status, Herkunft und Institution ab (Tinto, 1975, 1988).

Die Phase der Separation beginnt vor dem Übergang an die Universität und bedingt die kognitive Auseinandersetzung mit dem Verlassen der bereits gewohnten Umgebung. Das heißt, dass sich bspw. Schüler*innen damit befassen, ob, was und wo sie studieren wollen. Auch die Werte, Normen und Identitäten, die im alten Umfeld gelten, werden überdacht und eventuell abgelegt. Besonders stressreich kann die Separation werden, wenn das neue Umfeld sich stark vom gewohnten unterscheidet, z.B. durch unterschiedliche Bildungshintergründe oder dem Ortswechsel von einer

ländlichen Region in eine Stadt. Der Separierungsprozess kann durch fehlende Unterstützung seitens des familiären und sozialen Umfelds, jedoch auch durch fehlende örtliche Abgrenzung zum vorherigen Umfeld gestört werden (Tinto, 1988).

Der tatsächliche Transitionsprozess von Studienanfänger*innen findet innerhalb der ersten Wochen an der Universität statt. Studierende werden mit Mitarbeiter*innen der Universität/Fakultät, ihren Kommiliton*innen und deren Normen und Werten konfrontiert und müssen fortan mit diesen interagieren. Dabei wird das Verhalten von Studienanfänger*innen immer wieder aufs Neue geprüft, wodurch Anpassungs- oder Rückzugsstrategien ausgelöst werden (Tinto, 1988). Tinto (1988) betont, dass die Transitionsphase besonders durch Gefühle des „Dazwischen-Seins“ geprägt ist, da sich ein Zugehörigkeits- und Verbundenheitsgefühl erst entwickeln muss. Somit ist die Transitionsphase auch besonders durch Instabilität geprägt, die viel Unterstützung benötigt. Je größer die Veränderungen zwischen dem Herkunfts- und dem akademischen Umfeld sind, desto stressreicher und herausfordernder ist es für Studierende, sich an die neue Lebenssituation anzupassen (Tinto, 1988). Personen aus Familien mit niedriger formaler Bildung beispielsweise sind durch fehlende Vorbereitung auf Normen und Werte an der Universität im Nachteil (Tinto, 1975). Studierenden, deren Elternteile selbst wenig Bezug zu akademischen Kontexten haben bspw., fehlt der Zugriff und die Mobilisierung von Ressourcen. Dadurch kommt es zu einer verminderten Weitergabe universitätsspezifischer Informationen und geringerer familiärer Unterstützung (Mishra, 2020). Räumliche Nähe zur Herkunftsfamilie kann wie beim Separationsprozess jedoch auch beim Transitionsprozess störend sein für Studienanfänger*innen. Der Transitionsprozess kann erfolgreicher verlaufen, wenn Studierende nicht ständig von alten Mustern, Normen und Verhaltensweisen umgeben sind und sie sich stressfrei an die neuen anpassen können (Tinto, 1988).

Haben Studienanfänger*innen die Transitionsphase bewältigt, befinden sie sich das restliche erste Studienjahr über in der Eingliederungsphase. In dieser Phase haben Studierende sich bereits Kompetenz in Bezug auf das Verhalten und die Normen im akademischen Umfeld angeeignet und können diese im Alltag anwenden (Tinto, 1988). Eingliederung findet sowohl auf akademischer als auch auf sozialer Ebene statt, wobei die beiden Ebenen gegenseitig in Wechselwirkung stehen. Haben Studierende Kontakt mit Kommiliton*innen und Mitarbeiter*innen ihrer Fakultät, sind sie akademischen Normen und Skripten vermehrt ausgesetzt. Umgekehrt wird der Kontaktaufbau zu Mitgliedern der neuen Gruppe erleichtert, wenn Regeln und Werte des

akademischen Umfeldes bereits adaptiert wurden (Tinto, 1975). Fehlende Eingliederung und Integration der Studienanfänger*innen kann durch misslungene Separation von den Herkunftskontexten und -identitäten, jedoch auch durch Schwierigkeiten im Transitionsprozess entstehen (Tinto, 1988). Tinto (1975) nennt unzureichende Integration von Studienanfänger*innen als eine der häufigsten Ursachen für vermindertes Wohlbefinden und schlechtere akademische Leistung, die letztendlich zu Studienabbrüchen führen können.

3.2. Identität und Integration

Zu Beginn des Studiums fühlen sich Studierende häufig weniger verbunden mit den Kommiliton*innen und Mitarbeitenden der Universität, wodurch Unsicherheiten in der Identifikation mit der Universität entstehen können (Proshansky et al., 1983). Dabei sind Personen besonders im Leistungs- und akademischen Bereich von Beziehungen hoher Qualität und der Identifizierung mit bestimmten Rollen abhängig (Walton & Cohen, 2007). In der Literatur wird die Identifikation mit der Rolle *Student*in* mit erhöhtem Zugehörigkeitsgefühl sowohl den Personen an der Universität, als auch der Universität gegenüber in Verbindung gebracht (London et al., 2011; Tajfel & Turner, 2000). Das Zugehörigkeitsgefühl wird häufig mit sozialer Integration assoziiert und als relevanter Teil dieser sowie als unabdingbarer Faktor für das Wohlbefinden und den Erfolg Studierender genannt (Hagerty et al., 2002; Strayhorn, 2018). Baumeister und Leary (1995) beschreiben, dass das Zugehörigkeitsgefühl ein Grundbedürfnis von Menschen ist, nachhaltige und positive interpersonelle Beziehungen zu formen und aufrechtzuerhalten. Als Grundbedürfnis motiviert es Menschen, zu handeln. Das heißt, dass Personen Verhaltensweisen (z.B. Kontaktaufbau zu anderen Studierenden) zeigen, die dieses Bedürfnis befriedigen (Walton & Cohen, 2007). Bleibt das Bedürfnis unbefriedigt, entwickeln sich negative Effekte bis hin zu Pathologien und Krankheiten durch den entstandenen Distress (Baumeister & Leary, 1995). Strayhorn (2018, S.4) setzte das Zugehörigkeitsgefühl in Bezug zu dem Erleben Studierender und betont, dass sich das Fehlen eines Zugehörigkeitsgefühls negativ auf den Studienerfolg auswirkt und für jede*n Studierende*n relevant ist. Die Identität als Studierende*r und das Zugehörigkeitsgefühl zur Universität oder Fakultät können als verbundene Konstrukte verstanden werden (Ostrove & Long, 2007; Proshansky et al., 1983). So entsteht Zugehörigkeitsgefühl vor allem dadurch, dass Personen sich selbst stark mit einer Gruppe identifizieren und diese positiv wahrgenommen wird (Fernández et al., 2023). Soziale Identität entsteht nach Tajfel und Turner (2000)

durch ähnliche Mechanismen. Um von sozialer Identität sprechen zu können, muss laut ihnen die Mitgliedschaft zu einer Gruppe internalisiert und ein Aspekt des Selbstkonzeptes sein, sodass Verhaltensweisen, Werte und Normen adaptiert werden. Damit dies passiert, muss eine Selbstkategorisierung zur Gruppe durch ein „Dazugehören-Wollen“ stattfinden (Tajfel & Turner, 2000).

Soziale Kategorien und Identitäten bilden sich durch Strukturen und Systeme, in denen sich Studierende vor Beginn des Studiums aufhalten und aufwachsen (Easterbrook & Vignoles, 2013; Tajfel & Turner, 2000). Durch die Transition an die Universität sind Studierende mit Änderungen in der Identität und teilweise Abgrenzung zu dieser konfrontiert (Briggs et al., 2012; Iyer et al., 2009). Aufgrund der Vielfalt sozioökonomischer Kontexte von Studienanfänger*innen und der Universität als klassifizierte Umgebung treten Identitätsaspekte, die bereits vor dem Übertritt an die Hochschule relevant waren, vermehrt ins Bewusstsein (Bettencourt et al., 2022; Scanlon et al., 2007; Thomas & Azmitia, 2014). Je größer der Unterschied zwischen der bisherigen und der neuen, noch nicht internalisierten, Identität ist, desto schwieriger kann die Anpassung an das akademische Umfeld verlaufen (Iyer et al., 2009; Jetten et al., 2017). Fehlende soziale Integration und der Aufbau eines Zugehörigkeitsgefühls durch Identitätsanpassung können Isolations- und Einsamkeitsgefühle auslösen und die Wahrscheinlichkeit verringern, das Studium zu beenden (Hagerty et al., 2002; Strayhorn, 2018). Die Bewältigung des Übergangs an die Universität kann durch protektive Faktoren begünstigt werden und ist relevant für den weiteren Verlauf des Studiums. Welche Ressourcen den Studienanfänger*innen zur Verfügung stehen, ist jedoch von vielfältigen Faktoren, unter anderem äußeren Umständen, abhängig.

3.3. Protektive und Risikofaktoren

Basierend auf den Dispositionen, mit denen Studienanfänger*innen an die Universität kommen, sind sie mit unterschiedlichen Möglichkeiten und Herausforderungen konfrontiert. Ein Faktor, der das Ankommen an der Hochschule beeinflusst, ist die Erwartungshaltung, die Studierende vor Beginn des Studiums an dieses haben. Die Erwartungen der Studierenden werden maßgeblich davon beeinflusst, welche Informationen sie vor Beginn des Studiums über die Abläufe an der Universität und den Inhalt ihres Studiums haben (Lessky, 2023; Scanlon et al., 2007). In der Literatur wird in diesem Kontext von sozialem Kapital gesprochen, also dem Zugriff und der Mobilisierung bestimmter Ressourcen (z.B. Informationen) durch Beziehungen zu

Personen und Gruppen (Lin, 1999). Der Besitz von sozialem Kapital bietet Studienanfänger*innen die Möglichkeit, an Informationen über Verhaltensregeln an der Universität und als Studierende*r zu gelangen (Lessky, 2023). Werden diese Informationen vor Beginn des Studiums nicht übermittelt, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass durch die Diskrepanz zwischen Erwartungen und Realität das Gefühl entsteht, unpassend im universitären Umfeld zu sein (Briggs et al., 2012). Sorgen um die Zugehörigkeit in einem neuen Umfeld können sich wiederum negativ auf das Wohlbefinden von Studierenden auswirken (Rockwell & Kimel, 2025). Das ist insbesondere problematisch, da Zugehörigkeitsgefühl und Wohlbefinden Studierender wichtige protektive Faktoren für den Verbleib und Erfolg darstellen.

3.3.1. Zugehörigkeitsgefühl

Das Zugehörigkeitsgefühl ist zu Beginn des Studiums besonders relevant, da es mit akademischen Erfolg im Zusammenhang steht (Fernández et al., 2023; Lessky, 2023; Van Laar et al., 2014; Veldman et al., 2019; Wilcox et al., 2005). In Bezug auf Studierende definiert Strayhorn (2018, S.4) das Zugehörigkeitsgefühl als die wahrgenommene soziale Unterstützung, das Gefühl der Verbundenheit, für die Universität relevant zu sein und durch andere akzeptiert, respektiert und wertgeschätzt zu werden. Dieses Gefühl muss durch andere Studierende als auch Mitarbeitende der Universität gegeben sein. Ist das Bedürfnis erfüllt, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit für Studierende, das Studium abzuschließen und mehr Wohlbefinden zu empfinden (Fernández et al., 2023; Walton & Cohen, 2011). Das Zugehörigkeitsgefühl steht außerdem in Zusammenhang mit einem positiven Selbstkonzept (Fernández et al., 2023; Tajfel & Turner, 2000). Dies ist wiederum mit erfolgreichem Lernen und akademischem Erfolg assoziiert (Briggs et al., 2012). Besonders in stressreichen Phasen des Studierens, bspw. vor Prüfungen oder Abgaben, ist soziale Unterstützung und das Verbunden-fühlen zu anderen Studierenden relevant (Fernández et al., 2023). Empfinden Studienanfänger*innen ein Gefühl von Zugehörigkeit zur Universität und den damit assoziierten Personen, können sie sich außerdem mehr Zugang zu Informationen verschaffen, welche die akademische Integration, Motivation und Performanz fördert (Lessky, 2023; Van Laar et al., 2014; Wilcox et al., 2005).

3.3.2. Wohlbefinden

Die Transition an die Universität ist mit Einbußen im psychologischen und sozialen Wohlbefinden assoziiert (Conley et al., 2014). Studierende haben im Vergleich zu Nicht-Studierenden ein größeres Risiko, an Depressionen, Angstzuständen und

Distress zu leiden (Conley et al., 2014; Voss et al., 2023). Zu Beginn des ersten Jahres an der Universität verschlechtert sich das Wohlbefinden und fluktuiert über das erste Jahr hinweg stark (Bewick et al., 2010; Cooke et al., 2006). Die mentale Gesundheit und das Wohlbefinden aufrechtzuerhalten, ist jedoch relevant für akademischen Erfolg und um die Transition an die Universität zu erleichtern (Beaumont et al., 2023; McDonald et al., 2022).

Das Wohlbefinden ist stark verbunden mit anderen protektiven und Risikofaktoren für Studierende. Soziale Unterstützung durch die Familie, Kommiliton*innen oder die Institution beispielsweise ist ein wichtiger protektiver Faktor für das Wohlbefinden und die mentale Gesundheit und kann das Zugehörigkeitsgefühl von Studierenden stärken (Hyseni Duraku et al., 2023; Låftman et al., 2023; Petersen et al., 2023; Waters et al., 2022). Fühlen sich Studierende an der Universität wohl, findet soziale Integration eher statt, wodurch wiederum das soziale und emotionale Wohlbefinden steigen kann (Dai et al., 2023; Sanci et al., 2022). Ist dies der Fall, kann das Wohlbefinden als protektiver Faktor für akademische Leistung fungieren (Ball et al., 2024). Sinkt das Wohlbefinden von Studierenden, steigt die Wahrscheinlichkeit für niedrigere Leistungen, schlechtere Noten und den Studienabbruch der Studienanfänger*innen (Reynolds et al., 2017; Rockwell & Kimel, 2025).

3.3.3. Sozioökonomischer Status

Trotz des hohen Anteils von Studierenden ohne Eltern mit akademischen Abschluss an österreichischen Hochschulen ist die Wahrscheinlichkeit, ein Studium zu beginnen für Personen aus akademischen Haushalten 2.5-Mal höher als für Personen, ohne mindestens einem Elternteil mit akademischem Abschluss. Die formale Bildung der Eltern hängt zusätzlich mit dem Einkommen zusammen (Unger et al., 2019; Zucha et al., 2023). Der *objektive sozioökonomische Status* (O-SÖS) von Studierenden steht im Zusammenhang mit den akademischen Leistungen, dem Zugehörigkeitsgefühl, dem Wohlbefinden und der Abbruchswahrscheinlichkeit des Studiums (Ostrove & Long, 2007; Pratt et al., 2019; Reynolds & Cruise, 2020; Unger et al., 2019). Höhere formale Bildung der Eltern kann dazu führen, dass mehr Ressourcen für die formale Bildung der Kinder aufgebracht wird und sowohl die Kinder auf die Rolle als Student*in als auch die Eltern auf ihre unterstützende Rolle, wenn das Kind beginnt zu studieren, vorbereitet werden (Bonal & González, 2020; Mosier, 2022). Dazu kann das Einkommen der Herkunftsfamilie und die Identifikation mit bestimmten sozialen Gruppen das Zugehörigkeitsgefühl an der Universität voraussagen. Ein höheres

Einkommen und ein höherer O-SÖS kann somit die Anpassung an die Universität zu Beginn des Studiums erleichtern (Ostrove & Long, 2007).

Durch Gefühle der Desintegration der Studienanfänger*innen haben jedoch Studierende aus Familien mit niedrigem O-SÖS eine niedrigere Wahrscheinlichkeit, an der Universität zu bleiben und das Studium abzuschließen (Pascarella et al., 2004; Reynolds et al., 2017). Daneben können „unsichtbare Regeln“ und Skripte, die an der Universität gelten und hilfreich sind, nicht weitergegeben werden (Unger et al., 2019). Durch das Fehlen der Weitergabe sozialen Kapitals interagieren Studierende aus Familien mit niedrigem O-SÖS seltener mit Universitätsmitarbeitenden, wodurch wiederum das Zugehörigkeitsgefühl vermindert und die Ausgrenzungsfahr erhöht werden kann (Mosier, 2022; Soria et al., 2013; Unger et al., 2019). Schon vor Beginn des Studiums zeigt sich, dass Personen aus nicht-akademischen Elternhäusern schlechter darauf vorbereitet werden, später einer akademischen Karriere nachzugehen. Eltern mit niedrigem O-SÖS fehlt es häufig an pädagogischem Wissen sowie finanziellen, informellen und zeitlichen Ressourcen und sie können angehende Studierende schlechter bei der Anpassung an die Universität unterstützen (Pyne & Means, 2013; Rubin, 2012; Soria & Bultmann, 2014; Wang, 2012). Durch emotionale elterliche Unterstützung könnte jedoch die Selbstwirksamkeit und das Autonomieempfinden gestärkt werden, wodurch die Motivation von Studierenden gesteigert werden kann (Wohn et al., 2013; Zulfiqar et al., 2025).

Weiter ist finanzielle Unterstützung ein wichtiger protektiver Faktor während des Studiums (Wohn et al., 2013). Familien, in denen die Eltern keinen akademischen Abschluss haben, steht pro Monat durchschnittlich weniger Einkommen zur Verfügung (Zucha et al., 2023). Fehlende finanzielle Unterstützung durch die Familie kann dazu führen, dass Studierende häufiger und in höherem Ausmaß erwerbstätig sind. So gaben 57% der erwerbstätigen Studierenden in Österreich im Studienjahr 2022/23 an, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen, da sie sich das Studium ohne dieser nicht leisten könnten (BMBWF, 2024; Zucha et al., 2023). Der Einkommensanteil aus der Erwerbstätigkeit war in diesem Studienjahr in Österreich bei Personen aus Familien mit niedrigerem Bildungsstand durchschnittlich höher als bei anderen Studierenden gleicher Altersklasse (Zucha et al., 2023). Nicht erwerbstätige Studierende in Österreich kamen im Studienjahr 2022/23 am häufigsten aus akademischen Haushalten. Personen mit Eltern ohne Hochschulabschluss arbeiteten häufiger und in höherem Ausmaß als ihre Kommiliton*innen aus Akademiker*innenhaushalten

(BMBWF, 2024). Studierende aus Nicht-Akademiker*innenhaushalten arbeiteten durchschnittlich in einem Ausmaß von 23.3 Wochenstunden, während Studierende aus Akademiker*innenhaushalten durchschnittlich 18.7 Stunden pro Woche arbeiteten. Nur 18% der Studierenden, deren Elternteile einen Hochschulabschluss haben, gaben an, in erster Linie erwerbstätig zu sein und nebenbei zu studieren, während der Anteil bei Studierenden mit absteigendem Bildungsniveau der Eltern ansteigende Prozentzahlen zeigt: mit Pflichtschulabschluss (38%), ohne Matura (33%) und mit Matura (27%) (Zucha et al., 2023).

Durch regelmäßige Erwerbstätigkeit können sich jedoch bei einigen Studierenden Vereinbarkeitsschwierigkeiten mit Job- und Studienverpflichtungen ergeben (BMBWF, 2024; Zucha et al., 2023). Studierende, die aus Familien mit niedrigerem O-SÖS kommen, weisen eine höhere Wahrscheinlichkeit auf, aus Gruppenaktivitäten ausgeschlossen zu werden, da ihnen finanzielle Ressourcen fehlen, um an diesen teilzunehmen oder sie einer Erwerbstätigkeit nachgehen, wodurch sie über ein geringeres Ausmaß an zeitlichen Ressourcen verfügen (Nguyen & Herron, 2021; Raposa et al., 2021; Scherer, 2020). Finanzielle und zeitliche Herausforderungen können außerdem Stress bei den Studierenden verursachen (Bauer & Job, 2024). Dies kann dazu führen, dass Zugehörigkeitsgefühl und Wohlbefinden sinken und Isolations- und Ausgrenzungsgefühle entstehen (Fernández et al., 2023; Pratt et al., 2019; Rubin, 2012; Soria & Bultmann, 2014).

Der O-SÖS sowie die formale Elternbildung korrelieren mit dem *subjektiven sozioökonomischen Status* (S-SÖS) (Zucha et al., 2023). Dieser beschreibt die subjektive Einschätzung der sozioökonomischen Verhältnisse, in denen sich sowohl die Familie des*r Studierenden als auch der*die Studierende selbst befinden (Ostrove & Long, 2007; Zucha et al., 2023). In der Literatur wird dem S-SÖS immer mehr Bedeutung für das Wohlbefinden und die akademische Leistung von Studierenden zugeschrieben, vor allem beim Übergang an die Universität (Fernandez et al., 2025). Auch in Bezug auf die soziale Anpassung und das Zugehörigkeitsgefühl wird in der Forschung mittlerweile immer mehr der Fokus auf den S-SÖS gelegt, als nur den O-SÖS miteinzubeziehen (Fernandez et al., 2025). Der S-SÖS steht im Zusammenhang mit sozialen Identitäten und der Anpassung an ein Umfeld, in dem andere Identitäten verbreiteter sind als die eigene ursprüngliche Identität (Fernandez et al., 2025; Herrmann et al., 2022). Empfinden sich Studienanfänger*innen als Personen aus Familien mit niedrigem *sozioökonomischen Status* (SÖS), identifizieren sie sich mit

einer sozialen Klasse, die seltener mit dem Studieren assoziiert wird (Veldman et al., 2023). Der soziale Status ist dabei das Ergebnis von Vergleichen zwischen verschiedenen Gruppen Studierender (Tajfel & Turner, 2000). Diese Vergleiche können dazu führen, dass die Identität als Arbeiter*innenkind salienter wird und Personen mit niedrigem S-SÖS ihre Herkunft verbergen wollen und nicht authentisch agieren können (Veldman et al., 2023). Stimmt die eigene Identität mit Identitäten, die mit der Universität in Verbindung gebracht werden, überein, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit für soziale Integration und das Zugehörigkeitsgefühl der Studienanfänger*innen (Adler et al., 2000; Fernandez et al., 2025; Google et al., 2023; Herrmann et al., 2022; Ostrove & Long, 2007; Veldman et al., 2019). Kommt es im Laufe des ersten Studienjahres zur Identitätsintegration der Studierenden, erhöht sich außerdem die Wahrscheinlichkeit für akademische Effizienz und die akademische Leistung. Die Integration von Studierenden mit niedrigem S-SÖS steht zudem im Zusammenhang mit erhöhtem Wohlbefinden, erhöhter Lebenszufriedenheit und einem verminderten Stressgefühl (Herrmann et al., 2022).

3.3.4. Institutionelle Einflüsse

Identifizieren sich Studierende mit dem Prototyp eines*r Studierenden ihrer Fakultät, empfinden sie mehr Verbundenheit zu dieser (Fernández et al., 2023). Da sich Studierende zu Beginn des Studiums mit anderen Studierenden vergleichen, nehmen sie vermehrt Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu diesen wahr. Durch die wahrgenommenen Unterschiede kann das Gefühl entstehen, nicht authentisch agieren zu können, wodurch wiederum weniger Zugehörigkeit zu anderen Studierenden empfunden wird (Google et al., 2023; Magrath, 2021). Empfinden die Studienanfänger*innen die Universität als einen Ort, an dem jede Person willkommen ist, Diversität und Vielfalt gefördert wird, kann die Zugehörigkeit zur Universität gestärkt werden (Google et al., 2023; Scanlon et al., 2007). Ein Gefühl der Zugehörigkeit kann auch hergestellt werden durch Veranstaltungen für bestimmte Gruppen an Studierenden oder Peer-Mentoring, in denen Studierende mit Mentor*innen in Verbindung kommen, die aus ähnlichen sozioökonomischen Kontexten wie die Studienanfänger*innen stammen. In diesem Kontext kann soziales Kapital, angepasst an die*den Studierenden, weitergegeben werden, um die akademische Integration zu fördern (Lessky, 2023).

Universitäten können zudem Chancengleichheit begünstigen, indem sie genügend Informationen zur Verfügung stellen, um finanzielle und soziale

Unterstützungsleistungen in Anspruch nehmen zu können. Weiter können sie Studienberatungen für verschiedene Studierendengruppen anbieten, das Angebot an Teilzeitstudiengängen ausbauen und die Planbarkeit durch verfrühte Bekanntgabe von Seminar-, Vorlesungs- und Prüfungsterminen erleichtern (Lessky, 2023). Pflichtveranstaltungen und Seminare können für Studierende, die einer Erwerbstätigkeit nachgehen, erneut zu Vereinbarkeitsschwierigkeiten führen (Lessky, 2023). In der Literatur wird außerdem betont, dass das Zugehörigkeitsgefühl durch Anpassung der Curricula erhöht werden kann, indem die soziale Integration nicht nur auf institutioneller Ebene, sondern auch in Klassensettings stattfindet. Veranstaltungen, die sich über ein Semester strecken und aus Gruppen in Klassengröße bestehen, können zu erhöhtem Zugehörigkeitsgefühl durch mehr Kontaktmöglichkeiten zu Kommiliton*innen und dem Lehrpersonal führen (Briggs et al., 2012). Semester- oder jahrelange Beziehungen zu Mitstudierenden können ein Gefühl der Verbundenheit begünstigen. Dies gilt insbesondere gegenüber bspw. anderen Seminarteilnehmer*innen zu Beginn des Studiums. Die so entstandene Verbundenheit zu Kommiliton*innen und Fakultätsmitarbeitenden hat möglicherweise größere Auswirkungen auf den Erfolg der Studierenden, als ein Verbundenheitsgefühl zu Universität oder Fakultät (Google et al., 2023).

4. First Generation Studierende vs. Continuing Generation Studierende

57% der inländischen Studienanfänger*innen zählen zu sogenannten potentiellen Bildungsaufsteiger*innen. Das heißt, dass keines ihrer Elternteile ein Studium absolviert hat. Diese Studienanfänger*innen werden in der Literatur als *First Generation Studierende* (FGS), also Studierende erster Generation bezeichnet (BMBWF, 2024; Zucha et al., 2023; Zulfiqar et al., 2025). Genauer werden FGS definiert als Studierende, deren Elternteile nicht zumindest ein Bachelorstudium, bzw. eine vierjährige akademische Ausbildung abgeschlossen haben (Whitehead & Wright, 2017; Zulfiqar et al., 2025).

4.1. Begriffseinordnung und -abgrenzung

Der Begriff FGS lässt sich von anderen, verwandten und teilweise überschneidenden Begriffen abgrenzen. Im Vergleich zu *First-in-family Studierenden* ist es bei FGS nicht ausgeschlossen, dass Geschwister, Großeltern oder Kinder der Studierenden ein Studium begonnen und/oder abgeschlossen haben. Auch die Eltern oder ein Elternteil von *First-in-family Studierenden* könnte/n ein Studium begonnen, jedoch nicht beendet haben. Dies muss jedoch nicht gegeben sein, sodass *First-in-family* und FGS in der Literatur teilweise synonym verwendet werden. FGS fallen zudem unter die Definition der *nicht-traditionellen Studierenden*, also Studierendengruppen, welche unterrepräsentiert sind, beispielsweise Frauen* in MINT-Fächern, Studierende mit Behinderungen oder Studierende mit Migrationshintergrund (Lessky, 2023). Trotz des hohen Anteils von FGS an österreichischen Universitäten kann von nicht-traditionellen Studierenden gesprochen werden, da diese immer noch eine niedrigere Wahrscheinlichkeit haben, ein Studium zu beginnen oder abzuschließen und der Anteil der Studierenden nicht mit Repräsentation gleichzusetzen ist (Lessky, 2023; Unger et al., 2019).

Diese Gruppe Studierender tritt mit anderen Prädispositionen an die Universität über und ist somit mit anderen Herausforderungen konfrontiert als *Continuing Generation Studierende* (CGS). Dies sind Studierende, die aus Familien kommen, in denen zumindest ein Elternteil einen akademischen Abschluss hat (Lessky, 2023; Zucha et al., 2023). CGS und FGS unterscheiden sich unter anderem in der Abbruchquote, der akademischen Leistung und dem Zugehörigkeitsgefühl.

4.2. Studienerfahrungen im Vergleich

Das Risiko eines Studienabbruchs im ersten Studienjahr ist für FGS höher, als für Personen mit zumindest einem Elternteil, das ein Studium absolviert hat (Lessky,

2023; Stephens et al., 2015). Studierende, deren Elternteile keinen akademischen Abschluss haben, studieren seltener an selektiven Universitäten (z.B. Privatuniversitäten), treten durchschnittlich später an die Universität über und sind somit älter als der*die durchschnittliche*r Studienanfänger*in (Hauschildt, 2024; Lessky, 2023; Pascarella et al., 2004). Sie nehmen seltener an Studierendenveranstaltungen teil, die maßgeblich zur Vernetzung zwischen Studienanfänger*innen und Informationsvermittlung universitärer Orientierung beitragen (Bettencourt et al., 2022; Stephens et al., 2015). Außerdem haben sie seltener die Möglichkeit, Studiengebühren zu zahlen oder an Aktivitäten mit anderen Studierenden teilzunehmen, da die finanzielle Unterstützung durch ihre Eltern nicht gegeben ist (Reynolds & Cruise, 2020).

Personen aus Arbeiter*innenhaushalten werden vermehrt interdependent, also im und durch den Austausch mit Familienmitgliedern, erzogen, wohingegen CGS eher individualistische Werte anerzogen werden (Rockwell & Kimel, 2025; Stephens et al., 2012; Totonchi et al., 2023). An der Universität herrschen individualistische und unabhängige Verhaltensregeln, bedingt durch Leistungsanforderungen an Hochschulen, wodurch FGS zu Beginn des Studiums Schwierigkeiten haben, sich an universitäre Gegebenheiten anzupassen und soziale Beziehungen aufzubauen (Pascarella et al., 2004; Petrik, 2025; Rockwell & Kimel, 2025). CGS stehen somit schon vor Beginn des Studiums mehr Ressourcen zur Verfügung, um sich an die Umstände an der Universität anzupassen (Mishra, 2020). Sie wachsen außerdem häufiger mit der Erwartungshaltung auf, selbst einmal ein Studium zu beginnen. Dies erhöht die Wahrscheinlichkeit, sich bereits früher als FGS mit den Veränderungen, die mit dem Übergang an die Universität verbunden sind, auseinanderzusetzen (De Vreeze et al., 2018).

Fehlende Vorbereitung auf das Studieren kann dazu führen, dass Studierende erster Generation die Normen und Werte, mit denen sie aufgewachsen sind, als eher unpassend empfinden im Vergleich zu jenen, die an Universitäten gelten. Das Gefühl der Inkongruenz steht wiederum im Zusammenhang mit vermindertem Zugehörigkeitsgefühl (De Vreeze et al., 2018; Harackiewicz et al., 2016). Eltern ohne akademischen Abschluss haben zudem seltener Möglichkeiten, Studienanfänger*innen vor Beginn des Studiums auf diesen vorzubereiten, da ihnen die Informationen selbst fehlen (Álvarez-Rivadulla et al., 2022; Mishra, 2020). FGS sind außerdem einer größeren Wahrscheinlichkeit ausgesetzt, durch unterschiedliche Lebensumstände Isolationsgefühle ihrer Familie gegenüber zu empfinden (Bettencourt et al., 2022). Studien

zeigen, dass Eltern von FGS ihre Kinder regelmäßiger dazu motivieren, das Studium abzuschließen (Zulfiqar et al., 2025), die Studierenden die Gespräche mit ihren Eltern jedoch als weniger hilfreich empfinden als ihre Kommiliton*innen (Palbusa & Gauvain, 2017). Autonomieunterstützendes Verhalten durch die Eltern steht sowohl bei FGS als auch bei CGS im Zusammenhang mit weniger Sorgen beim Übergang an die Universität (Greene et al., 2019). Unterstützung muss jedoch nicht zwingend durch die Eltern der Studienanfänger*innen gegeben sein. So können Geschwister, die bereits Erfahrungen mit dem Studieren haben, als protektiver Faktor fungieren und dabei helfen, mehr in den Austausch mit anderen Studierenden zu kommen und sich mehr Wissen über soziale Skripte an der Universität anzueignen (Bettencourt et al., 2022).

Nicht erwerbstätige Studierende stammen mehrheitlich aus akademischen Familien, während FGS in höherem Ausmaß einer Erwerbstätigkeit nachgehen und in dieser mehr Wochenstunden verzeichnen (BMBWF, 2024; Zucha et al., 2023). Diese Umstände können die Vernetzung mit anderen Studierenden und weiterführend den Aufbau eines Zugehörigkeitsgefühls für FGS erschweren (Fernández et al., 2023; Reynolds & Cruise, 2020). Diese Ungleichheit in den Möglichkeiten an Informationsgewinn und Eingliederung ins Universitätsleben zu Beginn des Studiums kumuliert sich mit den bereits erwähnten geringeren informationsbezogenen Ressourcen der Familie von FGS (Bettencourt et al., 2022; Zulfiqar et al., 2025). Durch das erhöhte Ausmaß an Erwerbstätigkeit können zudem finanzieller Stress und Isolationsgefühle entstehen und das Zugehörigkeitsgefühl kann sinken (Pratt et al., 2019; Reynolds & Cruise, 2020). Finanzielle Stressoren können für Studierende erster Generation jedoch auch als Motivator fungieren. Durch Erfahrungen der Eltern oder das Aufwachsen mit finanziellen Schwierigkeiten, kann die Motivation, das Studium abzuschließen, steigen, um später mehr finanzielle Ressourcen zur Verfügung zu haben und um in der sozialen Klasse aufzusteigen (Reynolds & Cruise, 2020).

Zwischen FGS und CGS herrscht eine Diskrepanz in den akademischen Leistungen (Veldman et al., 2019). Besonders im MINT-Bereich und an selektiven Institutionen (z.B. Privatuniversitäten oder platzbegrenzte Studiengänge mit hoher Anzahl an Anwärter*innen) sind Unterschiede in den Leistungen erkennbar. Studien zeigen, dass FGS kumulativ schlechtere Ergebnisse und Noten erreichen als CGS, mehr Stress in Testsituationen empfinden und häufiger über den Abbruch des Studiums nachdenken (Rockwell & Kimel, 2025; Soria et al., 2013; Stephens et al., 2015). In

der Literatur wird darüber berichtet, dass sie häufiger das Gefühl hätten, mehr Arbeit für gute Leistung erbringen zu müssen als ihre Kommiliton*innen und mehr Unsicherheit an der Universität verspüren (Totonchi et al., 2023). Insbesondere in kompetitiven Situationen wie Prüfungen oder Vorträgen wird von erhöhtem Stress berichtet, wohingegen interdependente Situationen wie Gruppenarbeiten und Diskussionen das Wohlbefinden von FGS steigern können (Rockwell & Kimel, 2025).

Mentoring-Programme können das Zugehörigkeitsgefühl und die Resilienz von Studienanfänger*innen steigern (Soria et al., 2024). Unterstützungsangebote der Universität (z.B. Studienbeihilfen, Stipendien, Beratungsangebote) können zudem finanzielle Stressoren mildern (Bettencourt et al., 2022). FGS haben eine geringere Wahrscheinlichkeit, an diesen teilzunehmen und Beratungsangebote zu nutzen, häufig aus Sorge um Sichtbarmachung von Unterschieden und damit einhergehender Stigmatisierung oder aufgrund von Vereinbarkeitsschwierigkeiten mit Erwerbstätigkeit (Bettencourt et al., 2022; Kreniske et al., 2023; Lessky, 2023; Totonchi et al., 2023; Wang, 2012). Mentoring-Programme können jedoch die Unterschiede zwischen FGS und CGS mindern. FGS profitieren von Interaktionen mit Mentor*innen, besonders, wenn der*die Mentor*in Mitarbeitende*r der eigenen Fakultät ist (Petrik, 2025; Soria et al., 2024). Mentoring-Programme können für FGS kompensatorisch wirken, da einerseits so auf fehlende Informationen zugegriffen und soziale Beziehungen aufgebaut werden können, unabhängig davon, ob der*die Mentorin selbst FGS ist oder nicht (Soria et al., 2024).

In der Literatur werden die Unterschiede im Wohlbefinden von FGS und CGS diskutiert, jedoch sind die Ergebnisse nicht eindeutig. Kreniske und Kolleg*innen (2023) fanden etwa, dass FGS, Studierende mit niedrigem Einkommen und FGS mit niedrigem Einkommen vermindertes Zugehörigkeitsgefühl, mehr Depressivität und mehr Angstsymptomatik zeigten als CGS. Die Gruppe mit den niedrigsten Werten im Wohlbefinden und der allgemeinen Gesundheit waren FGS mit niedrigem Einkommen. In einem systematischen Review beschrieben Rockwell und Kimel (2025), dass in über 60% der verglichenen Studien keine Unterschiede in der Angstsymptomatik, Depressivität, Stress oder im allgemeinen Wohlbefinden zwischen FGS und CGS gefunden wurden. Sie argumentierten jedoch, dass die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen der Studierenden in den analysierten Studien durch die vorgegebenen Kontexte nicht salient waren und eventuell erst salient werden müssten, bevor das Wohlbefinden von FGS davon beeinflusst wird. Je nachdem mit welchen Personen

sich FGS vergleichen, sinkt oder steigt das Wohlbefinden demnach. Dies deckt sich mit der bereits beschriebenen Annahme, dass FGS erst durch wahrgenommene Differenzen in der eigenen Identität zu prototypisch Studierender Einbußen im Wohlbefinden empfinden.

Andere Studien weisen darauf hin, dass FGS mehr Differenzen zwischen ihrer ursprünglichen Identität und der*m für sie prototypisch Studierenden wahrnehmen als CGS (Bettencourt et al., 2022; De Vreeze et al., 2018; Dumais & Ward, 2010; Haslam et al., 2021; Totonchi et al., 2023; Veldman et al., 2019). Durch die empfundenen Identitätsinkompatibilität kann das Bedürfnis entstehen, die Identität als FGS zu verbergen, wodurch eine größere Wahrscheinlichkeit besteht, Abgrenzungs- und Isolationsgefühle zu entwickeln (Haslam et al., 2021; Nieuwenhuis et al., 2019; Phillips et al., 2020; Stephens et al., 2012; Veldman et al., 2019, 2023). Die Werte, mit denen sie aufgewachsen sind und die Identität als FGS können jedoch mitunter als Ressourcen dienen. So berichteten FGS in einer Studie von Bettencourt (2021) von einem Zugehörigkeitsgefühl, das aufgrund der Andersartigkeit hergestellt und sogar als Ausdruck von Widerstand empfunden wurde.

5. Fragestellungen und Hypothesen

Häufig wird von Einbußen im Zugehörigkeitsgefühl von FGS, bedingt durch verminderte Informationsweitergabe und erhöhter Erwerbstätigkeit, berichtet. Daneben soll der S-SÖS ebenfalls zur Ungleichheit verschiedener Gruppen an Universitäten beitragen. Durch verminderte Identifikation von FGS mit der Universität und anderen Studierenden kann die soziale Integration erschwert werden. Einige Studien berichten außerdem von verringertem Wohlbefinden von FGS (Kreniske et al., 2023), jedoch ist die Studienlage diesbezüglich uneindeutig (Rockwell & Kimel, 2025).

An österreichischen Universitäten gibt es bisher kaum eine Abbildung der Kontexte und Unterschiede zwischen FGS und CGS. Aufgrund des hohen Anteils von FGS an österreichischen Universitäten ist es jedoch höchst relevant, die Kontexte ihres Studierendenleben und ihr Empfinden im Vergleich zu CGS an der Universität zu erforschen. Die vorliegende Studie soll bisherige Forschung anhand einer selektiven Stichprobe bestehend aus Studienanfänger*innen von vier Studienrichtungen österreichischer Universitäten erweitern. Dabei sollen der S-SÖS, das Zugehörigkeitsgefühl und das Wohlbefinden näher untersucht werden. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es außerdem, Einblicke in die Wahrnehmung vom Studieren und den Angeboten zu Beginn des Studiums von Studienanfänger*innen an österreichischen Universitäten zu gewinnen.

Aus den bisherigen Ausführungen ergeben sich demnach folgende Hypothesen:

H1a: FGS verzeichnen im ersten Studienjahr weniger Zugehörigkeitsgefühl als CGS.

H1b: FGS verzeichnen im ersten Studienjahr nicht weniger Zugehörigkeitsgefühl als CGS.

H2a: Es besteht ein signifikanter Unterschied zwischen FGS und CGS im Wohlbefinden im ersten Studienjahr.

H2b: Es besteht kein Unterschied zwischen FGS und CGS im Wohlbefinden im ersten Studienjahr.

H3a: Der S-SÖS wirkt als bedeutsamer Prädiktor für das Zugehörigkeitsgefühl von Studierenden im ersten Studienjahr.

H3b: Der S-SÖS wirkt nicht als bedeutsamer Prädiktor für das Zugehörigkeitsgefühl von Studierenden im ersten Studienjahr.

Weiter soll explorativ auf folgende Fragestellungen eingegangen werden:

1. Wie werden prototypisch Studierende verschiedener Studienrichtungen von FGS im Vergleich zu CGS wahrgenommen? Empfinden FGS mehr Unterschiede zu diesen Prototypen?
2. Welche Informationen haben FGS im Vergleich zu CGS? Welche Informationen bekommen sie von ihrem Umfeld? Welche Angebote hätten sich Studierende zu Beginn des Studiums gewünscht?

6. Methodik

6.1. Auswahl und Rekrutierung der Stichprobe

Die Studie richtete sich an erst- und zweitsemestrige Studierende aus folgenden Studiengängen:

- Bachelorstudium Psychologie der Universität Wien
- Bachelorstudium Bildungswissenschaften der Universität Wien
- Diplomstudium Rechtswissenschaften der Universität Wien
- Bachelorstudium Informatik der Technischen Universität Wien

Vor Beginn aller vier Studiengänge muss ein Aufnahmeverfahren absolviert werden. Das Bachelorstudium Psychologie wurde einerseits aufgrund der angebotenen Unterstützungsleistungen durch die Fakultät für verschiedene Gruppen Studierender und andererseits dem ausgeglichenen Anteil an FGS (49%) zu CGS (51%) ausgewählt. Das Studium der Bildungswissenschaften wurde ausgewählt, da der Studiengang in der Literatur, wie bereits in Kapitel 2 beschrieben, mit höherem Anteil an FGS assoziiert wird (Lessky et al., 2021; Zucha et al., 2023). Der Studiengang besteht aus einem überdurchschnittlich hohen Anteil an Frauen (85%), FGS (76%) und erwerbstätigen Studierenden (75%) im Vergleich zu anderen Studienrichtungen in Österreich. Das Diplomstudium Rechtswissenschaften verzeichnet ebenfalls einen hohen Anteil an erwerbstätigen Studierenden (72%) und einen Anteil an FGS von 58%, der sich mit dem, der an österreichischen Universitäten gilt, nahezu gleicht. Österreichweit betrachtet verzeichnet das Studium der Rechtswissenschaften jedoch auch einen großen Anteil an Studierenden aus Familien mit hoher formaler Elternbildung. Das Studium der Informatik verzeichnet einen besonders niedrigen Frauenanteil (22%), ein hohes Ausmaß an Erwerbstätigkeit (67%) und darin ein hohes durchschnittliches Wochenstundenausmaß (24.3 Stunden/Woche) und mit 52% zu 47% einen relativ ausgeglichenen Anteil an FGS zu CGS.

Der Link zur Befragung wurde aufgrund der angestrebten Stichprobe über WhatsApp Gruppen und in Studo Gruppen dieser Studiengänge verteilt. Weiter wurde der Fragebogen an Professor*innen und Dozent*innen des Bachelorstudiengangs Psychologie weitergeleitet, mit der Bitte, den Link zum Fragebogen an Erst- und Zweitsemestrige dieses Studienganges weiterzuleiten. Außerdem wurde der Fragebogen in zwei Proseminaren des Bachelorstudiums Psychologie persönlich beworben. Es wurde Kontakt aufgenommen zu Mentor*innen des Diplomstudiengangs

Rechtswissenschaften, den Institutsgruppen der Bildungswissenschaften und Psychologie der Universität Wien und der Fakultätsgruppe Informatik der Technischen Universität Wien, ebenfalls mit der Bitte, den Fragebogen weiterzuleiten und am Schwarzen Brett der Webseiten der jeweiligen Fakultäten sichtbar zu machen. Außerdem wurden Flyer für die Studie entwickelt und in den Gebäuden der jeweiligen Studiengänge angebracht und an Studierende verteilt.

6.2. Durchführung

Der Fragebogen wurde mittels des Online Befragungs-Werkzeuges SoSci Survey erstellt und stand vom 02.06.2025 bis inklusive 10.07.2025 online zur Verfügung. Insgesamt verzeichnete der Link zum Fragebogen 1193 Klicks, davon schlossen 288 Personen den Fragebogen ab. Aufgrund der Ausschlusskriterien ergaben sich aus den 288 abgeschlossenen Datensätzen 229 gültige Fälle. Das heißt, dass 229 Personen den Fragebogen bis zur letzten gültigen Seite ausgefüllt haben. Die Datensätze wurden nach Ablauf des Links zum Fragebogen heruntergeladen und auf fehlende Daten überprüft. Um die Qualität der Daten zu gewährleisten, wurden bei der Bildung der Mittelwerte der Skalen für das Wohlbefinden und das Zugehörigkeitsgefühl nur Fälle berücksichtigt, die zumindest 2/3 der Items ausgefüllt haben.

6.3. Stichprobenbeschreibung

6.3.1. Demographische Merkmale

Die finale Stichprobe bestand insgesamt aus 229 Teilnehmer*innen. Der Anteil weiblicher Teilnehmender lag bei 64.2% ($n = 147$). Ungefähr ein Drittel (32.8%, $n = 75$) der Teilnehmenden gab an, männlich zu sein, 3.1% ($n = 7$) gab divers an. Ein χ^2 -Test zeigte signifikante Unterschiede in der Verteilung des Genders. Es nahmen signifikant mehr weibliche Teilnehmerinnen an der Studie teil als männliche oder diverse Teilnehmer*innen (Tabelle 11). Die Teilnehmenden der Stichprobe waren mindestens 18 und höchstens 38 Jahre alt, mit einem Mittelwert von 20.81 Jahren. Männer waren durchschnittlich 21.21, Frauen 20.58 und Personen, die sich als divers identifizieren waren durchschnittlich 21.43 Jahre alt. Aufgrund der kleinen Anzahl an Teilnehmenden, die sich als divers identifizieren, wurden nur die Mittelwertsunterschiede im Alter zwischen weiblichen und männlichen Teilnehmer*innen mittels t-Test überprüft. Der Test zeigte jedoch kein signifikantes Ergebnis (Tabelle 12).

Der Großteil der Teilnehmenden (80.3%, $n = 184$) gab an, aus Österreich, 10.9% ($n = 25$) aus Deutschland und 8.7% ($n = 20$) aus anderen Ländern zu stammen (Tabelle 13). Zwei Drittel (67.2%, $n = 154$) der Personen hatte keinen

Migrationshintergrund, 7.4% ($n = 17$) der Teilnehmenden gab an, Migrant*in erster Generation zu sein, 25.3% ($n = 58$) waren Migrant*innen zweiter Generation. Personen, die selbst migriert sind, gaben an, zwischen 2004 und 2024 migriert zu sein (Tabelle 14). Die Eltern von Personen mit Migrationshintergrund kamen zum größten Teil aus der Türkei (25%), Ägypten (12.5%) sowie Serbien, der Slowakei und Russland (6.2%). 155 Personen (67.7%) gaben an, eine andere Muttersprache als Deutsch zu haben, bzw. neben Deutsch eine weitere zu haben, darunter am häufigsten Türkisch (7.1%) und Englisch (3.2%).

Fast die Hälfte (41.9%, $n = 96$) der Teilnehmenden war in einem Dorf aufgewachsen, gefolgt von einer Großstadt (40.6%, $n = 93$), einer Kleinstadt (14.4%, $n = 33$) und einer mittleren Stadt (3.1%, $n = 7$) und wohnte die meiste Zeit im Jahr noch bei ihren Eltern (41.5%, $n = 95$). Fast ein Drittel (30.1%, $n = 69$) der Befragten war bereits aufgrund des Studiums ausgezogen, während 28.4% ($n = 65$) ebenfalls getrennt von ihren Eltern wohnten, jedoch nicht aufgrund des Studiums ausgezogen waren. Von den insgesamt 134 Personen, die bereits ausgezogen waren, lebten 36.6% ($n = 49$) in Wohngemeinschaften, 26.1% ($n = 35$) mit dem*r Partner*in zusammen, 22.4% ($n = 30$) in einem Einzelhaushalt und 14.9% ($n = 20$) in einem Studierendenwohnheim und waren frühestens 2009 und spätestens 2024 ausgezogen. Die Häufigkeit der Besuche bei den Eltern variiert von *Nie* (0.7%, $n = 1$) bis *Täglich* (1.4%, $n = 2$), wobei die meisten Studierenden (27.6%, $n = 37$) ihre Eltern alle 2-3 Monate besuchten.

6.3.2. Bildung

Ein Drittel (67.7%, $n = 155$) der Teilnehmenden erlangte die Berechtigung, an einer Hochschule zu studieren durch den Abschluss einer allgemeinbildenden höheren Schule, 27.1% ($n = 62$) absolvierten eine berufsbildende höhere Schule, 1.7% ($n = 4$) der Personen gaben an, eine Berufsschule bzw. Lehre mit Matura absolviert zu haben (Tabelle 15). Acht Personen gaben „Anderes“ als Schulform an, von diesen wurde jedoch eine Person aufgrund von unklarem Antwortverhalten ausgeschlossen (Tabelle 16).

Von den Teilnehmenden gaben 196 Personen (85.6%) an, ein Aufnahmeverfahren absolviert zu haben, 33 (14.4%) gaben an, keines absolviert zu haben (Tabelle 17). Ein χ^2 -Test zeigte, dass sich die verschiedenen Studienrichtungen in der Absolvierung eines Aufnahmeverfahrens signifikant voneinander unterscheiden (Tabelle 18). Der Großteil der Teilnehmenden (97.4%, $n = 223$) begann im Wintersemester

2024 an der Universität zu studieren und zählte somit zu Zweitsemestern, wohingegen 2.6% ($n = 6$) im Sommersemester 2025 zu studieren begannen und Erstsemester waren.

Die Studienanfänger*innen teilten sich wie folgt auf die Studiengänge auf: fast ein Drittel (30.1%, $n = 69$) befand sich im Bachelorstudium Informatik, 27.5% ($n = 63$) im Bachelorstudium Psychologie, 25.3% ($n = 58$) im Diplomstudium Rechtswissenschaften und 17% ($n = 39$) im Bachelorstudium Bildungswissenschaften.

Der Frauenanteil war im Bachelorstudium Bildungswissenschaften am größten mit 92.3% ($n = 36$), gefolgt von Psychologie (80.9%, $n = 51$) und Rechtswissenschaften (72.4%, $n = 42$). Im Informatikstudium lag der Frauenanteil bei ungefähr einem Viertel (26.1%, $n = 18$) der Studierenden. Der Anteil der Österreicher*innen war im Diplomstudium Rechtswissenschaften mit 94.8% ($n = 55$) am höchsten und im Bachelorstudium Bildungswissenschaften mit 64.1% ($n = 25$) am geringsten. Der Anteil an Personen ohne Migrationshintergrund war im Psychologiestudium am höchsten (77.8%, $n = 49$) und im Informatikstudium am geringsten (60.9%, $n = 42$).

6.3.3. Erwerbstätigkeit

Etwas weniger als die Hälfte der Studienanfänger*innen (40.2%, $n = 92$) nahm sich in erster Linie als Student*in wahr und ging neben dem Studium einer Erwerbstätigkeit nach. Nur wenige Studierende (5.2%, $n = 12$) nahmen sich in erster Linie als erwerbstätig wahr. Mehr als die Hälfte der Studienanfänger*innen (54.6%, $n = 125$) waren während des Studiums nicht erwerbstätig, davon waren wiederum 57.6% ($n = 72$) weiblich, 40% ($n = 50$) männlich und 2.4% ($n = 3$) divers. Von den erwerbstätigen Studierenden waren 75% ($n = 78$) während des gesamten Semesters, 25% ($n = 26$) nur gelegentlich erwerbstätig.

Den größten Anteil an Erwerbstätigkeit verzeichnete das Bachelorstudium Bildungswissenschaften mit 64.1% ($n = 25$) an erwerbstätigen Studierenden, wohingegen 72.5% ($n = 50$) der Informatikstudierenden keiner Erwerbstätigkeit nachgingen und mit 27.5% ($n = 19$) den geringsten Anteil an erwerbstätiger Studierender verzeichneten. Über die Hälfte (55.8%, $n = 58$) der erwerbstätigen Studierenden befand sich in einer geringfügigen Beschäftigung, 27.9% ($n = 29$) in einem Teilzeitverhältnis, 11.5% ($n = 12$) arbeiteten unregelmäßig neben dem Studium und 4.8% ($n = 5$) der erwerbstätigen Studienanfänger*innen befanden sich in einem Vollzeitverhältnis. Frauen befanden sich am häufigsten in geringfügigen Beschäftigungsverhältnissen

(64%, $n = 48$), während Männer am häufigsten Teilzeitbeschäftigungen nachgingen (44%, $n = 11$).

Die Gründe für die Erwerbstätigkeit von Studierenden waren vielfältig. Etwa ein Drittel (75%, $n = 78$) der erwerbstätigen Studierenden gab an, arbeiten zu gehen, um sich mehr leisten können, 41.3% ($n = 43$) gaben an, dass es zur Bestreitung der Lebensunterhaltungskosten unbedingt notwendig sei und 33.7% ($n = 35$) der Studierenden nutzten Erwerbstätigkeit, um Berufserfahrung zu sammeln. Andere Gründe für die Erwerbstätigkeit finden sich im Anhang (Tabelle 19).

6.3.4. Einkommen und Lebenskosten

Ungefähr jeder*m dritten Teilnehmer*in (34.1%, $n = 78$) stand ein monatliches Einkommen von weniger als 600€ zur Verfügung. Etwas weniger als die Hälfte (41.9%, $n = 96$) berichtete ein monatliches Einkommen von 601€ bis 1200€. Am zweithäufigsten (18.3%, $n = 42$) gaben die Teilnehmenden an, dass ihnen zwischen 1201€ und 1800€ monatlich zur Verfügung stünden. Eine genaue Auflistung des Einkommens der Teilnehmenden befindet sich im Anhang (Tabelle 20).

Die Kosten für *Weggehen mit Freund*innen* (88.2%, $n = 202$), *Körperpflege* (75.5%, $n = 173$), *Kleidung* (72.5%, $n = 166$), *Hobbies/Sport* (72.5%, $n = 166$), *ÖH-Beitrag* (72.1%, $n = 165$), *Urlaub/Reisen* (66.4%, $n = 152$), *Bücher/Arbeitsmaterialien* (60.7%, $n = 139$), *Öffentliche Verkehrsmittel* (53.7%, $n = 123$) und *Smartphone (Anschaffung)* (50.2%, $n = 115$) wurde mehrheitlich von den Studierenden selbst übernommen. Die Kosten für *Gesundheitsvorsorge und Erhaltung* (72.9%, $n = 167$), *Smartphone (Tarif)* (63.3%, $n = 145$) und *monatliche Kosten (Heizung, Strom, Wasser, Internet, ...)* (54.6%, $n = 125$) wurde häufiger von den Eltern der Teilnehmenden getätigt. Fast die Hälfte (49.3%, $n = 113$) der Teilnehmenden erhielt Familienbeihilfe, fast ein Viertel (21%, $n = 48$) Studienbeihilfe, etwa 3% oder weniger ein Selbsterhalter*innen-Stipendium (2.6%, $n = 6$), (Halb-)Waisenpension (1.7%, $n = 4$), BAföG (1.3%, $n = 3$) oder Leistungsstipendien (0.4%, $n = 1$).

6.3.5. Sozioökonomischer Status

Der meistgenannte Bildungsabschluss der Mutter der Teilnehmenden war die Matura/das Abitur (31.4%, $n = 72$), gefolgt von Master oder Magistra (23.1%, $n = 53$), berufsbildende mittlere Schule (11.8%, $n = 27$), dem Bachelor (9.6%, $n = 22$), einer Lehre (9.2%, $n = 21$), der Pflichtschule (7.9%, $n = 18$) und abschließend dem Doktorat bzw. PhD (7%, $n = 16$). Der am häufigsten genannte höchste Bildungsabschluss der Väter der Teilnehmenden war mit 27.5% ($n = 63$) der Magister oder Master,

gefolgt von der Matura/dem Abitur (22.7%, $n = 52$), einer Lehre (19.2%, $n = 44$), einem Doktorat bzw. PhD (10%, $n = 23$), einem Bachelor (8.7%, $n = 20$), der Pflichtschule (6.1%, $n = 14$) und der berufsbildenden mittleren Schule (5.7%, $n = 13$).

Der S-SÖS der Eltern stand in positiven Zusammenhang mit dem S-SÖS der Studierenden ($r = .46$, $p < .001$). Studierende schätzten den eigenen S-SÖS (14.9%, $n = 34$) und den ihrer Eltern (15.4%, $n = 35$) am seltensten als eher niedrig bis niedrig ein. Ungefähr ein Drittel (34.6%, $n = 79$) der Studierenden schätzten ihren, 28.6% ($n = 65$) den ihrer Eltern als mittel ein. Die Hälfte bzw. über die Hälfte schätzten ihren eigenen S-SÖS (50.4%, $n = 115$) bzw. den ihrer Eltern (55.9%, $n = 127$) als eher hoch bis hoch ein. Jeweils über die Hälfte der weiblichen (50.7%, $n = 74$) und männlichen (53.3%, $n = 40$) Teilnehmenden schätzte ihren S-SÖS als eher hoch bis hoch ein. Personen, die sich als divers identifizieren, gaben im gleichen Ausmaß an, einen eher niedrigen bis niedrigen oder mittleren S-SÖS zu haben (42.9%, $n = 3$).

Über die Hälfte (50.6%, $n = 40$) der Studierenden mit mittlerem S-SÖS stammte aus einem Dorf. Der Anteil der Personen, die ihren S-SÖS als eher niedrig bis niedrig wahrnahmen, war ebenfalls im Dorf (47.1%, $n = 16$) am höchsten. Teilnehmer*innen mit eher hohem bis hohem S-SÖS stammten zu größtem Anteil aus Großstädten (48.7%, $n = 56$). Die Verteilung wurde mittels eines χ^2 -Test auf Signifikanz geprüft, es ließ sich jedoch kein signifikanter Verteilungsunterschied zwischen dem S-SÖS und der Herkunftsgemeinde zeigen (Tabelle 21).

Teilnehmende, die ihren S-SÖS als eher niedrig oder niedrig wahrnahmen, studierten am häufigsten Informatik (32.4%, $n = 11$), im gleichen Ausmaß (26.5%, $n = 9$) Rechtswissenschaften und Psychologie und am seltensten Bildungswissenschaften (14.7%, $n = 5$). Teilnehmende, die einen mittleren S-SÖS angaben, studierten am häufigsten Informatik (32.9%, $n = 26$), gefolgt von Psychologie (26.6%, $n = 21$) und Rechtswissenschaften (22.8%, $n = 18$) und am seltensten Bildungswissenschaften (17.7%, $n = 14$). Personen mit eher hohem bis hohem S-SÖS studierten am häufigsten Psychologie (28.7%, $n = 33$), im gleichen Anteil Informatik und Rechtswissenschaften (27%, $n = 31$) und am seltensten Bildungswissenschaften (17.4%, $n = 20$).

In allen drei Gruppen des S-SÖS gaben über 50% der Teilnehmenden an, keiner Erwerbstätigkeit nachzugehen, wobei der Anteil mit 58.3% ($n = 67$) in der Gruppe mit eher hohem bis hohem S-SÖS am höchsten und in der Gruppen mit mittlerem S-SÖS (50.6%, $n = 40$) am niedrigsten war. Teilnehmende mit eher niedrigem bis niedrigem S-SÖS waren zu 87.5% ($n = 14$) während des gesamten Semesters

erwerbstätig, die meisten davon in einem geringfügigen (56.3%, $n = 9$) oder Teilzeitausmaß (37.5%, $n = 6$). Teilnehmende mit mittlerem S-SÖS waren zu zwei Dritteln (66.7%, $n = 26$), Teilnehmende mit eher hohem bis hohem zu drei Vierteln (77.1%, $n = 37$) während des gesamten Semesters erwerbstätig und ebenfalls in größtem Teil geringfügig beschäftigt (mittlerer S-SÖS: 59%, $n = 23$, eher hoher bis hoher S-SÖS: 52.1%, $n = 25$).

Während über die Hälfte der Personen mit eher niedrigem bis niedrigem (56.3%, $n = 9$) und mittleren (51.3%, $n = 20$) S-SÖS angaben, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen, da es zur Bestreitung der Lebensunterhaltungskosten unbedingt notwendig sei, gaben nur 29.2% ($n = 14$) der Teilnehmenden, die ihren S-SÖS als eher hoch bis hoch angaben, dies an. Die häufigste Begründung für die Erwerbstätigkeit über die drei Gruppen hinweg war, um sich mehr leisten zu können, mit 75% ($n = 36$) der Personen mit eher hohem bis hohem, 76.9% ($n = 30$) mit mittlerem und 68.8% ($n = 11$) mit eher niedrigem bis niedrigem S-SÖS.

Personen mit mittlerem S-SÖS wählten am häufigsten (32.9%, $n = 26$) aus, Studienbeihilfe zu beziehen und am seltensten (43%, $n = 34$), Familienbeihilfe zu beziehen. Teilnehmende, die ihren S-SÖS als eher niedrig bis niedrig wahrnahmen, bezogen ebenfalls am ehesten (58.8%, $n = 20$) Familienbeihilfe. Über den S-SÖS hinweg wurde am häufigsten angegeben, dass weniger als 600€ monatlich zur Verfügung stehen, gefolgt von 601€ bis 900€. Eine Korrelationsanalyse nach Pearson zeigte einen kleinen, positiven Zusammenhang zwischen dem Einkommen und dem S-SÖS ($r = .17$, $p = .01$) (Tabelle 22).

6.4. Messinstrumente

Zu Beginn des Fragebogens wurden Teilnehmer*innen über den Zweck der Studie, die Teilnahmebedingungen, die Dauer des Fragebogens, die Anonymität der Daten und über das Recht, den Fragebogen jederzeit abbrechen zu können, aufgeklärt. Mit dem Klick auf „Weiter“ bestätigten die Teilnehmenden, die Teilnahmebedingungen gelesen zu haben und ihr Einverständnis der Teilnahme. Nach der ersten Seite wurden demographische Daten der Teilnehmenden erhoben. Ab Seite 12 des Fragebogens wurden Daten zu tatsächlichen und gewünschten Informationen über das Studieren und die Wahrnehmung von Studierenden erhoben. Weiter wurden Studierende über den S-SÖS befragt. Zuletzt füllten Teilnehmende eine Skala zum allgemeinen Wohlbefinden und weiter zum Zugehörigkeitsgefühl aus. Zum Abschluss des Fragebogens wurde für die Teilnehmenden eine E-Mail-Adresse angegeben für

etwaige Fragen und Anmerkungen zum Fragebogen oder der Studie. Im Folgenden sollen die im Fragebogen verwendeten Messinstrumente vorgestellt und beschrieben werden. Der gesamte Fragebogen befindet sich im Anhang.

Folgende Instrumente wurden zur Erhebung relevanter Variablen für die Beantwortung der Fragestellung erhoben:

- *Soziodemographische Daten*
- *MacArthur Skala* (Adler et al., 2000), in deutscher Version (Hoebel et al., 2015)
- *Habituelle subjektive Wohlbefindensskala* (HSWBS) (Dalbert, 2002)
- *Sense of Belonging Skala* (Hoffman et al., 2002)

6.4.1. Soziodemographische Daten

Der soziodemographische Teil des Fragebogens bestand aus Fragen zum Geschlecht, dem Alter, der Herkunft und Nationalität sowie der Wohnform der Teilnehmenden. Außerdem wurden Daten zu Studium, Erwerbstätigkeit und Bildungsgrad der Eltern erhoben. Weiter wurden die Teilnehmenden zum Einkommen, Unterstützungsleistungen und der Kostenaufteilung befragt. Die Teilnehmenden wurden zuletzt zu Informationen über das Studieren und dem S-SÖS befragt. Einige der soziodemographischen Daten wurden basierend auf dem Fragebogen der Studierenden-Sozialerhebung 2023 erstellt und übernommen oder abgeändert (Zucha et al., 2023). Die restlichen Fragen wurden von der Autorin dieser Arbeit selbst erstellt.

Zuerst wurden die Teilnehmenden zur Zugehörigkeit bezüglich Geschlecht bzw. Gender befragt, danach wurden sie darum gebeten, ihr Alter in Jahren anzugeben. Weiter konnten sie angeben, ob sie in einem *Dorf*, einer *Kleinstadt*, einer *Mittleren Stadt* oder einer *Großstadt* aufgewachsen sind. Danach folgten Fragen über den Schultyp, der vor dem Studium absolviert wurde und Fragen zur Studienrichtung und zum Studienort der teilnehmenden Person. Die Teilnehmenden konnten bei der Frage, an welcher Universität sie studieren *Universität Wien*, *Technische Universität Wien* und *Andere* angeben. Wurde die Auswahlmöglichkeit *Andere* angegeben, wurde der Fragebogen aufgrund der Teilnahmebedingungen abgebrochen. Weiter konnte mittels Drop-down Auswahl angegeben werden, ob es sich bei der Hauptstudienrichtung um das *Bachelorstudium Psychologie*, *Bachelorstudium Bildungswissenschaften*, *Diplomstudium Rechtswissenschaften* oder *Bachelorstudium Informatik* handelte. Daneben konnte ebenfalls *Andere* angegeben werden. Bei Anklicken

dieser Auswahl wurde der Fragebogen ebenfalls beendet. Weiter wurde danach gefragt, ob es ein Aufnahmeverfahren für das Studium gab und wann das Studium begonnen wurde. Wurde bei der Frage nach dem Beginn des Studiums nicht die ersten zwei Antwortmöglichkeiten *Wintersemester 2024* oder *Sommersemester 2025* ausgewählt, wurde der Fragebogen abgebrochen.

Die Teilnehmenden wurden zu ihrer Nationalität befragt und konnten neben *Österreich* und *Deutschland* über ein offenes Antwortfeld andere Nationalitäten angeben. Weiter wurde nach dem Migrationshintergrund der Teilnehmenden gefragt. Wurde die erste Antwortmöglichkeit (*Ja, ich bin Migrant*in 1. Generation (ich bin selbst migriert)*) ausgewählt, wurden zwei Filterfragen aktiviert, nämlich *In welchem Land sind Sie geboren?* und *In welchem Jahr sind Sie nach Österreich/Deutschland gekommen?*. Wurde die zweite Antwortmöglichkeit (*Ja, ich bin Migrant*in 2. Generation (meine Eltern sind/ein Elternteil ist migriert)*) ausgewählt, wurden ebenfalls zwei Filterfragen aktiviert, nämlich *Wo wurden Ihre Eltern/Ihr Elternteil mit Migrationshintergrund geboren?* und *Was ist/sind Ihre Muttersprache/n?*. Wurde die dritte Antwortmöglichkeit (*Nein, ich habe keinen Migrationshintergrund*) ausgewählt, wurde keine Filterfrage aktiviert.

Die Teilnehmenden konnten bezüglich ihrer Wohnform angeben, ob sie die meiste Zeit bei ihren Eltern bzw. Personen, bei denen sie aufgewachsen sind, wohnen, aufgrund des Studiums bereits ausgezogen sind oder ausgezogen sind, jedoch nicht aufgrund des Studiums. Wählten die Teilnehmenden, dass sie bei ihren Eltern bzw. Personen, bei denen sie aufgewachsen sind, wohnen, wurde die Frage nach ihrer Wohnsituationen ausgeblendet. Dabei konnten die restlichen Teilnehmenden angeben, dass sie mit ihrem*r *Partner*in*, *in einer Wohngemeinschaft*, *in einem Studierendenwohnheim* oder *alleine* wohnen. Personen, die bereits ausgezogen waren, konnten über offene Antwortformate angeben, in welchem Monat und in welchem Jahr sie ausgezogen sind und weiter, ob sie ihre Eltern *Nie*, *1-2 Mal im Jahr*, *Alle 2-3 Monate*, *1-2 Mal im Monat*, *Alle 2-3 Wochen*, *1 Mal jede Woche*, *2-3 Mal jede Woche* oder *täglich* besuchen.

Danach konnten die Teilnehmenden angeben, welche der folgenden vier Optionen am ehesten auf sie zutrifft: *Ich bin in erster Linie Student*in und nebenbei erwerbstätig*, *Ich bin in erster Linie erwerbstätig und studiere nebenbei*, *Ich studiere und gehe keiner Erwerbstätigkeit nach* oder *Ich studiere nicht*. Wurde die letzte Option ausgewählt, wurde der Fragebogen abgebrochen. Wurde eine der ersten beiden

Optionen ausgewählt, wurden Fragen zur Erwerbstätigkeit angezeigt. Die Fragen zur Erwerbstätigkeit bezogen sich darauf, ob die Teilnehmenden *Während des gesamten Semesters* oder *Gelegentlich während des Semesters* erwerbstätig sind, ob sie der Erwerbstätigkeit in *Vollzeit, Teilzeit, geringfügig* oder *einer anderen Form von Beschäftigung/unregelmäßig* nachgehen und nach den Gründen für die Erwerbstätigkeit. Hier gab es die Auswahlmöglichkeiten *weil es zur Bestreitung meiner Lebensunterhaltungskosten unbedingt notwendig ist, um Berufserfahrung zu sammeln, damit ich mir mehr leisten kann (Urlaub, einkaufen etc.)* und *Andere*, das mit einem offenen Antwortfeld verknüpft war.

Bei der Frage zum monatlich verfügbaren Geld konnten die Teilnehmer*innen von *weniger als 600€* in 300er Schritten bis *3001€ oder mehr* angeben. Mittels Mehrfachauswahl konnten die Teilnehmenden angeben, ob sie *Studienbeihilfe, Selbsterhalter*innenstipendium, Familienbeihilfe, (Halb-)Waisenpension, Leistungsstipendium, BAföG, andere Formen* oder *keine (staatliche) finanzielle Unterstützung* beziehen. Weiter wurde den Teilnehmenden eine Liste mit Ausgaben wie *Essen/Nahrungsmittel, Kleidung, Körperpflege, Gesundheitsvorsorge und Erhaltung* oder *Bücher/Arbeitsmaterialien für Ausbildung und Beruf* vorgelegt (basierend auf den Fragen zur finanziellen (Un-)Abhängigkeit von den Eltern, entstanden in einem internationalen Projekt zu finanziellem Wohlbefinden und finanzieller Identität von Sorgente et al., 2024). Anschließend konnten sie angeben, ob die Kosten für diese Ausgaben hauptsächlich von *ihnen*, ihren *Eltern* oder *anderen Personen* übernommen wurden. Wenn die Teilnehmenden mit diesem Kosten nicht konfrontiert waren, konnten sie *Ich habe diese Kosten nicht* angeben.

Der O-SÖS der Mutter und des Vaters wurde jeweils mit den Antwortmöglichkeiten *Pflichtschule, Lehre, Berufsbildende mittlere Schule, Matura/ Abitur, Bachelor, Master oder Magistra* bzw. *Master oder Magister* und *Doktorat oder PhD* abgefragt. Aufgrund eines Fehlers im Fragebogen konnte, bis inklusive Teilnehmer*in 56 beim O-SÖS der Mutter die Antwortmöglichkeit *Bachelor* nicht ausgewählt werden. Der Fehler wurde am 5.6.2025, um 15:18 Uhr geändert, sodass für die Teilnehmenden nach diesem Zeitpunkt alle oben genannten Antwortmöglichkeiten sichtbar waren. Da weder beim O-SÖS der Mutter noch des Vaters die Antwortmöglichkeit *Bachelor* häufig genannt wurde, ist aufgrund des Fehlers nicht mit einer Verzerrung der Daten zu rechnen. Außerdem kann aufgrund des Alters der Studienteilnehmenden angenommen werden, dass viele der Elternteile noch vor der Einführung des Bologna-

Systems studiert haben und somit häufiger einen Magistra/Magister-Abschluss innehaben. Dies lässt sich auch in den Daten in Kapitel 6.3.5 erkennen.

Auf Seite 12 des Fragebogens konnten die Teilnehmenden angeben, ob es in ihrer Familie neben ihren Eltern Personen gibt, die bereits Studienerfahrung besitzen. Wurde die Frage mit *Ja* beantwortet, wurden zwei Filterfragen aktiviert, nämlich *In welcher Beziehung stehen oder standen Sie zu dieser Person/ diesen Personen (z.B. Geschwister, Großeltern etc.)?*, welche durch ein offenes Antwortfeld beantwortet werden konnte und *Wurde Ihnen von dieser Person/ diesen Personen Informationen über das Studieren weitergegeben?*. Diese Frage konnte mit *Ja* gefolgt durch ein offenes Antwortfenster oder *Nein* beantwortet werden. Darauffolgend wurden die Teilnehmenden darum gebeten, sich kurz Zeit zu nehmen, um an eine*n typische*n Studierende*n ihres*r Studienrichtung zu denken und diese*n anschließend in einem offenen Antwortfeld zu beschreiben. Danach konnten sie angeben, ob sie Unterschiede zwischen sich und der soeben beschriebenen Person wahrnehmen. Falls die Teilnehmenden mit *Ja* antworteten, wurden sie darum gebeten, die wahrgenommenen Unterschiede in einem offenen Antwortfeld zu beschreiben.

Basierend auf den Fragen der Studierenden-Sozialerhebung 2023 (Zucha et al., 2023) konnten die Teilnehmenden auf einer 5-stufigen Skala zwischen *Gar nicht* und *Sehr gut* angeben, inwiefern sie vor Studienbeginn über folgende Aspekte informiert waren:

*„Wie viel Zeit ein Studium in Anspruch nimmt“, „Wie viel ein Leben als Student*in kostet“, „Welche Förderungen/ Stipendien es für das Studium gibt“, „Genaue Inhalte Ihres Hauptstudiums“, „Leistungsanforderungen Ihres Hauptstudiums“, „Die durchschnittliche Dauer Ihres Hauptstudiums“ und „Berufs- Arbeitsmarkt- Einkommensmöglichkeiten Ihres Hauptstudiums“.*

Den Befragten wurde die Möglichkeit gegeben, zu berichten, welche Angebote sie sich zu Beginn ihres Studiums gewünscht hätten,

*„um an Informationen über Ihr Hauptstudium zu gelangen“, „andere Studierende kennenzulernen“, „mit Mitarbeiter*innen Ihrer Fakultät in Kontakt zu kommen“, „über Vergünstigungen für Studierende informiert zu werden“, „über Förderungen/ Stipendien informiert zu werden“ und „mehr über Berufsmöglichkeiten nach dem Studium zu erfahren“.*

Wählten die Teilnehmenden eine Antwortmöglichkeit aus, wurden sie gebeten, auszuführen, welche Angebote sie sich gewünscht hätten, um die von ihnen ausgewählten Informationen/Unterstützungen zu bekommen.

6.4.2. Zugehörigkeitsgefühl

Die Sense of Belonging Skala misst das Zugehörigkeitsgefühl als multidimensionales Konstrukt und vereint kognitive und emotionale Elemente des Konstruktes *Zugehörigkeitsgefühl* (Stafford et al., 2025). Sie wurde von Hoffmann und Kolleg*innen (2002) entworfen, besteht ursprünglich aus 26 Items und wurde mit fünf Skalen entwickelt, nämlich *Wahrgenommene Unterstützung durch andere Studierende*, *Wahrgenommene Unterstützung durch Mitarbeitende der Fakultät*, *Wahrgenommenes Wohlbefinden in Lehrveranstaltungen*, *Wahrgenommene Isolation* und *Empathisches Verständnis durch Mitarbeitende der Fakultät*. Die Skala *Empathisches Verständnis durch Mitarbeitende der Fakultät* wurde in der überarbeiteten Version mit der Skala *Wahrgenommene Unterstützung durch Mitarbeitende der Fakultät* vereint.

Die Skala beinhaltet Aussagen, die anhand einer 5-stufigen Likert-Skala von *stimmt überhaupt nicht* bis *stimmt genau* beantwortet werden sollen. Die Bildung der Scores erfolgt durch Aufsummieren der Items und anschließender Division der Summen durch die Anzahl der Items (Hoffman et al., 2002).

In der Originalskala wird die Subskala *Wahrgenommene Unterstützung durch andere Studierende* (z.B.: *I have met with classmates outside of class to study for an exam*) mit acht Items abgefragt. Die Skala *Wahrgenommenes Wohlbefinden in Lehrveranstaltungen* (z.B.: *I feel comfortable contributing to class discussions*) besteht aus vier Items. Die Skala *Wahrgenommene Isolation* (z.B.: *It is difficult to meet other students in class*) besteht ebenfalls aus vier Items. Die Items dieser Skala wurden vor der Analyse umgepolt. Die vierte Skala *Wahrgenommene Unterstützung durch Mitarbeitende der Fakultät* (z.B.: *I feel comfortable talking about a problem with faculty*) besteht aus zehn Items.

Eine Studie mit 1072 Studienanfänger*innen in den USA fand zufriedenstellende Reliabilitäten, gemessen an der internen Konsistenz der Skalen: *Wahrgenommene Unterstützung durch andere Studierende*: $\alpha = .89$, *Wahrgenommene Unterstützung durch Mitarbeitende der Fakultät*: $\alpha = .86$, *Wahrgenommenes Wohlbefinden in Lehrveranstaltungen*: $\alpha = .87$ und *Wahrgenommene Isolation*: $\alpha = .77$.

Für die vorliegende Masterarbeit wurde die Skala adaptiert. Es wurden fünf der zehn Items der Skala *Wahrgenommene Unterstützung durch Mitarbeitende der*

Fakultät entfernt, da die Items inhaltlich nicht passend für die Stichprobe und das Studieren an Universitäten in Österreich waren. Anschließend wurden die restlichen 21 Items übersetzt und durch eine zweite Person rückübersetzt (Tabelle 23). Mit den 21 Items wurde eine Faktorenanalyse durchgeführt und es wurden drei Faktoren extrahiert (Abbildung 1). Der erste Faktor erklärte 33.28% der Varianz, der zweite Faktor 16.52% und der dritte Faktor 14.34%, womit sich ein Prozentsatz von 64.13% an erklärter Varianz ergibt. Auf den ersten Faktor luden sowohl die Items der ursprünglichen Skala *Wahrgenommene Unterstützung durch andere Studierende* als auch die Items der Skala *Wahrgenommene Isolation*. Da die Items der *Wahrgenommenen Isolation* umgepolt wurden und sich inhaltlich auf Isolationsgefühle anderer Studierender bezogen, bildeten die beiden ursprünglichen Faktoren in dieser Arbeit einen inhaltlich kongruenten gemeinsamen Faktor. Faktor 2 ergab sich aus den Items des ursprünglichen Faktors *Wahrgenommenes Wohlbefinden in Lehrveranstaltungen* und Faktor 3 deckte den ursprünglichen Faktor *Wahrgenommene Unterstützung durch Mitarbeitende der Fakultät* ab. Die Items 12 und 17 luden in ähnlichem Ausmaß sowohl auf Faktor 1 und 2, bzw. 2 und 3 und wurden somit aus der Analyse entfernt. Eine Übersicht über die rotierten Ladungen findet sich im Anhang (Tabelle 24).

Die Skala *Wahrgenommene Unterstützung durch andere Studierende* ergab ein Cronbachs α von .94 und Item-Trennschärfen zwischen .65 und .84 (Tabelle 25). Die Reliabilität der Skala *Wahrgenommenes Wohlbefinden in Lehrveranstaltungen* ergab ein α von .91 mit Item-Trennschärfen zwischen .78 und .82 (Tabelle 26). Zuletzt ergab die Reliabilitätsanalyse der Skala *Wahrgenommene Unterstützung durch Mitarbeitende der Fakultät* ein Cronbachs α von .82, mit Item-Trennschärfen zwischen .50 und .73 (Tabelle 27).

Die Durchführung einer Pearson-Korrelationsanalyse zeigte, dass die Skalen in moderatem Ausmaß interkorrelieren. *Wahrgenommene Unterstützung durch andere Studierende* hing positiv mit der Skala *Wahrgenommenes Wohlbefinden in Lehrveranstaltungen* ($r = .26, p < .001$) und *Wahrgenommene Unterstützung durch Mitarbeitende der Fakultät* ($r = .32, p < .001$) zusammen. Die Skala *Wahrgenommenes Wohlbefinden in Lehrveranstaltungen* korrelierte stärker mit der Skala *Wahrgenommenen Unterstützung durch Mitarbeitende der Fakultät* ($r = .61, p < .001$).

6.4.3. Wohlbefinden

Die habituelle subjektive Wohlbefindensskala (HSWBS) wurde von Claudia Dalbert entwickelt, um die kognitive und emotionale Dimension des habituellen subjektiven

Wohlbefindens zu erfassen. Die Skala erfasst den Trait-Anteil, also nicht das bereichs- oder situationsbezogene Wohlbefinden, sondern das allgemeine Wohlbefinden. Die kognitive Dimension wird über die Skala *Allgemeine Lebenszufriedenheit* abgefragt, die emotionale Dimension über die Skala *Stimmungsniveau*. Die getrennte Erfassung beider Bereiche ist vor allem im Bereich der Identifikation differentieller Ursachebedingungen oder Veränderungen, z.B. im Zuge einer Therapie relevant (Dalbert, 2002).

Die Wohlbefindensskala besteht insgesamt aus 13 Items. Die Teilnehmenden wurden zu Beginn dazu aufgefordert, anzugeben, wie es ihnen im Allgemeinen geht und wie zufrieden sie allgemein mit ihrem Leben sind. Sie konnten zu jeder der 13 Fragen auf einer 6-stufigen Likert-Skala angeben, wie sehr die Aussage jeweils auf sie zutrifft von *stimmt überhaupt nicht* bis *stimmt genau*. Die Skala *Allgemeine Lebenszufriedenheit* besteht aus sieben Items, die vergangenheitsbezogen (z.B.: *Wenn ich so auf mein bisheriges Leben zurückblicke, bin ich zufrieden*), gegenwartsbezogen (z.B.: *Ich bin mit meinem Leben zufrieden*) oder zukunftsorientiert (z.B.: *Ich glaube, dass sich vieles erfüllen wird, was ich mir für mich erhoffe*) formuliert sind. Die Skala *Stimmungsniveau* besteht aus sechs Items, die positiv (z.B.: *Ich fühle mich meist ziemlich fröhlich*) oder negativ (z.B.: *Ich bin selten in wirklicher Hochstimmung*) formuliert sind. Die negativen Items müssen vor Auswertung der Skala umgepolt werden. Die Bildung der Scores erfolgt durch Aufsummieren der Items und anschließender Division der Summen durch die Anzahl der Items (Dalbert, 2002).

In der Konstruktionsstichprobe von 200 Personen betrug die interne Konsistenz, gemessen über Cronbachs α , für die Skala *Stimmungsniveau* .82 und für die Skala *Allgemeine Lebenszufriedenheit* .88 und somit eine zufriedenstellende Reliabilität (Dalbert, 1992). In einer größeren Stichprobe ($N \leq 1101$) betrug die interne Konsistenz für das *Stimmungsniveau* $\alpha = .83$ und für die *Allgemeine Lebenszufriedenheit* $\alpha = .87$ (Dalbert, 2002).

Im Zuge dieser Masterarbeit wurde eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt, um die Struktur der Daten zu überprüfen. Innerhalb dieser konnten die beiden ursprünglichen Faktoren *Stimmungsniveau* und *Allgemeine Lebenszufriedenheit* nicht gefunden werden. Die Faktorenanalyse ergab einen Faktor, der 61.9% der Varianz erklärte (Abbildung 2). Alle der 13 Items luden mit zumindest .67 und höchstens .90 auf den Faktor (Tabelle 28). Um die interne Konsistenz der Skala zu untersuchen,

wurde weiter eine Reliabilitätsanalyse durchgeführt, mit einem Cronbachs $\alpha = .95$ und Item-Trennschärfen von .61 bis .88 (Tabelle 29).

6.4.4. Subjektiver sozioökonomischer Status (S-SÖS)

Basierend auf der deutschen Version der MacArthur Skala (Hoebel et al., 2015) wurde folgendes Szenario zur Erhebung des S-SÖS vorgestellt:

Stellen Sie sich bitte eine Leiter mit 10 Sprossen vor, die zeigen soll, wo die Menschen in dem Land, in dem Sie aufgewachsen sind stehen. Ganz oben stehen die Menschen mit dem meisten Geld, der höchsten Bildung und den besten Jobs. Ganz unten stehen diejenigen mit dem wenigsten Geld, der niedrigsten Bildung und den schlechtesten Jobs oder ohne Job. Je höher man auf der Leiter steht, desto näher ist man den Personen ganz oben, je niedriger, desto näher den Personen ganz unten. Wo würden Sie sich auf der Leiter platzieren? Bitte kreuzen Sie an, auf welcher Sprosse Sie Ihrer Meinung nach in Ihrer aktuellen Lebensphase im Verhältnis zu anderen Studierenden in dem Land, in dem Sie aufgewachsen sind, stehen.

Das gleiche Szenario wurde anschließend auf die Eltern, bzw. die Personen, bei denen die Teilnehmenden aufgewachsen sind, bezogen. Die Teilnehmenden konnten sich bzw. ihre Eltern anschließend auf einer Skala von 1 bis 10 einordnen. Für die Beschreibung der deskriptiven Ergebnisse des S-SÖS wurden die Fälle der ursprünglich 10-stufigen Skala wie folgt zusammengefügt: die Werte 1 bis 4 wurden zusammengefügt und als *eher niedriger bis niedriger*, die Werte 5 und 6 als *mittlerer* und die Werte 7 bis 10 als *eher hoher bis hoher subjektiver sozioökonomischer Status* interpretiert.

6.5. Statistische Verfahren

Die statistische Auswertung erfolgte mit IBM SPSS Statistics (30.0.0.0 (172)).

Zur Beantwortung der Hypothese H1 wurde eine multivariate Varianzanalyse (MANOVA) durchgeführt. Hypothese H2 wurde mittels t-Tests für unabhängige Stichproben überprüft. Für die Untersuchung von Hypothese H3 wurden lineare Regressionen durchgeführt. Für die Hypothese H1 wurde einseitig getestet, dafür wurden die p-Werte der univariaten Analysen halbiert. Hypothesen H2 und H3 wurden zweiseitig getestet. Generell wurde ein Signifikanzniveau von 5%-Irrtumswahrscheinlichkeit festgelegt. Die statistischen Voraussetzungstests wurden für die jeweiligen Verfahren geprüft. Aufgrund von Ausschluss fehlender Werte ergeben sich geringfügige Schwankungen in den Fallzahlen. Für die Effektstärke wurden Cohen's d (klein = 0.2,

mittel = 0.5, groß = 0.8), Eta^2 (klein = 0.01, mittel = 0.06, groß = 0.14) und der standardisierte Regressionskoeffizient (Beta; nahe -1 = starker negativer Zusammenhang, 0 = kein Zusammenhang, nahe +1 = starker positiver Zusammenhang) herangezogen (Cohen, 2009; Kelley, 2007).

Weiter wurden für die explorativen Forschungsfragen zur Überprüfung der Verteilungen χ^2 -Tests durchgeführt. Zur Beantwortung der explorativen Fragestellungen, die durch offene Antwortformate abgefragt wurden, wurde gemäß der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring & Fenzl, 2019) vorgegangen. Dabei wurden Texte analysiert und interpretativ verdichtet, um Inhalte weiter statistisch analysieren zu können. Es wurde wie folgt vorgegangen: die Antworten wurden in Kodiereinheiten, bzw. Texteinheiten (Wörter, Sätze, Ausschnitte von Sätzen) aufgeteilt. Anschließend wurden anhand interpretativer Analysen Kategoriensysteme aus dem gegebenen Material (d.h. induktiv) gebildet. Konkrete Textstellen wurden anschließend den Kategorien zugewiesen. Innerhalb einer Kategorie werden demnach nur die Kodiereinheiten berücksichtigt, die zur jeweiligen Kategorie zählen. Zur Überprüfung der Gütekriterien wurden sowohl die Intra- als auch die Interkoderübereinstimmung berechnet. Für die Intrakoderübereinstimmung wurden 20% der Kodiereinheiten randomisiert extrahiert und von der gleichen Person erneut einer Kategorie zugewiesen. Für die Interkoderübereinstimmung wurden die randomisiert ausgewählten Fälle von einer zweiten Person einer Kategorie zugeordnet. Als Übereinstimmungsmaß wurde Cohen's Kappa herangezogen.

7. Ergebnisse

7.1. First Generation Studierende vs. Continuing Generation Studierende

7.1.1. Demographische Merkmale

Insgesamt hatten 102 Teilnehmende kein Elternteil, das einen Hochschulabschluss absolviert hat. Siebenundfünfzig der Teilnehmenden hatten ein Elternteil, das einen Hochschulabschluss absolviert hat und von 70 Teilnehmenden hatten beide Elternteile einen Hochschulabschluss. Das heißt, dass 44.5% ($n = 102$) der Teilnehmenden FGS und 55.5% ($n = 127$) CGS waren. 62.7% ($n = 64$) der FGS und 65.3% ($n = 83$) der CGS waren weiblich, 35.3% ($n = 36$) bzw. 30.7% ($n = 39$) männlich und 2% ($n = 2$) bzw. 3.9% ($n = 5$) divers. Die Verteilung des Alters ähnelte jener der Population in Europa (Hauschildt, 2024) und Österreich (Lessky, 2023) (Tabelle 30). Mittels t-Test für unabhängige Stichproben wurde der Unterschied auf Signifikanz getestet mit dem Ergebnis, dass FGS ($M = 21.63$, $SD = 3.35$) signifikant älter waren als CGS ($M = 20.16$, $SD = 1.95$) ($t(227) = 4.211$, $p < .001$). Ein χ^2 -Test zeigte, dass es Verteilungsunterschiede zwischen FGS und CGS in der Herkunftsgemeinde gab. FGS (54.9%, $n = 56$) kamen signifikant häufiger aus einem Dorf, wobei CGS signifikant häufiger in Großstädten aufwuchsen (47.2%, $n = 60$) (Tabelle 31). Der Großteil beider Studierendengruppen wohnte bei den Eltern. CGS gaben öfter als FGS an, aufgrund des Studiums ausgezogen zu sein (34.6%, $n = 44$), und wohnten häufiger in Wohngemeinschaften (43.4%, $n = 33$). Es wurde ein χ^2 -Test zur Wohnsituation von FGS und CGS durchgeführt, der einen signifikanten Verteilungsunterschied zeigte (Tabelle 32). FGS lebten auch häufiger mit dem*r Partner*in zusammen (37.9%, $n = 22$) als CGS (17.1%, $n = 13$).

Fast zwei Drittel (64.7%, $n = 66$) der FGS gab an, keinen Migrationshintergrund zu haben, 5.9% ($n = 6$) waren Migrant*innen 1. Generation, 29.4% ($n = 30$) Migrant*innen 2. Generation. Der Großteil (77.2%, $n = 98$) der CGS stammte ebenfalls aus Österreich, 69.3% ($n = 88$) hatten keinen Migrationshintergrund und 22% ($n = 28$) hatten mindestens ein Elternteil, das aus einem anderen Land stammte. Ein χ^2 -Test zu Unterschieden zwischen den Nationalitäten von FGS und CGS zeigte keinen signifikanten Unterschied in der Verteilung der Nationalitäten (Tabelle 33).

7.1.2. Bildung

Beide Gruppen besuchten eher eine allgemeinbildende höhere Schule, jedoch war der Anteil von CGS größer (CGS: 78.7%, $n = 100$, FGS: 53.9%, $n = 55$). Über ein Drittel (38.2%, $n = 39$) der FGS besuchte vor Beginn des Studiums eine

berufsbildende höhere Schule, wohingegen dies bei nur 18.1% ($n = 23$) der CGS der Fall war. Ein χ^2 -Test zeigte, dass es einen Verteilungsunterschied zwischen besuchtem Schultyp und dem Generationenstatus gab (Tabelle 1).

Tabelle 1

χ^2 -Test zum besuchten Schultyp von FGS und CGS

Schultyp		FGS	CGS
Allgemeinbildende höhere Schule (AHS)/Gymnasium	Anzahl	55	100
	% der Gesamtanzahl	53.9%	78.7%
	Erwartete Anzahl	69	86
	Standardisiertes Residuum	-1.7	1.5
Berufsbildende höhere Schule (BHS)	Anzahl	39	23
	% der Gesamtanzahl	38.2%	18.1%
	Erwartete Anzahl	27.6	34.4
	Standardisiertes Residuum	2.2	-1.9
Berufsschule/Lehre mit Matura	Anzahl	3	1
	% der Gesamtanzahl	2.9%	0.8%
	Erwartete Anzahl	1.8	2.2
	Standardisiertes Residuum	0.9	-0.8
Anderes	Anzahl	5	3
	% der Gesamtanzahl	4.9%	2.4%
	Erwartete Anzahl	3.6	4.4
	Standardisiertes Residuum	0.8	-0.7
Gesamt		102	127

Anmerkung. $\chi^2 = 16.16(3)$. $p < .001$. FGS = First Generation Studierende. CGS = Continuing Generation Studierende. Da erwartete Zellhäufigkeiten teilweise unter 5 lagen, wurde der p-Wert mittels Monte-Carlo-Simulation bestimmt.

Die Mehrheit der FGS (72.5%, $n = 74$) und CGS (67.7%, $n = 86$) studierte an der Universität Wien und begann ihr Studium im Wintersemester 2024 (97.1% bzw. 97.6%).

Den größten Anteil an FGS verzeichnete das Bachelorstudium Bildungswissenschaften (48%, $n = 19$), gefolgt von Psychologie (47.6%, $n = 30$), Rechtswissenschaften (43.1%, $n = 25$) und Informatik (40.6%, $n = 28$), wobei in allen Studiengängen CGS häufiger vertreten waren. Ein χ^2 -Test zeigte keinen signifikanten Verteilungsunterschied zwischen den Studienrichtungen und dem Status als FGS oder CGS (Tabelle 34).

7.1.3. Erwerbstätigkeit

Tabelle 2 zeigt den signifikant ausgefallenen χ^2 -Test zwischen der Wahrnehmung als Studierende*r und der Verteilung von FGS und CGS. Fast die Hälfte der FGS (48%, $n = 49$) und über die Hälfte der CGS (59.8%, $n = 76$) gab an, neben dem Studium nicht erwerbstätig zu sein. Während sich 41.2% ($n = 42$) der erwerbstätigen FGS und 39.4% ($n = 50$) der erwerbstätigen CGS als hauptsächliche Studierende und nebenbei erwerbstätig betrachteten, ist der Anteil der FGS, die sich als Erwerbstätige und nebenbei Studierende wahrnehmen mit 10.8% ($n = 11$) höher als der der CGS (0.8%, $n = 1$).

Tabelle 2

χ^2 -Test zu Studium und Erwerbstätigkeit von FGS und CGS

		FGS	CGS
Ich bin in erster Linie Student*in und nebenbei erwerbstätig.	Anzahl	42	50
	% der Gesamtanzahl	41.2%	39.4%
	Erwartete Anzahl	41	51
	Standardisiertes Residuum	0.2	-0.1
Ich bin in erster Linie erwerbstätig und studiere nebenbei.	Anzahl	11	1
	% der Gesamtanzahl	10.8%	0.8%
	Erwartete Anzahl	5.3	6.7
	Standardisiertes Residuum	2.4	-2.2
Ich studiere und gehe keiner Erwerbstätigkeit nach.	Anzahl	49	76
	% der Gesamtanzahl	48.0%	59.8%
	Erwartete Anzahl	55.7	69.3
	Standardisiertes Residuum	-0.9	0.8
Gesamt		102	127

Anmerkung. $\chi^2 = 12.28(2)$. $p = .002$. FGS = First Generation Studierende. CGS = Continuing Generation Studierende.

FGS befanden sich in höherem Ausmaß in Teilzeit- (37.7%, $n = 20$) und Vollzeitverhältnissen (7.5%, $n = 4$) im Vergleich zu CGS, jedoch am meisten in geringfügigen Beschäftigungsverhältnissen (43.4%, $n = 23$). CGS befanden sich ebenfalls zu über einem Drittel in geringfügigen Beschäftigungen (68.6%, $n = 35$). Ein χ^2 -Test zeigte, dass es einen Verteilungsunterschied zwischen dem Ausmaß der Erwerbstätigkeit und dem Generationenstatus gibt (Tabelle 35).

Es wurden χ^2 -Tests durchgeführt, um zu untersuchen, ob ein Verteilungsunterschied zwischen den Gründen für die Erwerbstätigkeit mit dem Status als FGS und CGS besteht (Tabelle 3). Als Gründe für die Erwerbstätigkeit gaben 71.7% ($n = 38$) FGS an, sich mehr leisten können zu wollen, 50.9% ($n = 27$) weil es zur Bestreitung

der Lebensunterhaltungskosten unbedingt notwendig sei und 35.8% ($n = 19$), um Berufserfahrung zu sammeln. CGS gaben zum größten Teil an, sich mehr leisten können zu wollen (78.4%, $n = 40$), und zu gleichen Teilen, um Berufserfahrung sammeln zu können und zur Bestreitung der Lebensunterhaltungskosten (31.4%, $n = 16$). Es zeigte sich ein signifikanter Unterschied bei *weil es zu Bestreitung meiner Lebensunterhaltungskosten unbedingt notwendig ist* den FGS verstärkt angaben.

Tabelle 3

χ^2 -Test zu Gründen für die Erwerbstätigkeit von FGS und CGS

Gründe für Erwerbstätigkeit	FGS	CGS	$\chi^2(df)$	p
Weil es zur Bestreitung meiner Lebensunterhaltungskosten unbedingt notwendig ist	50.9%	31.4%	4.11(1)	.04*
Um Berufserfahrung zu sammeln	35.8%	31.4%	.23(1)	.63
Damit ich mir mehr leisten kann	71.7%	78.4%	.63(1)	.43
Andere	7.5%	2.0%	1.77(1)	.18

Anmerkung. χ^2 = Teststatistik. df = Freiheitsgrade. p = Irrtumswahrscheinlichkeit.

FGS = First Generation Studierende. CGS = Continuing Generation Studierende. $p < .05$ (*), $p < .01$ (**).

7.1.4. Einkommen und Lebenskosten

Der Großteil der FGS und CGS gab an, monatlich weniger als 600€ Einkommen zur Verfügung zu haben, gefolgt von 601€ bis 900€. Am seltensten gaben beide Gruppen an, 3001€ oder mehr Einkommen zu haben. Eine Auflistung der Häufigkeiten befindet sich im Anhang (Tabelle 36). Mittels t-Test wurde außerdem überprüft, ob sich FGS und CGS im Einkommen voneinander unterscheiden. Aufgrund eines signifikanten Ergebnisses des Levene-Tests für Varianzgleichheit, wurde zur Überprüfung der p-Wert für ungleiche Varianzen herangezogen. Es konnte kein signifikanter Unterschied zwischen FGS und CGS im Einkommen gefunden werden (Tabelle 37).

Ungefähr ein Drittel der jeweiligen Gruppen gab an, keine staatliche finanzielle Unterstützung in Anspruch zu nehmen (FGS: 30.4%, CGS: 31.5%), die Hälfte der Studierenden erhielt im vergangenen Semester Familienbeihilfe (FGS: 51%, CGS: 48%). Ungefähr ein Viertel (21.6%, $n = 22$) der FGS und 20.5% ($n = 26$) der CGS erhielt die Studienbeihilfe. Keine*r der FGS bezog BAföG oder ein Leistungsstipendium, während dies für 2.4% ($n = 3$), bzw. 0.8% ($n = 1$) der CGS galt. Das Selbsterhalter*innen-Stipendium erhielten 4.9% ($n = 5$) der FGS und 0.8% ($n = 1$) der CGS. Über den Bezug einer (Halb-)Waisenpension berichtete ebenfalls nur ein*e CGS und

drei FGS. χ^2 -Tests zeigten keine signifikanten Unterschiede zwischen Generationenstatus und Beihilfenbeziehung (Tabelle 4).

Tabelle 4

χ^2 -Test zur Beihilfenbeziehung von FGS und CGS

Beihilfenbeziehung	FGS	CGS	χ^2 (df)	p
Studienbeihilfe	21.6%	20.5%	.04(1)	.84
Selbsterhalter*innen-Stipendium	4.9%	0.8%	3.75(1)	.09
Familienbeihilfe	51%	48%	.20(1)	.66
(Halb-)Waisenpension	2.9%	0.8%	1.53(1)	.33
Leistungsstipendium	0.0%	0.8%	.81(1)	1.00
BAföG	0.0%	2.4%	2.44(1)	.26
Andere	2.9%	5.5%	.90(1)	.52
Nein, ich beziehe derzeit keine (staatliche) finanzielle Unterstützung	30.4%	31.5%	.03(1)	.86

Anmerkung. χ^2 = Teststatistik. df = Freiheitsgrade. p = Irrtumswahrscheinlichkeit. FGS = First Generation Studierende. CGS = Continuing Generation Studierende. Da erwartete Zellhäufigkeiten teilweise unter 5 lagen, wurde zur Überprüfung des p-Werts ein exakter Test nach Fisher herangezogen. $p < .05$ (*), $p < .01$ (**).

Zehn Studierende gaben *Anderes* an als staatliche Unterstützung, wobei eine Person aufgrund des Antwortverhaltens ausgeschlossen wurde. FGS ($n = 3$) gaben über das offene Antwortformat an, Arbeitslosengeld, deutsches Kindergeld und Bildungsteilzeitgeld zu bekommen, während CGS ($n = 5$) berichteten, deutsches Kindergeld zu beziehen oder Kinderbeihilfe ($n = 1$) (Tabelle 38).

Tabelle 5 zeigt die Verteilungen der Kostenübernahme zwischen den Eltern und den Studierenden von FGS und CGS. Die Eltern von CGS übernahmen häufiger die Anschaffungskosten für das Smartphone als die Eltern von FGS. Auch die Kosten für öffentliche Verkehrsmittel, Körperpflege, Bücher und Arbeitsmaterialien, Miete und monatliche Ausgaben wie Strom und Wasser wurden bei CGS häufiger von den Eltern übernommen, als bei FGS. Diese kamen häufiger selbst für ihre Studiengebühren, Weggehen mit Freund*innen, Körperpflege, Hobbies und Bücher sowie Arbeitsmaterialien für Ausbildung und Beruf auf als CGS. Auch die Kosten für öffentliche Verkehrsmittel und Anschaffungskosten für das Smartphone übernahmen FGS häufiger selbst als CGS. Die größten Unterschiede zwischen den Gruppen zeigen sich in

der Kostenübernahme der Gesundheitsvorsorge, öffentliche Verkehrsmittel, Weggehen mit Freund*innen, den Studiengebühren, der Miete für Wohnkosten und monatliche Kosten wie Strom und Wasser.

Tabelle 5 *χ^2 -Test zur Kostenübernahme*

Variable	FGS		CGS		χ^2 (df)	p
	Eltern	Selbst	Eltern	Selbst		
Essen/Nahrungsmittel	44.1%	51%	53.5%	43.4%	2.21(3)	.62
Kleidung	21.6%	75.5%	28.3%	70.1%	1.87(3)	.68
Smartphone (Anschaffungskosten)	35.3%	61.8%	50.4%	40.9%	11.95(3)	.005**
Smartphone (Tarif/monatliche Kosten)	63.7%	35.3%	63%	35.4%	.83(3)	1.00
Öffentliche Verkehrsmittel	31.4%	65.7%	53.5%	44.1%	14.39(3)	<.001**
Körperpflege	11.8%	83.3%	24.4%	69.3%	7.14(3)	.045*
Gesundheitsvorsorge und Erhaltung inkl. Medikamente	57.8%	38.2%	85%	11%	24.74(3)	<.001**
Bücher/Arbeitsmaterialien für Ausbildung und Beruf	23.5%	72.5%	39.4%	51.2%	11.39(3)	.004**
Kraftstoff für das Auto, dass Sie benutzen	22.5%	29.4%	20.5%	15.7%	7.47(3)	.06
Hobbies, Sport	12.7%	79.4%	25.2%	66.9%	8.56(3)	.03*
Weggehen mit Freund*innen	1%	92.2%	11%	85%	11.46(3)	.003**
Urlaub/Reisen	20.8%	68.3%	29.9%	65.4%	5.29(3)	.12
Studiengebühren	14.7%	52.9%	35.4%	30.7%	16.20(3)	<.001**
ÖH-Beitrag	20.6%	79.4%	32.3%	66.1%	5.85(3)	.04*
Versicherung oder Steuern und Aufwendungen für das Auto	29.4%	19.6%	31.5%	7.9%	7.78(3)	.050*
Miete für Wohnung, Student*innenwohnheim, Haus	32.4%	37.3%	52%	22.8%	10.76(3)	.01*
Monatliche Kosten (Strom, Wasser, Internet, Heizung, Entsorgung/Müll)	46.1%	39.2%	61.4%	21.3%	9.80(3)	.02*

Anmerkung. FGS = First Generation Studierende. CGS = Continuing Generation Studierende. Da erwartete Zellhäufigkeiten teilweise unter 5 lagen, wurde zur Überprüfung des p-Werts ein exakter Test nach Monte-Carlo herangezogen. $p < .05$ (*). $p < .01$ (**).

7.1.5. Sozioökonomischer Status

FGS gaben am häufigsten einen mittleren S-SÖS an (42.1%, $n = 43$) und am seltensten einen eher niedrig bis niedrigen (21.5%, $n = 22$). Unter den CGS sahen sich 61.9% ($n = 78$) als eher hoch bis hoch im S-SÖS. Im mittleren Bereich nahmen 28.6% ($n = 36$) der CGS ihren S-SÖS wahr. Zum niedrigeren sozioökonomischen Status gehörend sahen sich 9.5% ($n = 12$) der CGS. Mittels t-Test für unabhängige Stichproben wurde untersucht, ob sich FGS und CGS im S-SÖS unterscheiden. Dieser zeigte signifikante Unterschiede ($t(226) = 4.57$, $p < .001$, $d = 1.55$), mit einer mittleren Differenz von $-.95$. Das heißt, dass CGS ($M = 6.65$, $SD = 1.44$) sich durchschnittlich um 0.95 Punkte höher in ihrem S-SÖS wahrnahmen als FGS ($M = 5.71$, $SD = 1.68$).

Etwas unter einem Drittel der FGS (31.7%, $n = 32$) schätzte den sozioökonomischen Status ihrer Eltern als eher hoch bis hoch, 41.6% ($n = 42$) als mittel und 26.7% ($n = 27$) als niedrig ein. Ungefähr drei Viertel der CGS (75.4%, $n = 95$) nahmen den sozioökonomischen Status ihrer Eltern als eher hoch bis hoch wahr, 18.3% ($n = 23$) sahen ihre Eltern im mittleren Bereich und 6.3% ($n = 8$) nahmen den S-SÖS ihrer Eltern als eher niedrig bis niedrig wahr. Auch bezüglich der Einschätzung des sozioökonomischen Status der Eltern wurde ein t-Test zur Überprüfung eines signifikanten Unterschieds zwischen den Gruppen durchgeführt. Aufgrund heterogener Varianzen wurde zur Überprüfung der Signifikanz der t-Test für inhomogene Varianzen herangezogen. Der Test zeigte, dass sich die Gruppen signifikant voneinander unterschieden ($t(194.525) = 6.37$, $p < .001$, $d = 1.73$). Die mittlere Differenz ergab einen Wert von -1.50 , das heißt, dass CGS ($M = 7.11$, $SD = 1.58$) durchschnittlich einen um 1.50 höheren Wert als FGS ($M = 5.61$, $SD = 1.89$) angaben. CGS nahmen sowohl ihren eigenen als auch den S-SÖS ihrer Eltern höher wahr als FGS.

7.2. First Generation Status und Zugehörigkeitsgefühl

Eine multivariate Varianzanalyse (MANOVA) wurde durchgeführt, um zu überprüfen, ob sich FGS von CGS hinsichtlich des Zugehörigkeitsgefühls unterscheiden. Voraussetzungen der Tests wurden überprüft, mit dem Ergebnis, dass die Varianzhomogenität für die Skala *Wahrgenommene Unterstützung durch andere Studierende* nicht gegeben war. Die multivariate Varianzanalyse zeigte, dass es einen Gesamteffekt des Generationenstatus auf das Zugehörigkeitsgefühl gab ($F(3,223) = 6.65$, $p < .001$, $\eta^2 = .08$). Univariate Analysen zeigten, dass es in der Skala *Wahrgenommene Unterstützung durch andere Studierende* einen signifikanten Unterschied zwischen FGS ($M =$

3.00, $SD = 1.17$) und CGS ($M = 3.60$, $SD = 1.00$) gibt ($F(1, 225) = 18.88$, $p < .001$, $\eta^2 = .08$, $M_{Diff} = -0.62$, 95%-CI[-0.90, -0.34]). Da die Varianzhomogenität für die Skala *Wahrgenommene Unterstützung durch andere Studierende* nicht gegeben war ($p = .03$), wurde zur Überprüfung außerdem ein Mann-Witney-U-Test durchgeführt. Der signifikante Unterschied zwischen den Gruppen zeigte sich auch in den Ergebnissen des Mann-Witney-U-Tests (Tabelle 6).

Tabelle 6

Mann-Witney-U-Test für die wahrgenommene Unterstützung durch andere Studierende von FGS und CGS

Gruppe	N	Mittlerer Rang	Rangsumme	U	p	Z
FGS	101	94.39	9533			
CGS	126	129.72	16345	4382	< .001**	-4.03

Anmerkung. U = Teststatistik. Z = standardisierte Teststatistik. p = Irrtumswahrscheinlichkeit. FGS = First Generation Studierende. CGS = Continuing Generation Studierende. $p < .05$ (*), $p < .01$ (**).

Für die Skala *Wahrgenommenes Wohlbefinden in Lehrveranstaltungen* ($F(1, 225) = 3.64$, $p = .03$, $\eta^2 = .02$, $M_{Diff} = -0.28$, 95%-CI[-0.56, -0.01]) (FGS: $M = 2.51$, $SD = 1.12$, CGS: $M = 2.79$, $SD = 1.04$) zeigte sich ebenfalls ein signifikanter Effekt. In der Skala *Wahrgenommene Unterstützung durch Mitarbeitende der Fakultät* ($F(1, 225) = 1.70$, $p = .09$, $\eta^2 = .01$, $M_{Diff} = -0.17$, 95%-CI[-0.43, 0.08]). (FGS: $M = 2.46$, $SD = .98$, CGS: $M = 2.64$, $SD = .92$) zeigte sich univariat kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen.

Aufgrund der Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse, kann die Hypothese H1a, dass FGS im ersten Studienjahr weniger Zugehörigkeitsgefühl empfinden als CGS, angenommen werden.

7.3. First Generation Status und Wohlbefinden

Um die Hypothese H2a, ob das Wohlbefinden im ersten Studienjahr sich zwischen FGS und CGS unterscheidet, zu prüfen, wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt. Der t-Test für homogene Varianzen zeigte, dass sich FGS ($M = 3.97$, $SD = 1.11$) im ersten Jahr an der Universität nicht signifikant im Wohlbefinden von CGS ($M = 4.16$, $SD = 1.02$) unterschieden ($t(227) = -1.40$, $p = .16$, $d = 1.06$). Die mittlere Differenz betrug $-.20$ (Tabelle 7).

Tabelle 7

Überprüfung der Mittelwertsunterschiede im Wohlbefinden zwischen FGS und CGS mittels t-Test für unabhängige Stichproben

Gruppe	N	M	SD	t	df	p	d
FGS	102	3.97	1.11				
CGS	127	4.16	1.02	-1.40	227	.16	1.06

Anmerkung. 2-seitige Testung. M = Mittelwert. SD = Standardabweichung. t = Teststatistik. df = Freiheitsgrade. p = Irrtumswahrscheinlichkeit. d = Effektstärke nach Cohen. FGS = First Generation Studierende. CGS = Continuing Generation Studierende. $p < .05$ (*), $p < .01$ (**).

Da der t-Test nicht signifikant ausfiel, wird Hypothese H2a, dass sich das Wohlbefinden zwischen FGS und CGS im ersten Studienjahr unterscheidet, verworfen.

7.4. Subjektiver sozioökonomischer Status und Zugehörigkeitsgefühl

Um den Zusammenhang zwischen dem S-SÖS der Studierenden und dem Zugehörigkeitsgefühl zu untersuchen, wurden Regressionsanalysen durchgeführt. Insgesamt wurden drei lineare Regressionen durchgeführt. Die Voraussetzungstests zeigten keine Hinweise auf Autokorrelation oder Multikollinearität. Normalverteilung und Homoskedastizität der Residuen wurden überprüft und waren gegeben.

Um den Einfluss des S-SÖS auf die drei Subskalen des Zugehörigkeitsgefühls zu untersuchen, wurde pro Subskala eine lineare Regression durchgeführt. Die Regression für die Subskala *Wahrgenommene Unterstützung durch andere Studierende* zeigte einen positiven Zusammenhang ($r = .25$). Das Modell erklärte 6.1% der Varianz ($F(1, 224) = 14.62, p < .001, \beta = .25$). Der S-SÖS gilt also als signifikanter Prädiktor für die wahrgenommene Unterstützung durch andere Studierende ($t(224) = 3.82, p < .001$). Je höher die Wahrnehmung des sozioökonomischen Status der Studienanfänger*innen, desto höher ist die Wahrnehmung der Unterstützung durch andere Studierende.

Der S-SÖS war zudem ein Prädiktor für die Subskala *Wahrgenommenes Wohlbefinden in Lehrveranstaltungen* ($t(225) = 3.35, p < .001$), mit einer erklärten Varianz von 4.7% ($F(225) = 11.22, p < .001, \beta = .22$). Auch hier ergab sich ein positiver Zusammenhang ($r = .22$). Je höher der S-SÖS wahrgenommen wurde, desto höher war das wahrgenommene Wohlbefinden in Lehrveranstaltungen.

Die lineare Regression für die Subskala *Wahrgenommene Unterstützung durch Mitarbeitende der Fakultät* ergab ebenfalls einen signifikanten Effekt ($r = .14$). 1.9%

der Varianz der Subskala konnten durch das Modell erklärt werden ($F(224) = 4.36$, $p = .04$, $\beta = .14$). Der S-SÖS war ein signifikanter Prädiktor für die wahrgenommene Unterstützung durch Mitarbeitende der Fakultät ($t(225) = 2.09$, $p = .04$). Studierende mit höherem S-SÖS empfanden demnach höhere Werte in der wahrgenommenen Unterstützung durch Mitarbeitende der Fakultät.

Aufgrund der Ergebnisse der Regressionsanalysen kann Hypothese H3a, dass der S-SÖS ein signifikanter Prädiktor für das Zugehörigkeitsgefühl von Studierenden ist, angenommen werden.

7.5. Explorative Analysen

7.5.1. Die Wahrnehmung prototypischer Studierender von First und Continuing Generation Studierenden

Die Antworten der Teilnehmenden bzgl. der*s prototypischen Studierenden ihrer Studienrichtung wurde wie in Kapitel 6.5 erläutert mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring & Fenzl, 2019) analysiert und induktiv erstellten Kategorien zugeteilt. Die Intrakoderübereinstimmung betrug .95, die Interkoderübereinstimmung betrug .78. Insgesamt ergaben sich aus den Daten 783 Kodiereinheiten, welche 15 Hauptkategorien und 44 Subkategorien zugeordnet wurden (Tabelle 39).

Innerhalb der Stichprobe wurden am häufigsten Kodiereinheiten extrahiert, die sich auf *Soziale Kompetenz* ($n = 135$) bezogen, wobei innerhalb dieser Hauptkategorie die Subkategorie *Erwünschtes Sozialverhalten* ($n = 75$) am häufigsten genannt wurde. Am zweithäufigsten wurden Kodiereinheiten innerhalb der Kategorie *Kognitive Ressourcen* ($n = 94$), darin am *Technik-spezifisches Fachinteresse* ($n = 31$), gefolgt von der Kategorie *Erscheinungsbild* ($n = 82$), darin *Neutrales Erscheinungsbild* ($n = 24$), genannt. Am seltensten wurden Kodiereinheiten den Hauptkategorien *Kein Prototyp* ($n = 19$) und *Herkunft* ($n = 14$) zugehörig genannt. Die Hauptkategorie mit den wenigsten Kodiereinheiten war die Kategorie *Sonstiges* ($n = 10$), welche die Kodiereinheiten beinhaltet, die keiner anderen Kategorie zugeordnet werden konnten. Eine detaillierte Darstellung der Häufigkeiten von Haupt- und Subkategorien finden sich in Tabelle 40 im Anhang.

Mittels χ^2 -Test wurde untersucht, inwieweit es einen Verteilungsunterschied zwischen den Subkategorien und FGS/CGS gibt. Dieser fiel nicht signifikant aus (Tabelle 41). Weiters wurde ein χ^2 -Test durchgeführt, um die Verteilung zwischen FGS und CGS in wahrgenommenen Unterschieden zwischen sich selbst und dem Prototyp ihrer Studienrichtung. Der Test zeigte, dass FGS (50%, $n = 50$) durchschnittlich zwar

numerisch mehr Unterschiede wahrnahmen als CGS (43.5%, $n = 54$), dieser Unterschied war jedoch nicht signifikant (Tabelle 8).

Tabelle 8

χ^2 -Test zur Wahrnehmung von Unterschieden zum Prototyp zwischen FGS und CGS

Wahrnehmung von Unterschieden	FGS	CGS	χ^2 (df)	p
Ja	50%	43.5%		
Nein	50%	56.5%	.93(1)	.34

Anmerkung. χ^2 = Teststatistik; df = Freiheitsgrade; p = Irrtumswahrscheinlichkeit; $p < .05$ (*), $p < .01$ (**). FGS = First Generation Studierende. CGS = Continuing Generation Studierende.

7.5.2. Die Wahrnehmung des Prototyps nach Studienrichtung

Die drei Subkategorien, die am häufigsten genannt wurden von Studierenden der Studienrichtung Psychologie sind *Erwünschtes Sozialverhalten* ($n = 41$), *Offenheit* ($n = 32$) und *Politisch links* ($n = 21$). Studierende der Studienrichtung Bildungswissenschaften nannten am häufigsten *Erwünschtes Sozialverhalten* ($n = 15$), *Offenheit* ($n = 12$) und *Hohes Stressmanagement* ($n = 10$) als Beschreibung für den Prototyp ihrer Studienrichtung. Studierende der Rechtswissenschaften nannten am häufigsten *Hohes Stressmanagement* ($n = 24$), *Unzugängliches und distanziertes Sozialverhalten* ($n = 23$) und *Statusorientierung* ($n = 15$). Die Subkategorien, die von Studierenden der Informatik am häufigsten genannt wurden, sind *Technik-spezifisches Fachinteresse* ($n = 31$), *Neutrales Erscheinungsbild* ($n = 18$) und *Hobbys* ($n = 18$). Um die Verteilung der Studienrichtungen in den Subkategorien zu untersuchen, wurde ein weiterer χ^2 -Test durchgeführt. Der Test zeigte ein signifikantes Ergebnis (Tabelle 42).

Um den Generationenstatus und die Nennung der Subkategorien innerhalb der einzelnen Studienrichtungen zu überprüfen, wurden χ^2 -Tests durchgeführt. Es konnte ein signifikanter Verteilungsunterschied in der Studienrichtung Psychologie nachgewiesen werden (Tabelle 43). Auch in der Studienrichtung Bildungswissenschaften konnte ein Verteilungsunterschied gezeigt werden (Tabelle 44). Zwischen Generationenstatus und Nennung der Subkategorien gab es auch in der Studienrichtung Rechtswissenschaften einen signifikanten Verteilungsunterschied. FGS und CGS unterschieden sich in der Subkategorie *Offenheit* voneinander durch häufigere Nennung durch FGS (Tabelle 45). In der Studienrichtung Informatik konnte kein signifikanter Verteilungsunterschied zwischen Generationenstatus und der Nennung der Subkategorien festgestellt werden (Tabelle 46).

7.5.3. Gegebene und erwünschte Informationen über und rund um das Studium

Ein χ^2 -Test wurde durchgeführt, um die Verteilung der Familienmitglieder mit Studienerfahrung zwischen FGS und CGS zu überprüfen. FGS (67.6%, $n = 69$) gaben signifikant seltener an, Familienmitglieder zu haben, die studiert haben, als CGS (85.8%, $n = 109$) (Tabelle 9).

Tabelle 9

χ^2 -Test zu Familienmitgliedern mit Studienerfahrung zwischen FGS und CGS

Familienmitglieder mit Studienerfahrung	FGS	CGS	χ^2 (df)	p
Ja	67.6%	85.8%		
Nein	32.4%	14.2%	10.80(1)	.001**

Anmerkung. χ^2 = Teststatistik; df = Freiheitsgrade; p = Irrtumswahrscheinlichkeit; $p < .05$ (*), $p < .01$ (**). FGS = First Generation Studierende. CGS = Continuing Generation Studierende.

Ein χ^2 -Test zeigte außerdem, dass sich FGS und CGS mit Familienmitgliedern mit Studienerfahrung nicht darin unterschieden, ob sie Informationen von diesen über das Studium bekamen (Tabelle 47).

Um zu untersuchen, welche Informationen die Teilnehmenden mit Familienmitgliedern mit Studienerfahrung von diesen bekamen, wurden die Kodiereinheiten in Kategoriensystemen zusammengefasst. Die Intrakodierübereinstimmung war hoch ($\kappa = 1$, $p < .001$), ebenso die Interkodierübereinstimmung ($\kappa = .94$, $p < .001$). Insgesamt ergaben sich 91 Kodiereinheiten und 9 Kategorien. Eine Darstellung der Kategorien mit Ankerbeispielen findet sich im Anhang (Tabelle 48).

Am häufigsten nannten die Teilnehmenden *Organisatorische und formale Informationen über das Studium* ($n = 14$) und *Tipps zur Bewältigung der Studienzeit* ($n = 14$). Weiter wurden in gleicher Häufigkeit *Lern- und Arbeitsstrategien*, *Persönliche Bewertungen über das Studieren* und *Herausforderungen im Studium* ($n = 11$) erwähnt. Am seltensten wurden *Tipps zur Studienwahl* ($n = 5$) beschrieben (Tabelle 49). Mittels χ^2 -Tests wurde der Verteilungsunterschied zwischen Generationenstatus und Nennungen der Kategorien auf Signifikanz untersucht. Der Test zeigte keine signifikanten Unterschiede zwischen FGS und CGS in der Verteilung der Nennungen der Kategorien (Tabelle 50).

Mittels t-Tests für unabhängige Stichproben wurde weiter untersucht, ob sich FGS und CGS hinsichtlich studienrelevanter Informationen, die sie vor Beginn des Studiums hatten, unterschieden (Tabelle 51). CGS gaben signifikant häufiger an,

Informationen darüber gehabt zu haben, wie viel Zeit ein Studium in Anspruch nimmt und wie viel ein Leben als Student*in kostet. FGS hatten signifikant mehr Informationen darüber, welche Förderungen oder Stipendien es für das Studium gibt als CGS.

Es wurden χ^2 -Tests durchgeführt, um die Verteilungsunterschiede zwischen FGS und CGS in den Wünschen nach Angeboten zu Beginn ihres Studiums zu überprüfen. Keiner der Tests deutete auf einen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen hin (Tabelle 10).

Tabelle 10

χ^2 -Test zu gewünschten Angeboten zu Beginn des Studiums zwischen FGS und CGS

Gewünschtes Angebot	FGS	CGS	χ^2 (df)	p
Um an Informationen über das Hauptstudium zu gelangen	31.4%	22%	2.54(1)	.11
Um andere Studierende kennenzulernen	31.4%	35.4%	.42(1)	.52
Um mit Mitarbeitenden der Fakultät in Kontakt zu kommen	8.8%	10.2%	.13(1)	.72
Um über Vergünstigungen informiert zu werden	32.4%	39.4%	1.21(1)	.27
Um über Förderungen/ Stipendien informiert zu werden	35.3%	37.8%	.15(1)	.70
Um mehr über Berufsmöglichkeiten nach dem Studium zu erfahren	31.4%	38.6%	1.29(1)	.26

Anmerkung. χ^2 = Teststatistik; df = Freiheitsgrade; p = Irrtumswahrscheinlichkeit; p < .05 (*), p < .01 (**). FGS = First Generation Studierende. CGS = Continuing Generation Studierende.

8. Diskussion

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die Einflüsse des First Generation Status auf das Zugehörigkeitsgefühl und Wohlbefinden von Studierenden an österreichischen Hochschulen zu untersuchen. Daneben wurde untersucht, ob die soziale Identität, gemessen am S-SÖS, einen bedeutsamen Prädiktor für das Zugehörigkeitsgefühl darstellt. Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl der Generationenstatus als auch der S-SÖS auf das Zugehörigkeitsgefühl im ersten Jahr an der Universität wirkt, während die Einflüsse auf das Wohlbefinden nicht nachgewiesen werden konnten.

8.1. Der Einfluss des First Generation und subjektiven sozioökonomischen Status auf das Zugehörigkeitsgefühl

FGS zeigten ein geringeres Zugehörigkeitsgefühl zur Universität als CGS. FGS und CGS unterschieden sich hinsichtlich der wahrgenommenen Unterstützung durch andere Studierende und in ihrem Wohlbefinden in Lehrveranstaltungen, jedoch nicht in der wahrgenommenen Unterstützung durch Mitarbeiter*innen der Fakultät. Dies deutet auf die Relevanz sozialer Beziehungen zu anderen Studierenden hin und steht im Einklang mit theoretischen Annahmen zu sozialer Integration innerhalb des ersten Studienjahres (Tinto, 1975). Die Ergebnisse bekräftigen zum Teil die erwarteten Annahmen und internationalen Erkenntnisse und verdeutlichen die Herausforderungen, mit denen FGS an österreichischen Universitäten konfrontiert sind und welche die soziale Integration maßgeblich behindern können. Zudem bekräftigen die Ergebnisse die Relevanz sozialen Kapitals bzw. Vorwissen über Abläufe an der Universität, um sich dem universitären System zugehörig und sich innerhalb dessen wohl zu fühlen.

FGS in der Stichprobe waren durchschnittlich älter und kamen häufiger aus Dörfern, wohingegen CGS zu einem großem Teil aus Großstädten stammten. Innerhalb dieser Studie wurde nicht untersucht, aus welcher Gemeinde bzw. Stadt die Teilnehmenden kamen. Es ist jedoch anzunehmen, dass einige der Teilnehmenden, die aus Großstädten kamen, aus jener Stadt stammten, in der sie studieren. Dies erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass CGS der Stichprobe bereits andere Studierende an der Universität kannten und das Zugehörigkeitsgefühl aufgrund bspw. sprachlicher und örtlicher Kenntnisse höher war. CGS kamen zudem häufiger aus allgemeinbildenden höheren Schulen an die Universität, während FGS ihre Ausbildung eher an berufsbildenden höheren Schulen absolvierten. Der Besuch unterschiedlicher Schulformen könnte zu verschiedenen Erwartungen und Voraussetzungen bzgl. des Studiums führen. FGS könnten aufgrund geringeren Vorwissens mehr Schwierigkeiten haben, sich

auf das neue Umfeld einzustellen, wodurch eventuell Schwankungen im Wohlbefinden im Universitätskontext, z.B. Lehrveranstaltungen auftreten könnten. Die Eltern von CGS kamen für viele der monatlichen Kosten häufiger auf als die Eltern von FGS. Es kann also davon ausgegangen werden, dass CGS mehr finanzielle Unterstützung durch ihre Eltern bekamen. Aufgrund dessen und der gefundenen Unterschiede in Erwerbstätigkeit und der Gründe dieser lässt sich zudem annehmen, dass CGS an österreichischen Universitäten weniger auf Informationen bzgl. Förderungen/Stipendien angewiesen waren als FGS.

FGS der Stichprobe nahmen ihren S-SÖS als niedriger wahr als CGS. Dies deutet darauf hin, dass FGS die geringeren Ressourcen, die ihnen zur Verfügung stehen, auch wahrnehmen. Dafür sprechen auch die Effekte des S-SÖS auf das Zugehörigkeitsgefühl. Die über den S-SÖS gemessene soziale Identität steht mit allen erhobenen Bereichen des Zugehörigkeitsgefühls im Zusammenhang. Je niedriger der S-SÖS wahrgenommen wurde, desto geringer war die wahrgenommene Unterstützung durch andere Studierende und Mitarbeitende der Fakultät und das Wohlbefinden in Lehrveranstaltungen. Einflussfaktoren hierfür könnten bspw. sein, dass FGS sich häufiger als CGS in erster Linie als Erwerbstätige wahrnahmen. Studierende, die sich in erster Linie als erwerbstätig wahrnehmen, könnten sich im Vergleich zu *Student*innen* als *Erwerbstätige*r* identifizieren, wodurch wiederum die Anpassung erschwert werden kann.

8.2. Der Einfluss des First Generation Status auf das Wohlbefinden

Das Wohlbefinden unterschied sich nicht signifikant zwischen FGS und CGS. Dass das Wohlbefinden nicht signifikant mit dem Generationenstatus zusammenhängt, könnte durch die in Rockwell und Kimels (2025) systematischen Review beschriebene Annahme erklärt werden, dass kulturelle Unterschiede und Identitäten bewusst sein müssen, um sich auf die mentale Gesundheit auszuwirken. Das Wohlbefinden ist ein multifaktorielles Konstrukt, das neben dem Generationenstatus und der sozialen Identität durch weitere Faktoren beeinflusst wird. Das Wohlbefinden wurde in dieser Studie nur im Zusammenhang mit dem Generationenstatus untersucht. Wie in Kapitel 3.3.1 und 3.3.2 erläutert, stehen Zugehörigkeitsgefühl und Wohlbefinden jedoch ebenfalls im Zusammenhang. Es sollte demnach untersucht werden, ob der Effekt des Generationenstatus durch das Zugehörigkeitsgefühl mitbeeinflusst wird. Die Auswirkungen der sozialen Identität und des Zugehörigkeitsgefühls auf das Wohlbefinden von Studierenden sollte in zukünftiger Forschung nicht separat, sondern als

Moderations- oder Mediationseffekte untersucht werden, um die Zusammenhänge dieser Variablen auf das Wohlbefinden zu messen.

8.3. Limitationen

Trotz der Erkenntnisse weist die vorliegende Arbeit mehrere Einschränkungen auf. Zu Beginn muss auf die Methodik zur Untersuchung der Fragestellungen und Hypothesen hingewiesen werden. Aufgrund verfügbarer Ressourcen, wurde für die vorliegende Studie ein querschnittliches Untersuchungsdesign gewählt. Trotz des für die Fragestellung passendes und ausreichendes Design, muss angemerkt werden, dass etwaige zeitliche Einflussfaktoren nicht berücksichtigt und kontrolliert werden konnten. Außerdem handelt es sich beim Übergang an die Universität um einen mehrstufigen Prozess, der mittels querschnittlichen Verfahren nicht ausreichend untersucht werden kann. Weiter kann der Zeitpunkt des Befragungszeitraums zu Verzerrungen der Ergebnisse geführt haben. Die Erhebung fand im Juni 2025 statt, also im letzten Monat des Sommersemesters 2025. In diesem Zeitraum finden an österreichischen Universitäten häufig Vorlesungsprüfungen statt und Endabgaben sind fällig, wodurch die Wahrscheinlichkeit hoch ist, dass viele der Studienanfänger*innen zu dieser Zeit an den Universitäten und aktiv in sozialen Medien bzgl. des Studiums waren und somit die Rekrutierung erleichtert wurde. Dennoch kann nicht ausgeschlossen werden, dass, obwohl der Trait-Anteil des Wohlbefindens erhoben wurde, erhöhter Prüfungs- und Abgabestress der Studienanfänger*innen die Werte im Wohlbefinden beeinflusst hat. Der Befragungszeitraum kann auch den S-SÖS und das Zugehörigkeitsgefühl beeinflusst haben. Da der Großteil der Teilnehmenden das Studium bereits im Wintersemester 2024 begonnen haben, könnten sich die Studienanfänger*innen in beiden Faktoren bereits an das Studierendenleben angepasst haben. Durch die Korrelation mit dem S-SÖS der Eltern und der Formulierung der Frage zum S-SÖS der Studierenden ist jedoch damit zu rechnen, dass die Verzerrungen in Bezug auf die soziale Identität gering sind.

Das Wohlbefinden könnte durch Zusammenhänge, die in der vorliegenden Arbeit nicht untersucht wurden, mitbeeinflusst werden. Die habituelle Wohlbefindensskala erfasst den Trait-Anteil, also nicht das bereichs- oder situationsbezogene Wohlbefinden, sondern das allgemeine Wohlbefinden. Aufgrund der vorhandenen Ressourcen der Studie konnten andere Bereiche, welche die mentale Gesundheit von Studierenden akkurater abbilden, nicht abgefragt werden. Dadurch stellt sich die Frage, ob das Wohlbefinden Studierender in hinreichendem Ausmaß abgebildet

werden konnte. Zukünftige Forschung sollte daher mehrere Konstrukte, welche die mentale Gesundheit abbilden, im Zusammenhang mit Studienanfänger*innen untersuchen.

Die Stichprobengröße erwies sich als ausreichend für die untersuchten Fragestellungen, jedoch zeigte sich eine ungleiche Verteilung zwischen Männern und Frauen. Auch innerhalb der Studienrichtungen zeigte sich eine ungleiche Verteilung. Das Studium der Bildungswissenschaften, der Psychologie und der Rechtswissenschaften verzeichneten einen Frauenanteil, der nicht repräsentativ für die österreichische Studierendenbevölkerung ist. Auch im Informatikstudium zeigte sich eine Verteilung, die nicht repräsentativ ist, jedoch näher an der Population. Die Verteilung zwischen den Studiengängen war ebenfalls ungleich verteilt. Studierende der Bildungswissenschaften waren nur mit 39 Teilnehmenden vertreten. Höchstens waren 69 Studierende pro Studienrichtungen vertreten, wodurch sich bei weiteren Gruppenunterteilungen (z.B. FGS und CGS) Gruppengrößen von unter 30 Personen ergaben und somit die Ergebnisse dieser Studie kritisch zu betrachten sind. Weiter zu erwähnen ist, dass aufgrund der Rekrutierung der Studienfächer Informatik, Bildungswissenschaften und Rechtswissenschaften hauptsächlich über soziale Medien wie WhatsApp stattfand. Aufgrund dessen kann davon ausgegangen werden, dass manche Studierende, die ebenfalls zur Zielgruppe dieser Studie zählten, nicht erreicht werden konnten. Es kann davon ausgegangen werden, dass insbesondere FGS, die wenig Informationen vor Beginn des Studiums über die Kontaktaufnahme zu anderen Studierenden hatten, seltener in eben diesen WhatsApp-Gruppen vertreten waren.

8.4. Implikationen für die Praxis

Die vorliegende Arbeit zeigt, dass die in der theoretischen Ausführung beschriebenen Ergebnisse vorangegangener, internationaler Studien, sich in Bezug auf das Zugehörigkeitsgefühl und die soziale Identität auch bei Studierenden an österreichischen Universitäten zeigen. Die Ergebnisse deuten auf die Relevanz des Generationenstatus von Studienanfänger*innen hin, unterstützen jedoch auch die Annahme, dass dessen Wahrnehmung einen größeren Faktor darstellen könnte als die bloße objektive Kategorisierung zu FGS oder CGS.

In zukünftiger Forschung soll mehr Fokus auf studierendenspezifische Unterstützungsformen und Bedürfnisse gelegt werden. Um diese Bedürfnisse ausreichend und realitätsnah untersuchen zu können, sollte sich sowohl quantitativer, als auch qualitativer Methoden bedient werden. Durch Interviews oder Fokusgruppen

verschiedener Gruppen von FGS und CGS können die Herausforderungen und Chancenverteilung dieser Gruppen besser abgebildet und zwischen verschiedenen Studienrichtungen verglichen werden. Die in der vorliegenden Arbeit erhobenen Variablen sollten außerdem in Längsschnittdesign erhoben werden. Durch Untersuchungen des S-SÖS, Zugehörigkeitsgefühl und Wohlbefinden vor Beginn, zu Beginn und am Ende des ersten Studienjahres können zeitliche Störvariablen kontrolliert werden. Außerdem können so die Phasen des Übergangs nach Tinto (1988) besser erfasst werden.

Um die Unterschiede in den Chancen zwischen FGS und CGS an österreichischen Universitäten zu vermindern, sollte der Informationszugang ausgebaut werden. Die Studienteilnehmer*innen der vorliegenden Arbeit äußerten den Wunsch nach mehr Sichtbarkeit der Informationen für Studium, Berufs- oder Förderungsmöglichkeiten. Fakultäten sollten demnach die Informationsvermittlung für Studienanfänger*innen ausbauen. In Einführungs- und Lehrveranstaltungen könnten bspw. Informationen vermittelt werden und auf Institutionen, die bei Fragen und Anliegen zur Verfügung stehen, hingewiesen werden. Auf sozialen Medien (z.B. Studo, Instagram, Facebook) könnten spezielle Seiten oder Chats eröffnet werden, um auf Anlaufstellen aufmerksam zu machen. Vor Beginn der vier untersuchten Studienrichtungen muss zudem ein Aufnahmeverfahren absolviert bzw. dafür angemeldet werden. Um Studierende über die Inhalte, Dauer und Berufsmöglichkeiten der Studiengänge aufzuklären, könnten den Studieninteressierten nach Anmeldung zum Aufnahmeverfahren Informationen zur Verfügung gestellt werden per E-Mail oder in Form von Broschüren nach Absolvierung des Aufnahmeverfahrens.

Um die soziale Integration zu erleichtern, sollten die Möglichkeiten für Peer-Interaktionen ausgebaut werden. Die Studierendenvertretungen spielen dabei eine wichtige Rolle. FGS besuchen vor Beginn ihres Studiums häufiger berufsbildende höhere Schulen, während CGS eher allgemeinbildende höhere Schulen bzw. Gymnasien besuchen. Dies könnte zu Unterschieden in der schulischen Vorbereitung auf das Studierendenleben und in der Verbindung zu Peers, die später ebenfalls ein Studium beginnen, führen. Veranstaltungen zu Beginn des Studiums, um mit Kommiliton*innen in Kontakt zu kommen, könnten demnach für FGS besonders relevant sein. FGS gehen jedoch häufiger einer Erwerbstätigkeit nach und sind einem höheren Risiko ausgesetzt, an wichtigen Studierendenveranstaltungen nicht teilzunehmen. Diese Veranstaltungen sollten weiter nicht nur auf Erst- und Zweitsemester

beschränken, sondern für alle Studierenden der Studienrichtung angeboten werden. Neben curricularen Angeboten und Peer-Mentoring, die unterstützend für den Informationsgewinn und die soziale Integration fungieren, kann es für Studienanfänger*innen mit wenig Bezug zu akademischen Kontexten hilfreich sein, schon zu Beginn des Studiums Informationen über Dozent*innen und Professor*innen zu haben. Durch Vorstellungs- und Vernetzungsveranstaltungen könnten Studierende leichter mit Mitarbeitenden und Vortragenden ihrer Fakultät in Kontakt kommen. Dies könnte dabei helfen, mehr über Inhalte und Berufsmöglichkeiten vor allem im Bereich der Forschung zu erfahren und Studierenden Einblick in weitere Karrierewege zu ermöglichen. Durch Austausch mit Mitarbeitenden der Fakultät und anderen Studierenden könnte außerdem dazu beigetragen werden, dass sich FGS in Lehrveranstaltungen wohler fühlen.

Zuletzt muss betont werden, dass finanzielle Unterstützungsleistungen, die Erleichterung der Vereinbarung von Beruf und Studium durch curriculare Flexibilität und Repräsentation diverser Gruppen Studierender auf Hochschulebene ausgebaut werden sollte, damit strukturelle Benachteiligungen vermindert werden. Auch die Zusammenarbeit mit Schulen und Ausbildungsstätten könnte dazu beitragen, Personen über weitere Bildungs- und Berufsmöglichkeiten aufzuklären und den Weg in den tertiären Bildungsbereich zu erleichtern. Informations- und Aufklärungsarbeit schon im Kindes- und Jugendalter könnte vor allem für Kinder und Jugendliche, deren Eltern weniger informelles und soziales Kapital vermitteln können, zur Chancengleichheit für einen späteren akademischen Bildungsweg beitragen. Weiter sollten die Informationsvermittlung, Unterstützungsleistungen und Zusammenarbeit mit Schulen und Eltern auf Hochschul- als auch auf Fakultätsebene ausgebaut werden, um Studierenden jeglicher Bildungsherkunft gleiche Chancen auf akademischen Erfolg und soziale Integration zu ermöglichen.

Literaturverzeichnis

- Adler, N. E., Epel, E. S., Castellazzo, G., & Ickovics, J. R. (2000). Relationship of subjective and objective social status with psychological and physiological functioning: Preliminary data in healthy, white women. *Health Psychology, 19*(6), 586–592. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.19.6.586>
- Álvarez-Rivadulla, M. J., Jaramillo, A. M., Fajardo, F., Cely, L., Molano, A., & Montes, F. (2022). College integration and social class. *Higher Education, 84*(3), 647–669. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00793-6>
- Ball, I., Banerjee, M., Holliman, A., & Tyndall, I. (2024). Investigating success in the transition to university: A systematic review of personal risk and protective factors influencing academic achievement. *Educational Psychology Review, 36*(2), 52. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09891-0>
- Bauer, C. A., & Job, V. (2024). Double disadvantage: Female first-generation-students think of themselves as least talented, contributing to disproportionate disadvantage. *Learning and Instruction, 90*, 101865. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101865>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Beaumont, J., Putwain, D. W., Gallard, D., Malone, E., Marsh, H. W., & Pekrun, R. (2023). Students' emotion regulation and school-related well-being: Longitudinal models juxtaposing between- and within-person perspectives. *Journal of Educational Psychology, 115*(7), 932–950. <https://doi.org/10.1037/edu0000800>
- Bettencourt, G. M., Mansour, K. E., Hedayet, M., Feraud-King, P. T., Stephens, K. J., Tejada, M. M., & Kimball, E. (2022). Is first-gen an identity? How first-generation college students make meaning of institutional and familial constructions of self. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 24*(2), 271–289. <https://doi.org/10.1177/1521025120913302>
- Bewick, B., Koutsopoulou, G., Miles, J., Slaa, E., & Barkham, M. (2010). Changes in undergraduate students' psychological well-being as they progress through university. *Studies in Higher Education, 35*(6), 633–645. <https://doi.org/10.1080/03075070903216643>

- Bonal, X., & González, S. (2020). The impact of lockdown on the learning gap: Family and school divisions in times of crisis. *International Review of Education*, 66(5–6), 635–655. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>
- Briggs, A. R. J., Clark, J., & Hall, I. (2012). Building bridges: Understanding student transition to university. *Quality in Higher Education*, 18(1), 3–21. <https://doi.org/10.1080/13538322.2011.614468>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF]. (2024). *Bericht Materialien zur sozialen Lage der Studierenden 2024*. In www.sozialerhebung.at. Abgerufen am 15. Juni 2025, von <https://www.sozialerhebung.at/images/Berichte/Sola23/Materialien-zur-soziale-Lage-von-Studierenden-2024.pdf>
- Cohen, J. (2009). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Conley, C. S., Kirsch, A. C., Dickson, D. A., & Bryant, F. B. (2014). Negotiating the transition to college: Developmental trajectories and gender differences in psychological functioning, cognitive-affective strategies, and social well-being. *Emerging Adulthood*, 2(3), 195–210. <https://doi.org/10.1177/2167696814521808>
- Cooke, R., Bewick, B. M., Barkham, M., Bradley, M., & Audin, K. (2006). Measuring, monitoring and managing the psychological well-being of first year university students. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34(4), 505–517. <https://doi.org/10.1080/03069880600942624>
- Dai, P., Yi, G., Qian, D., Wu, Z., Fu, M., & Peng, H. (2023). Social support mediates the relationship between coping styles and the mental health of medical students. *Psychology Research and Behavior Management*, Volume 16, 1299–1313. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S405580>
- Dalbert, C. (2002). *HSWBS - Habituelle subjektive Wohlbefindensskala*. ZPID (Leibniz Institute for Psychology) – Open Test Archive. <https://doi.org/10.23668/PSY-CHARCHIVES.6545>
- De Vreeze, J., Matschke, C., & Cress, U. (2018). Neither fish nor fowl: A perceived mismatch in norms and values between oneself, other students, and people back home undermines adaptation to university. *British Journal of Social Psychology*, 57(3), 684–702. <https://doi.org/10.1111/bjso.12253>

- Dumais, S. A., & Ward, A. (2010). Cultural capital and first-generation college success. *Poetics*, 38(3), 245–265. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2009.11.011>
- Easterbrook, M., & Vignoles, V. L. (2013). What does it mean to belong? Interpersonal bonds and intragroup similarities as predictors of felt belonging in different types of groups. *European Journal of Social Psychology*, 43(6), 455–462. <https://doi.org/10.1002/ejsp.1972>
- Fernández, D. P., Ryan, M. K., & Begeny, C. T. (2023). Recognizing the diversity in how students define belonging: Evidence of differing conceptualizations, including as a function of students' gender and socioeconomic background. *Social Psychology of Education*, 26(3), 673–708. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09761-7>
- Fernandez, D., Wong, C. Y., Bedford, S., Oliveria-Silva, L., Begeny, C., & Ryan, M. (2025). Further disadvantages of socioeconomic status: The role of subjective social status in university students' sense of belonging. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 35(1), e70037. <https://doi.org/10.1002/casp.70037>
- Google, A. N., Sekaya, G., McMullen, Z., & Henning, J. A. (2023). Adopting a multi-systems approach: Examining the academic belongingness of first-generation college students with multiple stigmatized identities in STEM. *Frontiers in Education*, 8, 1183907. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1183907>
- Greene, N. R., Jewell, D. E., Fuentes, J. D., & Smith, C. V. (2019). Basic need satisfaction in the parental relationship offsets millennials' worries about the transition to college. *The Journal of Social Psychology*, 159(2), 125–137. <https://doi.org/10.1080/00224545.2019.1570905>
- Hagerty, B. M., Williams, R. A., & Oe, H. (2002). Childhood antecedents of adult sense of belonging. *Journal of Clinical Psychology*, 58(7), 793–801. <https://doi.org/10.1002/jclp.2007>
- Harackiewicz, J. M., Canning, E. A., Tibbetts, Y., Priniski, S. J., & Hyde, J. S. (2016). Closing achievement gaps with a utility-value intervention: Disentangling race and social class. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(5), 745–765. <https://doi.org/10.1037/pspp0000075>
- Haslam, C., Haslam, S. A., Jetten, J., Cruwys, T., & Steffens, N. K. (2021). Life change, social identity, and health. *Annual Review of Psychology*, 72(1), 635–661. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-060120-111721>

- Hauschildt, K. (2024). *Social and economic conditions of student life in Europe: Euro-student 8 synopsis of indicators 2021-2024*. wbv Media.
<https://doi.org/10.3278/6001920ew>
- Herrmann, S. D., Varnum, M. E. W., Straka, B. C., & Gaither, S. E. (2022). Social class identity integration and success for first-generation college students: Antecedents, mechanisms, and generalizability. *Self and Identity*, 21(5), 553–587.
<https://doi.org/10.1080/15298868.2021.1924251>
- Hoebel, J., Müters, S., Kuntz, B., Lange, C., & Lampert, T. (2015). Messung des subjektiven sozialen Status in der Gesundheitsforschung mit einer deutschen Version der MacArthur Scale. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 58(7), 749–757. <https://doi.org/10.1007/s00103-015-2166-x>
- Hoffman, M., Richmond, J., Morrow, J., & Salomone, K. (2002). Investigating “Sense of Belonging” in first-year college students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 4(3), 227–256.
<https://doi.org/10.2190/DRYC-CXQ9-JQ8V-HT4V>
- Hyseni Duraku, Z., Davis, H., & Hamiti, E. (2023). Mental health, study skills, social support, and barriers to seeking psychological help among university students: A call for mental health support in higher education. *Frontiers in Public Health*, 11, 1220614. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1220614>
- IBM Corp. (2023). *IBM SPSS Statistics for Windows* (Version 30.0.0.0(172) [Computer Software]. IBM Corp.
- Iyer, A., Jetten, J., Tsivrikos, D., Postmes, T., & Haslam, S. A. (2009). The more (and the more compatible) the merrier: Multiple group memberships and identity compatibility as predictors of adjustment after life transitions. *British Journal of Social Psychology*, 48(4), 707–733. <https://doi.org/10.1348/014466608X397628>
- Jetten, J., Iyer, A., & Zhang, A. (2017). The educational experience of students from low socio-economic status background. In B. Bizumic, M. J. Platow, & K. I. Mavor, *Self and Social Identity in Educational Contexts* (1. Aufl., S. 112–125). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315746913-ch6>
- Kelley, K. (2007). Confidence intervals for standardized effect sizes: Theory, application, and implementation. *Journal of Statistical Software*, 20(8).
<https://doi.org/10.18637/jss.v020.i08>

- Kreniske, P., Mellins, C. A., Shea, E., Walsh, K., Wall, M., Santelli, J. S., Reardon, L., Khan, S., Hwei, T., & Hirsch, J. S. (2023). Associations between low-household income and first-generation status with college student belonging, mental health, and well-being. *Emerging Adulthood*, 11(3), 710–720.
<https://doi.org/10.1177/21676968221124649>
- Låftman, S. B., Modin, B., Granvik Saminathen, M., Östberg, V., Löfstedt, P., & Rajaleid, K. (2023). Psychosocial school conditions and mental wellbeing among mid-adolescents: Findings from the 2017/18 swedish HBSC study. *International Journal of Public Health*, 67, 1605167.
<https://doi.org/10.3389/ijph.2022.1605167>
- Lessky, F. (2023). *Studium als Balanceakt: Lebensführung von erwerbstätigen First-in-Family Studierenden* (Bd. 41). Springer Fachmedien Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-40359-1>
- Lessky, F., Nairz-Wirth, E., & Feldmann, K. (2021). Informational capital and the transition to university: First-in-family students' experiences in Austrian higher education. *European Journal of Education*, 56(1), 27–40.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12437>
- Lin, N. (1999). Social networks and status attainment. *Annual Review of Sociology*, 25(1), 467–487. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.25.1.467>
- London, B., Rosenthal, L., Levy, S. R., & Lobel, M. (2011). The influences of perceived identity compatibility and social support on women in nontraditional fields during the college transition. *Basic and Applied Social Psychology*, 33(4), 304–321. <https://doi.org/10.1080/01973533.2011.614166>
- Magrath, R. (2021). Gay male football fans' experiences: Authenticity, belonging and conditional acceptance. *Sociology*, 55(5), 978–994.
<https://doi.org/10.1177/0038038521994012>
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 633–648). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42
- McDonald, M., Cordova, J., & Meyers, L. (2022). Social support as an explanatory mechanism of the relationship between social class and mental health in

- university students: A structural mediation model. *Journal of Social Inclusion*, 13(2). <https://doi.org/10.36251/josi267>
- Milligan, M. J. (2003). Displacement and identity discontinuity: The role of nostalgia in establishing new identity categories. *Symbolic Interaction*, 26(3), 381–403. <https://doi.org/10.1525/si.2003.26.3.381>
- Mishra, S. (2020). Social networks, social capital, social support and academic success in higher education: A systematic review with a special focus on ‘underrepresented’ students. *Educational Research Review*, 29, 100307. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100307>
- Mosier, M. (2022). “We support you ... to an extent”: Identities, intersections, and family support among first-generation students in a school of social work. *Affilia*, 37(2), 250–265. <https://doi.org/10.1177/08861099211054103>
- Nelson, L. J. (2021). The theory of Emerging Adulthood 20 years later: A look at where it has taken us, what we know now, and where we need to go. *Emerging Adulthood*, 9(3), 179–188. <https://doi.org/10.1177/2167696820950884>
- Nguyen, D. J., & Herron, A. (2021). Keeping up with the Joneses or feeling priced out?: Exploring how low-income students’ financial position shapes sense of belonging. *Journal of Diversity in Higher Education*, 14(3), 429–440. <https://doi.org/10.1037/dhe0000191>
- Nieuwenhuis, M., Manstead, A. S. R., & Easterbrook, M. J. (2019). Accounting for unequal access to higher education: The role of social identity factors. *Group Processes & Intergroup Relations*, 22(3), 371–389. <https://doi.org/10.1177/1368430219829824>
- Ostrove, J. M., & Long, S. M. (2007). Social class and belonging: Implications for college adjustment. *The Review of Higher Education*, 30(4), 363–389. <https://doi.org/10.1353/rhe.2007.0028>
- Palbusa, J. A., & Gauvain, M. (2017). Parent–student communication about college and freshman grades in first-generation and non–first-generation students. *Journal of College Student Development*, 58(1), 107–112. <https://doi.org/10.1353/csd.2017.0007>
- Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C., & Terenzini, P. T. (2004). First-generation college students: Additional evidence on college experiences and

- outcomes. *The Journal of Higher Education*, 75(3), 249–284.
<https://doi.org/10.1353/jhe.2004.0016>
- Petersen, K. J., Qualter, P., Humphrey, N., Damsgaard, M. T., & Madsen, K. R. (2023). With a little help from my friends: Profiles of perceived social support and their associations with adolescent mental health. *Journal of Child and Family Studies*, 32(11), 3430–3446. <https://doi.org/10.1007/s10826-023-02677-y>
- Petrik, F. (2025). Student*in Werden als soziale Praxis – Bildungsaufsteiger*innen an österreichischen Universitäten. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 50(1). <https://doi.org/10.1007/s11614-025-00612-7>
- Phillips, L. T., Stephens, N. M., Townsend, S. S. M., & Goudeau, S. (2020). Access is not enough: Cultural mismatch persists to limit first-generation students' opportunities for achievement throughout college. *Journal of Personality and Social Psychology*, 119(5), 1112–1131. <https://doi.org/10.1037/pspi0000234>
- Pratt, I. S., Harwood, H. B., Cavazos, J. T., & Ditzfeld, C. P. (2019). Should I stay or should I go? Retention in first-generation college students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 21(1), 105–118. <https://doi.org/10.1177/1521025117690868>
- Proshansky, H. M., Fabian, A. K., & Kaminoff, R. (1983). Place-identity: Physical world socialization of the self. *Journal of Environmental Psychology*, 3, 57–83. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(83\)80021-8](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(83)80021-8)
- Pyne, K. B., & Means, D. R. (2013). Underrepresented and in/visible: A Hispanic first-generation student's narratives of college. *Journal of Diversity in Higher Education*, 6(3), 186–198. <https://doi.org/10.1037/a0034115>
- Raposa, E. B., Hagler, M., Liu, D., & Rhodes, J. E. (2021). Predictors of close faculty–student relationships and mentorship in higher education: Findings from the Gallup–Purdue Index. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483(1), 36–49. <https://doi.org/10.1111/nyas.14342>
- Reynolds, J., & Cruise, S. (2020). Factors that influence persistence among undergraduate students: An analysis of the impact of socioeconomic status and first-generation students. *Interchange*, 51(2), 199–206. <https://doi.org/10.1007/s10780-020-09408-y>
- Reynolds, K. J., Lee, E., Turner, I., Bromhead, D., & Subasic, E. (2017). How does school climate impact academic achievement? An examination of social identity

- processes. *School Psychology International*, 38(1), 78–97.
<https://doi.org/10.1177/0143034316682295>
- Rockwell, D. M., & Kimel, S. Y. (2025). A systematic review of first-generation college students' mental health. *Journal of American College Health*, 73(2), 519–531.
<https://doi.org/10.1080/07448481.2023.2225633>
- 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.
<https://doi.org/10.1037/a0026162>
- Sanci, L., Williams, I., Russell, M., Chondros, P., Duncan, A.-M., Tarzia, L., Peter, D., Lim, M. S. Y., Tomy, A., & Minas, H. (2022). Towards a health promoting university: Descriptive findings on health, wellbeing and academic performance amongst university students in Australia. *BMC Public Health*, 22(1), 2430.
<https://doi.org/10.1186/s12889-022-14690-9>
- Scanlon, L., Rowling, L., & Weber, Z. (2007). 'You don't have like an identity ... you are just lost in a crowd': Forming a student identity in the first-year transition to university. *Journal of Youth Studies*, 10(2), 223–241.
<https://doi.org/10.1080/13676260600983684>
- Scherer, M. L. (2020). Unequally adrift: How social class and college context shape students' mentorship experiences. *Sociological Forum*, 35(3), 744–764.
<https://doi.org/10.1111/socf.12626>
- Sorgente, A., Atay, B., Aubrey, M., Bhatia, S., Crespo, C., Fonseca, G., Güneri, O. Y., Lep, Ž., Lessard, D., Negru-Subtirica, O., Portugal, A., Ranta, M., Relvas, A. P., Singh, N., Sirsch, U., Zupančič, M., & Lanz, M. (2024). One (financial well-being) model fits all? Testing the Multidimensional Subjective Financial Well-Being Scale across nine countries. *Journal of Happiness Studies*, 25(1–2), 13.
<https://doi.org/10.1007/s10902-024-00708-z>
- Soria, K., & Bultmann, M. (2014). Supporting working-class students in higher education. *NACADA Journal*, 34(2), 51–62. <https://doi.org/10.12930/nacada-13-017>
- Soria, K. M., Krueger, K., Kokenge, E., Aguilera-Gonzalez, D., & Natividad De Frausto, M. (2024). Academic and student affairs professionals as mentors: Benefits for working-class first-generation students. *Journal of Student Affairs*

- Research and Practice*, 61(1), 1–15.
<https://doi.org/10.1080/19496591.2022.2147012>
- Soria, K. M., Stebleton, M. J., & Huesman, R. L. (2013). Class counts: Exploring differences in academic and social integration between working-class and middle/upper-class students at large, public research universities. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 15(2), 215–242.
<https://doi.org/10.2190/cs.15.2.e>
- Stafford, L., Bol, L., & Gansle, K. A. (2025). Investigating the reliability and validity of the Sense of Belonging Inventory among first year undergraduates. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 15210251251321107.
<https://doi.org/10.1177/15210251251321107>
- Statistik Austria. (2025). Bildung in Zahlen 2023/24: Schlüsselindikatoren und Analysen. In <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/bildung-in-zahlen> (ISBN 978-3-903547-14-8). Abgerufen am 25. Juli 2025, von <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/bildung-in-zahlen>
- Stephens, N. M., Brannon, T. N., Markus, H. R., & Nelson, J. E. (2015). Feeling at home in college: Fortifying school-relevant selves to reduce social class disparities in higher education. *Social Issues and Policy Review*, 9(1), 1–24.
<https://doi.org/10.1111/sipr.12008>
- Stephens, N. M., Fryberg, S. A., Markus, H. R., Johnson, C. S., & Covarrubias, R. (2012). Unseen disadvantage: How American universities' focus on independence undermines the academic performance of first-generation college students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1178–1197.
<https://doi.org/10.1037/a0027143>
- Strayhorn, T. L. (2018). *College students' sense of belonging* (2. Aufl.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315297293>
- Tajfel, H., & Turner, J. (2000). An integrative theory of intergroup conflict. In M. J. Hatch & M. Schultz (Hrsg.), *Organizational Identity* (S. 56–65). Oxford University PressOxford. <https://doi.org/10.1093/oso/9780199269464.003.0005>
- Thomas, V., & Azmitia, M. (2014). Does class matter? The centrality and meaning of social class identity in Emerging Adulthood. *Identity*, 14(3), 195–213.
<https://doi.org/10.1080/15283488.2014.921171>

- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
<https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *The Journal of Higher Education*, 59(4), 438–455.
<https://doi.org/10.2307/1981920>
- Totonchi, D. A., Tibbetts, Y., Williams, C. L., Francis, M. K., DeCoster, J., Lee, G. A., Hull, J. W., & Hulleman, C. S. (2023). The cost of being first: Belonging uncertainty predicts math motivation and achievement for first-generation, but not continuing-generation, students. *Learning and Individual Differences*, 107, 102365. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102365>
- Unger, M., Binder, D., Dibiasi, A., Engleder, J., Schubert, N., Terzieva, B., Thaler, B., Zaussinger, S. & Zucha, V. (2019). Studierenden-Sozialerhebung 2019: Kernbericht. In www.ihs.ac.at (Nr. 066207973). Institut für Höhere Studien – Institute for Advanced Studies (IHS). Abgerufen am 18. November 2024, von <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5383/>
- Van Laar, C., Bleeker, D., Ellemers, N., & Meijer, E. (2014). Ingroup and outgroup support for upward mobility: Divergent responses to ingroup identification in low status groups. *European Journal of Social Psychology*, 44(6), 563–577.
<https://doi.org/10.1002/ejsp.2046>
- Veldman, J., Meeussen, L., & Van Laar, C. (2019). A social identity perspective on the social-class achievement gap: Academic and social adjustment in the transition to university. *Group Processes & Intergroup Relations*, 22(3), 403–418.
<https://doi.org/10.1177/1368430218813442>
- Veldman, J., Meeussen, L., & Van Laar, C. (2023). Social background concealment among first-generation students: The role of social belonging and academic achievement concerns. *Group Processes & Intergroup Relations*, 26(3), 762–778. <https://doi.org/10.1177/13684302221089116>
- Voss, C., Shorter, P., Weatrowski, G., Mueller-Coyne, J., & Turner, K. (2023). A comparison of anxiety levels before and during the COVID-19 pandemic. *Psychological Reports*, 126(6), 2669–2689. <https://doi.org/10.1177/00332941221093250>

- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2007). A question of belonging: Race, social fit, and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(1), 82–96.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.1.82>
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2011). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science*, 331(6023), 1447–1451. <https://doi.org/10.1126/science.1198364>
- Wang, T. R. (2012). Understanding the memorable messages first-generation college students receive from on-campus mentors. *Communication Education*, 61(4), 335–357. <https://doi.org/10.1080/03634523.2012.691978>
- Waters, L., Cameron, K., Nelson-Coffey, S. K., Crone, D. L., Kern, M. L., Lomas, T., Oades, L., Owens, R. L., Pawelski, J. O., Rashid, T., Warren, M. A., White, M. A., & Williams, P. (2022). Collective wellbeing and posttraumatic growth during COVID-19: How positive psychology can help families, schools, workplaces and marginalized communities. *The Journal of Positive Psychology*, 17(6), 761–789.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2021.1940251>
- Whitehead, P. M., & Wright, R. (2017). Becoming a college student: An empirical phenomenological analysis of first generation college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 41(10), 639–651.
<https://doi.org/10.1080/10668926.2016.1216474>
- Wilcox, P., Winn, S., & Fyvie-Gauld, M. (2005). ‘It was nothing to do with the university, it was just the people’: The role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education*, 30(6), 707–722.
<https://doi.org/10.1080/03075070500340036>
- Wohn, D. Y., Ellison, N. B., Khan, M. L., Fewins-Bliss, R., & Gray, R. (2013). The role of social media in shaping first-generation high school students’ college aspirations: A social capital lens. *Computers & Education*, 63, 424–436.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.01.004>
- Zucha, V., Engleder, J., Haag, N., Thaler, B., Unger, M., & Zaussinger, S. (2023). *Studierenden-Sozialerhebung 2023: Kernbericht*. In www.ihs.ac.at (Nr. 066207973). Institut für Höhere Studien – Institute for Advanced Studies (IHS). Abgerufen am 18. November 2024, von <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5383/>
- Zulfiqar, N., Shafi, M. T., & Ajmal, R. (2025). Academic achievement of first-generation university students in spotlight: Role of parental involvement, autonomy

support, and academic motivation. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 27(1), 157–177.

<https://doi.org/10.1177/15210251231160774>

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzungen zentraler statistischer Kennwerte und Größen

Abkürzungen	Bedeutungen
α	Cronbachs Alpha
β	Standardisierter Regressionskoeffizient
χ^2	Prüfgröße des Chi-Quadrat-Tests
B	unstandardisierter Regressions- koeffizient
CI	Konfidenzintervalle
d	Effektstärke nach Cohen
df	Freiheitsgrade
F	Prüfgröße für Varianzanalysen
H _a	Nullhypothese
H _b	Alternativhypothese
M	Mittelwert
N	Stichprobengröße
n	Teilstichprobengröße
p	Signifikanz
r _{it}	Itemtrennschärfe
r	Pearson-Korrelationskoeffizient
R ²	Bestimmtheitsmaß
SD	Standardabweichung
t	Prüfgröße des t-Tests für unabhängige Stichproben
U	Prüfgröße des Mann-Whitney-U-Tests
η^2	Effektstärke der Varianzanalysen (Eta- Quadrat)

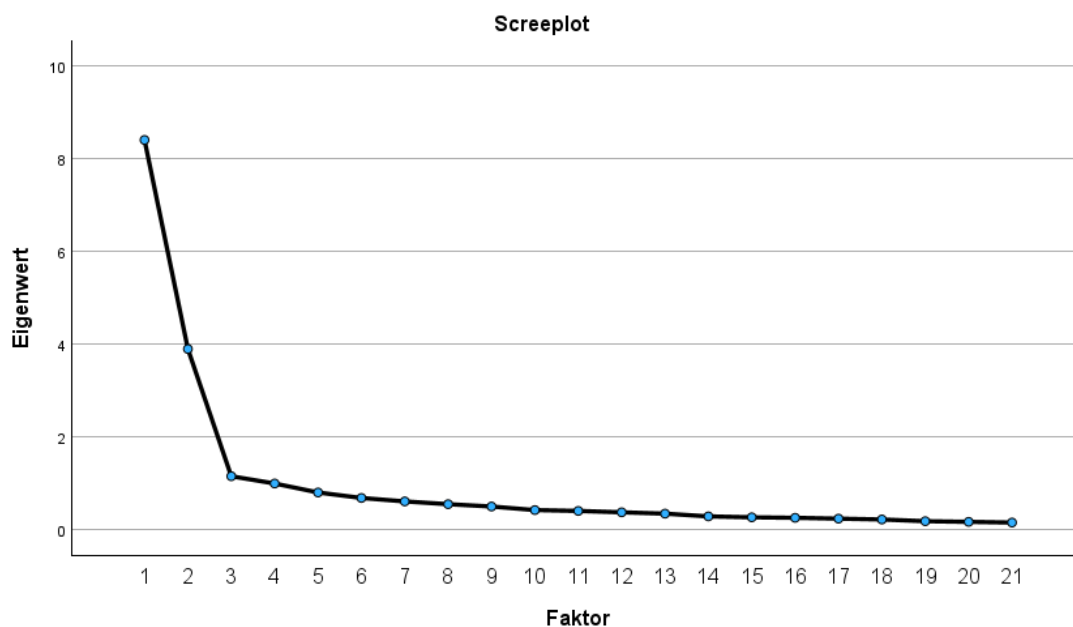
Abbildungsverzeichnis

Abbildung 176

Abbildung 276

Abbildung 1

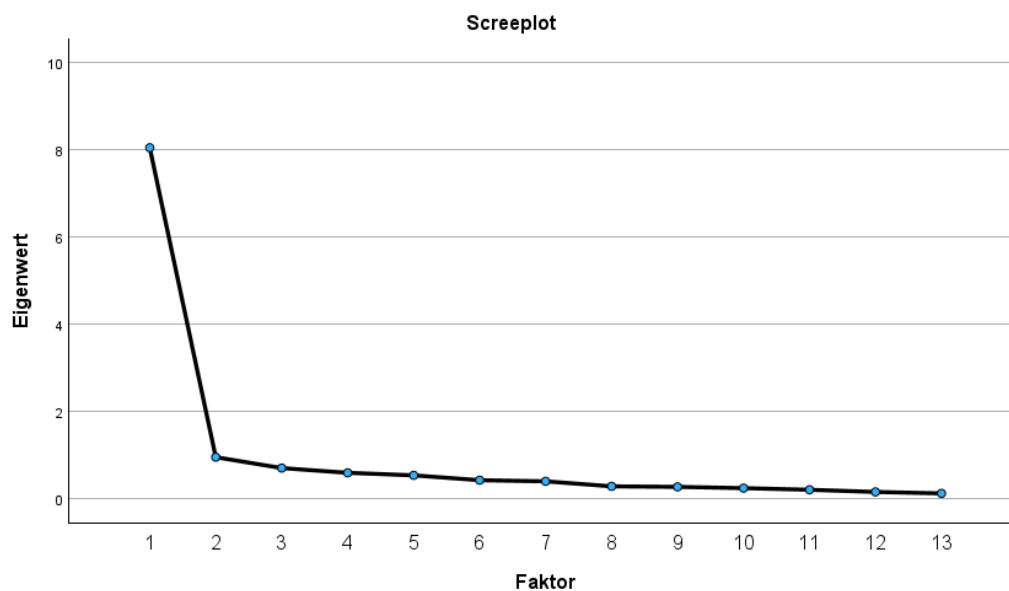
Faktorenanalyse der Items zur Sense of Belonging Skala (Screeplot der Eigenwerte)



Quelle: eigene Darstellung.

Abbildung 2

Faktorenanalyse der Items zum habituellen Wohlbefinden (Screeplot der Eigenwerte)



Quelle: eigene Darstellung.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	44
Tabelle 2	45
Tabelle 3	46
Tabelle 4	47
Tabelle 5	49
Tabelle 6	51
Tabelle 7	52
Tabelle 8	54
Tabelle 9	55
Tabelle 10	56
Tabelle 11	79
Tabelle 12	79
Tabelle 13	80
Tabelle 14	80
Tabelle 15	81
Tabelle 16	81
Tabelle 17	81
Tabelle 18	82
Tabelle 19	82
Tabelle 20	83
Tabelle 21	84
Tabelle 22	84
Tabelle 23	85
Tabelle 24	87
Tabelle 25	88
Tabelle 26	88
Tabelle 27	89
Tabelle 28	89
Tabelle 29	90
Tabelle 30	91
Tabelle 31	92
Tabelle 32	93
Tabelle 33	93

Tabelle 34	94
Tabelle 35	95
Tabelle 36	96
Tabelle 37	96
Tabelle 38	97
Tabelle 39	98
Tabelle 40	102
Tabelle 41	104
Tabelle 42	109
Tabelle 43	114
Tabelle 44	117
Tabelle 45	120
Tabelle 46	124
Tabelle 47	127
Tabelle 48	128
Tabelle 49	128
Tabelle 50	129
Tabelle 51	130

Tabelle 11 *χ^2 -Test zur Genderverteilung der Stichprobe*

Gender		
weiblich	Anzahl	147
	% der Gesamtanzahl	64.2%
	Erwartete Anzahl	76.3
	Standardisiertes Residuum	70.7
männlich	Anzahl	75
	% der Gesamtanzahl	32.8%
	Erwartete Anzahl	76.3
	Standardisiertes Residuum	-1.3
divers	Anzahl	7
	% der Gesamtanzahl	3.06%
	Erwartete Anzahl	76.3
	Standardisiertes Residuum	-69.3
Gesamt		229

Anmerkung. $\chi^2 = 128.42(2)$. $p < .001$. FGS = First Generation Studierende. CGS = Continuing Generation Studierende.

Tabelle 12

Überprüfung der Mittelwertsunterschiede im Alter zwischen Männern und Frauen mittels t-Test für unabhängige Stichproben

Skala	Gruppe	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Alter	Weiblich	147	20.58	2.69				
	Männlich	75	21.21	2.62	-1.68	220	.095	2.67

Anmerkung. 2-seitige Testung. M = Mittelwert. SD = Standardabweichung. t = Teststatistik. df = Freiheitsgrade. p = Irrtumswahrscheinlichkeit. d = Effektstärke nach Cohen. $p < .05$ (*), $p < .01$ (**).

Tabelle 13*Häufigkeitstabelle der Herkunftsländer in der Stichprobe*

Länder	N	%
Österreich	184	80.3
Deutschland	25	10.9
BiH	1	0.4
Indien	1	0.4
Italien	2	0.9
Italien/USA	1	0.4
Italienisch	1	0.4
Luxembourg	1	0.4
Niederlande	1	0.4
Nordmazedonien	1	0.4
Österreich und Iran	1	0.4
Polen	1	0.4
Rumänien	2	0.9
Serbien	1	0.4
Slowakisch	1	0.4
Syrisch	2	0.9
Türkei	1	0.4
Ungarn	2	0.9
Gesamt	229	100

Tabelle 14*Häufigkeitstabelle der Jahre, in denen die Teilnehmenden nach Österreich gekommen sind*

Jahr	N	%
2004	1	5.8
2006	1	5.8
2007	2	11.8
2008	1	5.8
2011	1	5.8
2016	1	5.8
2017	2	11.8
2018	1	5.8
2020	1	5.8
2021	2	11.8
2022	1	5.8
2023	1	5.8
2024	2	11.8
Gesamt	17	100

Tabelle 15*Häufigkeitstabelle der Schultypen*

Schultyp	N	%
Allgemeinbildende höhere Schule (AHS)/ Gymnasium	155	67.7
Berufsbildende höhere Schule (BHS)	62	27.1
Berufsschule/ Lehre mit Matura	4	1.7
Anderes	8	3.5
Gesamt	229	100

Tabelle 16*Häufigkeitstabelle der Schultypen, Angabe „Anderes“*

Schultyp	N	%
Berufsreifeprüfung	1	14.3
Fachoberschule Deutschland	1	14.3
HTL	2	28.6
International Schule mit IB	1	14.3
Internationale Schule	1	14.3
Studiumsberechtigungsprüfung	1	14.3
Gesamt	7	100

Tabelle 17*Häufigkeitstabelle für Aufnahmeverfahren zu Studienbeginn*

Variable	N	%
Ja	196	85,6%
Nein	33	14,4%
Gesamt	229	100

Tabelle 18 *χ^2 -Test zur Absolvierung eines Aufnahmeverfahren nach Studienrichtung*

Studienrichtung		Ja	Nein
Bachelorstudium Psychologie	Anzahl	63	0
	% der Gesamtanzahl	100%	0.0%
	Erwartete Anzahl	53.9	9.1
	Standardisiertes Residuum	1.2	-3.0
Bachelorstudium Bildungswissenschaften	Anzahl	7	32
	% der Gesamtanzahl	17.9%	82.1%
	Erwartete Anzahl	33.4	5.6
	Standardisiertes Residuum	-4.6	11.1
Diplomstudium Rechtswissenschaften	Anzahl	57	1
	% der Gesamtanzahl	98.3%	1.7%
	Erwartete Anzahl	49.6	8.4
	Standardisiertes Residuum	1.0	-2.5
Bachelorstudium Informatik	Anzahl	69	0
	% der Gesamtanzahl	100%	0.0%
	Erwartete Anzahl	59.1	9.9
	Standardisiertes Residuum	1.3	-3.2
Gesamt		196	33

Anmerkung. $\chi^2 = 174.46(3)$. $p < .001$. Da erwartete Zellhäufigkeiten teilweise unter 5 lagen, wurde der p-Wert mittels Monte-Carlo-Simulation bestimmt.

Tabelle 19*Häufigkeitstabelle für „andere“ Gründe für Erwerbstätigkeit*

Gründe für Erwerbstätigkeit	N	%
mir hat etwas gefehlt, als ich noch nicht arbeiten war	1	20
Sparen für die Zukunft	1	20
Unabhängigkeit von Eltern	1	20
weil es mir Spaß macht und ich etwas gutes tun kann	1	20
Weil in meinem Job positiv hervorragende Arbeitsbedingungen herrschen	1	20
Gesamt	5	100

Tabelle 20*Häufigkeitstabelle für das Einkommen*

Einkommen	N	%
weniger als 600€	78	34.1
601€ bis 900€	53	23.1
901€ bis 1200€	43	18.8
1201€ bis 1500€	27	11.8
1501€ bis 1800€	15	6.6
1801€ bis 2100€	3	1.3
2101€ bis 2400€	4	1.7
2401€ bis 2700€	2	0.9
2701€ bis 3000€	2	0.9
3001€ oder mehr	1	0,4
Fehlend	1	0.4
Gesamt	229	100

Tabelle 21 *χ^2 -Test zum subjektiven sozioökonomischen Status und der Herkunftsgemeinde*

Gemeinde		Subjektiver sozioökonomischer Status		
		Eher niedrig – niedrig	Mittel	Eher hoch – hoch
Dorf (bis 10 000 Einwohner*innen)	Anzahl	16	40	40
	% der Gesamtanzahl	47.1%	50.6%	34.8%
	Erwartete Anzahl	14.3	33.3	48.4
	Standardisiertes Residuum	0.4	1.2	-1.2
Kleinstadt (ab 10 000 bis 40 000 Einwohner*innen)	Anzahl	3	15	15
	% der Gesamtanzahl	8.8%	19%	13%
	Erwartete Anzahl	4.9	11.4	16.6
	Standardisiertes Residuum	-0.9	1.1	-0.4
Mittlere Stadt (ab 40 000 bis 100 000 Einwohner*innen)	Anzahl	1	2	4
	% der Gesamtanzahl	2.9%	2.5%	3.5%
	Erwartete Anzahl	1	2.4	3.5
	Standardisiertes Residuum	0.0	-0.3	0.2
Großstadt (ab 100 000 Einwohner*innen)	Anzahl	14	22	56
	% der Gesamtanzahl	41.2%	27.8%	48.7%
	Erwartete Anzahl	13.7	31.9	46.4
	Standardisiertes Residuum	0.1	-1.7	1.4
Gesamt		34	79	115

Anmerkung. $\chi^2 = 10.24(6)$. $p = .11$. Da erwartete Zellhäufigkeiten teilweise unter 5 lagen, wurde der p-Wert mittels Monte-Carlo-Simulation bestimmt.

Tabelle 22*Pearson-Korrelationsanalyse zwischen Einkommen und S-SÖS*

	S-SÖS	Einkommen
S-SÖS	1	.17*
Einkommen	.17*	1

Anmerkung. S-SÖS = subjektiver sozioökonomischer Status. * $p < .05$, ** $p < .01$.

Tabelle 23*Originalitems und übersetzte Items der Sense of Belonging Skala*

Item	Originalitem	Übersetztes Item
1	I have met with classmates outside of class to study for an exam.	Ich habe mich mit anderen Studierenden außerhalb von Lehrveranstaltungen getroffen, um für eine Prüfung zu lernen.
2	If I miss class, I know students who I could get notes from.	Wenn ich eine Lehrveranstaltung verpasse, kenne ich Studierende, die mir ihre Mitschriften geben würden.
3	I discuss events which happen outside of class with my classmates.	Ich spreche mit meinen Mitstudierenden über Ereignisse, die außerhalb von Lehrveranstaltungen passieren.
4	I have discussed personal matters with students who I met in class.	Ich habe über persönliche Dinge mit Studierenden gesprochen, die ich in Lehrveranstaltungen kennengelernt habe.
5	I could contact another student from class if I had a question.	Ich könnte eine*n andere*n Studierende*n aus Lehrveranstaltungen kontaktieren, wenn ich Fragen hätte.
6	Other students are helpful in reminding me when assignments are due or when tests are approaching.	Andere Studierende helfen mir, wenn es darum geht, mich daran zu erinnern, dass Aufgaben abgegeben werden müssen oder Prüfungen bevorstehen.
7	I have developed personal relationships with other students in class.	Ich habe persönliche Beziehungen zu anderen Studierenden in Lehrveranstaltungen aufgebaut.
8	I invite people I know from class to do things socially.	Ich lade Personen, die ich aus Lehrveranstaltungen kenne, dazu ein, etwas gemeinsam zu unternehmen.
9	No one in my class knows anything personal about me.	In meinen Lehrveranstaltungen weiß niemand etwas Persönliches über mich.
10	I rarely talk to other students in my classes.	Ich spreche selten mit anderen Studierenden aus meinen Lehrveranstaltungen.
11	I know very few people in my classes.	Ich kenne sehr wenige Personen in meinen Lehrveranstaltungen.
12	It is difficult to meet other students in class.	Es ist schwierig, andere Studierende in Lehrveranstaltungen kennenzulernen.
13	I feel comfortable contributing to class discussions.	Ich fühle mich wohl dabei, mich an Diskussionen in Lehrveranstaltungen zu beteiligen.
14	I feel comfortable asking a question in class.	Ich fühle mich wohl dabei, in Lehrveranstaltungen eine Frage zu stellen.
15	I feel comfortable volunteering ideas or opinions in class.	Ich fühle mich wohl dabei, meine Ideen und Meinungen in Lehrveranstaltungen zu äußern.
16	Speaking in class is easy because I feel comfortable.	Es fällt mir leicht, in einer Lehrveranstaltung etwas zu sagen, weil ich mich wohl fühle.

Fortsetzung Tabelle 23*Originalitems und übersetzte Items der Sense of Belonging Skala*

Item	Originalitem	Übersetztes Item
17	I feel comfortable talking about a problem with faculty.	Ich fühle mich wohl dabei, ein Problem mit Mitarbeiter*innen der Fakultät zu besprechen.
18	I feel comfortable socializing with a faculty member outside of class.	Ich fühle mich wohl dabei, mit Mitarbeiter*innen der Fakultät außerhalb der Lehrveranstaltungen zu sprechen.
19	If I had a reason, I would feel comfortable seeking help from a faculty member outside of class time (office hours etc.).	Wenn ich einen Grund hätte, würde ich mich wohl dabei fühlen, eine*n Mitarbeiter*in der Fakultät außerhalb der Lehrveranstaltung um Hilfe zu bitten (Sprechstunden usw.).
20	I feel comfortable seeking help from a teacher before or after class.	Ich fühle mich wohl dabei, eine*n Lehrende*n vor oder nach der Lehrveranstaltung um Hilfe zu bitten.
21	I feel comfortable asking a teacher for help with a personal problem.	Ich fühle mich wohl dabei, eine*n Lehrende*n bei einem persönlichen Problem um Hilfe zu bitten.

Tabelle 24*Explorative Faktorenanalyse der Items der Sense of Belonging Skala*

Rotierte Komponentenmatrix					
Nr.	Item	1	2	3	
1	Ich habe mich mit anderen Studierenden außerhalb von Lehrveranstaltungen getroffen, um für eine Prüfung zu lernen.	.69			
2	Wenn ich eine Lehrveranstaltung verpasse, kenne ich Studierende, die mir ihre Mitschriften geben würden.	.75			
3	Ich spreche mit meinen Mitstudierenden über Ereignisse, die außerhalb von Lehrveranstaltungen passieren.	.86			
4	Ich habe über persönliche Dinge mit Studierenden gesprochen, die ich in Lehrveranstaltungen kennengelernt habe.	.83			
5	Ich könnte eine*n andere*n Studierende*n aus Lehrveranstaltungen kontaktieren, wenn ich Fragen hätte.	.75			
6	Andere Studierende helfen mir, wenn es darum geht, mich daran zu erinnern, dass Aufgaben abgegeben werden müssen oder Prüfungen bevorstehen.	.72			
7	Ich habe persönliche Beziehungen zu anderen Studierenden in Lehrveranstaltungen aufgebaut.	.86			
8	Ich lade Personen, die ich aus Lehrveranstaltungen kenne, dazu ein, etwas gemeinsam zu unternehmen.	.79			
9	In meinen Lehrveranstaltungen weiß niemand etwas Persönliches über mich.	.78			
10	Ich spreche selten mit anderen Studierenden aus meinen Lehrveranstaltungen.	.77			
11	Ich kenne sehr wenige Personen in meinen Lehrveranstaltungen.	.69			
12	Es ist schwierig, andere Studierende in Lehrveranstaltungen kennenzulernen.	.53	.37		
13	Ich fühle mich wohl dabei, mich an Diskussionen in Lehrveranstaltungen zu beteiligen.		.80		
14	Ich fühle mich wohl dabei, in Lehrveranstaltungen eine Frage zu stellen.		.85		
15	Ich fühle mich wohl dabei, meine Ideen und Meinungen in Lehrveranstaltungen zu äußern.		.79	.35	
16	Es fällt mir leicht, in einer Lehrveranstaltung etwas zu sagen, weil ich mich wohl fühle.		.82		
17	Ich fühle mich wohl dabei, ein Problem mit Mitarbeiter*innen der Fakultät zu besprechen.		.44	.58	
18	Ich fühle mich wohl dabei, mit Mitarbeiter*innen der Fakultät außerhalb der Lehrveranstaltung zu sprechen.			.77	
19	Wenn ich einen Grund hätte, würde ich mich wohl dabei fühlen, eine*n Mitarbeiter*in der Fakultät außerhalb der Lehrveranstaltung um Hilfe zu bitten (Sprechstunden usw.).			.83	
20	Ich fühle mich wohl dabei, eine*n Lehrende*n vor oder nach der Lehrveranstaltung um Hilfe zu bitten.		.43	.72	
21	Ich fühle mich wohl dabei, eine*n Lehrende*n bei einem persönlichen Problem um Hilfe zu bitten.			.61	

Anmerkung. $N = 227$, Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung. Werte $< .30$ nicht berichtet. Faktor 1 = Wahrgenommene Unterstützung durch andere Studierende, Faktor 2 = Wahrgenommenes Wohlbefinden in Lehrveranstaltungen, Faktor 3 = Wahrgenommene Unterstützung durch Mitarbeitende der Fakultät.

Tabelle 25

Teststatistische Kennwerte der Subskala Wahrgenommene Unterstützung durch andere Studierende

Nr.	Item	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r_{it}</i>
1	Ich habe mich mit anderen Studierenden außerhalb von Lehrveranstaltungen getroffen, um für eine Prüfung zu lernen.	3.23	1.64	.65
2	Wenn ich eine Lehrveranstaltung verpasse, kenne ich Studierende, die mir ihre Mitschriften geben würden.	3.65	1.41	.70
3	Ich spreche mit meinen Mitstudierenden über Ereignisse, die außerhalb von Lehrveranstaltungen passieren.	3.62	1.45	.83
4	Ich habe über persönliche Dinge mit Studierenden gesprochen, die ich in Lehrveranstaltungen kennengelernt habe.	3.59	1.36	.78
5	Ich könnte eine*n andere*n Studierende*n aus Lehrveranstaltungen kontaktieren, wenn ich Fragen hätte.	3.97	1.28	.73
6	Andere Studierende helfen mir, wenn es darum geht, mich daran zu erinnern, dass Aufgaben abgegeben werden müssen oder Prüfungen bevorstehen.	3.20	1.38	.69
7	Ich habe persönliche Beziehungen zu anderen Studierenden in Lehrveranstaltungen aufgebaut.	3.48	1.44	.84
8	Ich lade Personen, die ich aus Lehrveranstaltungen kenne, dazu ein, etwas gemeinsam zu unternehmen.	3.15	1.57	.76
9	In meinen Lehrveranstaltungen weiß niemand etwas Persönliches über mich.	3.13	1.35	.72
10	Ich spreche selten mit anderen Studierenden aus meinen Lehrveranstaltungen.	3.16	1.37	.74
11	Ich kenne sehr wenige Personen in meinen Lehrveranstaltungen.	2.61	1.31	.66

Anmerkung. Cronbachs $\alpha = .94$. $N = 227$. $M = 36.78$. $SD = 12.20$.

Tabelle 26

Teststatistische Kennwerte der Subskala Wahrgenommenes Wohlbefinden in Lehrveranstaltungen

Nr.	Item	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r_{it}</i>
1	Ich fühle mich wohl dabei, mich an Diskussionen in Lehrveranstaltungen zu beteiligen.	2.73	1.25	.78
2	Ich fühle mich wohl dabei, in Lehrveranstaltungen eine Frage zu stellen.	2.73	1.30	.82
3	Ich fühle mich wohl dabei, meine Ideen und Meinungen in Lehrveranstaltungen zu äußern.	2.60	1.17	.79
4	Es fällt mir leicht, in einer Lehrveranstaltung etwas zu sagen, weil ich mich wohl fühle.	2.61	1.17	.79

Anmerkung. Cronbachs $\alpha = .91$. $N = 227$. $M = 10.67$. $SD = 4.34$.

Tabelle 27

Teststatistische Kennwerte der Subskala Wahrgenommene Unterstützung durch Mitarbeitende der Fakultät

Nr.	Item	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r_{it}</i>
1	Ich fühle mich wohl dabei, mit Mitarbeiter*innen der Fakultät außerhalb der Lehrveranstaltung zu sprechen.	2.54	1.16	.65
2	Wenn ich einen Grund hätte, würde ich mich wohl dabei fühlen, eine*n Mitarbeiter*in der Fakultät außerhalb der Lehrveranstaltung um Hilfe zu bitten (Sprechstunden usw.).	2.82	1.21	.71
3	Ich fühle mich wohl dabei, eine*n Lehrende*n vor oder nach der Lehrveranstaltung um Hilfe zu bitten.	2.84	1.26	.73
4	Ich fühle mich wohl dabei, eine*n Lehrende*n bei einem persönlichen Problem um Hilfe zu bitten.	2.04	1.09	.50

Anmerkung. Cronbachs $\alpha = .82$. $N = 227$. $M = 10.24$. $SD = 3.82$.

Tabelle 28

Explorative Faktorenanalyse der Items der habituellen Wohlbefindensskala

Komponentenmatrix		
Nr.	Item	1
1	Mein Leben könnte kaum glücklicher sein, als es ist.	.85
2	Ich fühle mich meist ziemlich fröhlich.	.88
3	Ich glaube, dass sich vieles erfüllen wird, was ich mir für mich erhoffe.	.73
4	Wenn ich an mein bisheriges Leben zurückdenke, so habe ich vieles von dem erreicht, was ich erstrebe.	.67
5	Ich halte mich für eine glückliche Person.	.90
6	Ich bin mit meinem Leben zufrieden.	.90
7	Ich glaube, dass mir die Zeit noch einige interessante und erfreuliche Dinge bringen wird.	.77
8	Ich bin nicht so fröhlich, wie die meisten Menschen.	.68
9	Ich bin mit meiner Lebenssituation zufrieden.	.85
10	Ich bin selten in wirklicher Hochstimmung.	.71
11	Ich sehe im Allgemeinen mehr die Sonnenseiten des Lebens.	.74
12	Wenn ich so auf mein bisheriges Leben zurückblicke, bin ich zufrieden.	.81
13	Ich fühle mich meist so, als ob ich vor Freude übersprudeln würde.	.69

Anmerkung. Nur ein Faktor wurde extrahiert, daher wurde keine Rotation durchgeführt.

Tabelle 29*Teststatistische Kennwerte der Items der habituellen Wohlbefindensskala*

Nr.	Item	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r_{it}</i>
1	Mein Leben könnte kaum glücklicher sein, als es ist.	3.75	1.32	.81
2	Ich fühle mich meist ziemlich fröhlich.	4.04	1.38	.85
3	Ich glaube, dass sich vieles erfüllen wird, was ich mir für mich erhoffe.	4.49	1.35	.68
4	Wenn ich an mein bisheriges Leben zurückdenke, so habe ich vieles von dem erreicht, was ich erstrebe.	4.45	1.34	.61
5	Ich halte mich für eine glückliche Person.	4.12	1.44	.88
6	Ich bin mit meinem Leben zufrieden.	4.36	1.34	.87
7	Ich glaube, dass mir die Zeit noch einige interessante und erfreuliche Dinge bringen wird.	5.07	1.19	.73
8	Ich bin nicht so fröhlich, wie die meisten Menschen.	3.88	1.49	.63
9	Ich bin mit meiner Lebenssituation zufrieden.	4.38	1.34	.80
10	Ich bin selten in wirklicher Hochstimmung.	3.70	1.54	.66
11	Ich sehe im Allgemeinen mehr die Sonnenseiten des Lebens.	3.79	1.42	.70
12	Wenn ich so auf mein bisheriges Leben zurückblicke, bin ich zufrieden.	4.36	1.35	.77
13	Ich fühle mich meist so, als ob ich vor Freude übersprudeln würde.	2.65	1.25	.65

Anmerkung. Cronbachs $\alpha = .95$. $N = 228$. $M = 4.10$. $SD = 2.42$.

Tabelle 30*Häufigkeitstabelle des Alters von FGS und CGS*

Alter in Jahren	Gruppe	N	%
18	FGS	4	3.9
	CGS	12	9.4
19	FGS	16	15.7
	CGS	34	26.8
20	FGS	30	29.4
	CGS	48	37.8
21	FGS	19	18.6
	CGS	19	15.0
22	FGS	8	7.8
	CGS	4	3.1
23	FGS	8	7.8
	CGS	4	3.1
24	FGS	3	2.9
	CGS	2	1.6
25	FGS	3	2.9
	CGS	0	0.0
26	FGS	2	2.0
	CGS	1	0.8
27	FGS	3	2.9
	CGS	1	0.8
28	FGS	1	1.0
	CGS	1	0.8
29	FGS	1	1.0
	CGS	0	0.0
30	FGS	1	1.0
	CGS	1	0.8
33	FGS	2	2.0
	CGS	0	0.0
38	FGS	1	1.0
	CGS	0	0.0
Gesamt		229	100

Anmerkung. FGS = First Generation Studierende. CGS = Continuing Generation Studierende.

Tabelle 31 *χ^2 -Test zur Herkunftsgemeinde von FGS und CGS*

Gemeinde		FGS	CGS
Dorf (bis 10 000 Einwohner*innen)	Anzahl	56	40
	% der Gesamtanzahl	54.9%	31.5%
	Erwartete Anzahl	42.8	53.2
	Standardisiertes Residuum	2.0	-1.8
Kleinstadt (ab 10 000 bis 40 000 Einwohner*innen)	Anzahl	12	21
	% der Gesamtanzahl	11.8%	16.5%
	Erwartete Anzahl	14.7	18.3
	Standardisiertes Residuum	-0.7	0.6
Mittlere Stadt (ab 40 000 bis 100 000 Einwohner*innen)	Anzahl	1	6
	% der Gesamtanzahl	0.01%	0.05%
	Erwartete Anzahl	3.1	3.9
	Standardisiertes Residuum	-1.2	1.1
Großstadt (ab 100 000 Einwohner*innen)	Anzahl	33	60
	% der Gesamtanzahl	41.4%	51.6%
	Erwartete Anzahl	32.4	47.2
	Standardisiertes Residuum	-1.3	1.2
Gesamt		102	127

Anmerkung. $\chi^2 = 13.67(3)$. $p = .002$. FGS = First Generation Studierende. CGS = Continuing Generation Studierende. Da erwartete Zellhäufigkeiten teilweise unter 5 lagen, wurde der p-Wert mittels Monte-Carlo-Simulation bestimmt.

Tabelle 32 *χ^2 -Test zur Wohnsituation von FGS und CGS*

Wohnsituation		FGS	CGS
Ich wohne mit meinem*r Partner*in zusammen.	Anzahl	22	13
	% der Gesamtanzahl	37.9%	17.1%
	Erwartete Anzahl	15.1	19.9
	Standardisiertes Residuum	1.8	-1.5
Ich wohne in einer Wohngemeinschaft.	Anzahl	16	33
	% der Gesamtanzahl	27.6%	43.4%
	Erwartete Anzahl	21.2	27.8
	Standardisiertes Residuum	-1.1	1.0
Ich wohne in einem Studierendenwohnheim.	Anzahl	6	14
	% der Gesamtanzahl	10.3%	18.4%
	Erwartete Anzahl	8.7	11.3
	Standardisiertes Residuum	-0.9	0.8
Ich wohne alleine.	Anzahl	14	16
	% der Gesamtanzahl	24.1%	21.1%
	Erwartete Anzahl	13	17
	Standardisiertes Residuum	0.3	-0.2
Gesamt		58	76

Anmerkung. $\chi^2 = 9.30(3)$. $p = .03$. FGS = First Generation Studierende. CGS = Continuing Generation Studierende.

Tabelle 33 *χ^2 -Test zur Nationalität von FGS und CGS*

Nationalität		FGS	CGS
Österreich	Anzahl	86	98
	% der Gesamtanzahl	84.3%	77.2%
	Erwartete Anzahl	82	102
	Standardisiertes Residuum	0.4	-0.4
Deutschland	Anzahl	7	18
	% der Gesamtanzahl	6.9%	14.2%
	Erwartete Anzahl	11.1	13.9
	Standardisiertes Residuum	-1.2	1.1
Andere	Anzahl	9	11
	% der Gesamtanzahl	8.8%	8.7%
	Erwartete Anzahl	8.9	11.1
	Standardisiertes Residuum	0.0	0.0
Gesamt		102	127

Anmerkung. $\chi^2 = 3.13(2)$. $p = .21$. FGS = First Generation Studierende. CGS = Continuing Generation Studierende.

Tabelle 34 *χ^2 -Test zu den Hauptstudienrichtungen von FGS und CGS*

Studienrichtung		FGS	CGS
Bachelorstudium Psychologie	Anzahl	30	33
	% der Gesamtanzahl	29.4%	26.0%
	Erwartete Anzahl	28.1	34.9
	Standardisiertes Residuum	0.4	-0.3
Bachelorstudium Bildungswissenschaften	Anzahl	19	20
	% der Gesamtanzahl	18.6%	15.7%
	Erwartete Anzahl	17.4	21.6
	Standardisiertes Residuum	0.4	-0.4
Diplomstudium Rechtswissenschaften	Anzahl	25	33
	% der Gesamtanzahl	24.5%	26.0%
	Erwartete Anzahl	25.8	32.2
	Standardisiertes Residuum	-0.2	0.1
Bachelorstudium Informatik	Anzahl	28	41
	% der Gesamtanzahl	27.5%	32.3%
	Erwartete Anzahl	30.7	38.3
	Standardisiertes Residuum	-0.5	0.4
Gesamt		102	127

Anmerkung. $\chi^2 = 1.00(3)$. $p = .80$. FGS = First Generation Studierende. CGS = Continuing Generation Studierende

Tabelle 35 *χ^2 -Test zum Ausmaß der Erwerbstätigkeit von FGS und CGS*

Erwerbstätigkeit		FGS	CGS
Vollzeit erwerbstätig	Anzahl	4	1
	% der Gesamtanzahl	7.5%	2.0%
	Erwartete Anzahl	2.5	2.0
	Standardisiertes Residuum	0.9	-0.9
Teilzeit erwerbstätig	Anzahl	20	9
	% der Gesamtanzahl	37.7%	17.6%
	Erwartete Anzahl	14.8	14.2
	Standardisiertes Residuum	1.4	-1.4
Andere Form von Beschäftigung/ unregelmäßig beschäftigt (z.B. Gelegenheitsjobs, Ferienjobs, Praktika)	Anzahl	6	6
	% der Gesamtanzahl	11.3%	11.8%
	Erwartete Anzahl	6.1	5.9
	Standardisiertes Residuum	0.0	0.0
Geringfügig erwerbstätig	Anzahl	23	35
	% der Gesamtanzahl	43.4%	68.6%
	Erwartete Anzahl	29.6	28.4
	Standardisiertes Residuum	-1.2	1.2
Gesamt		53	51

Anmerkung. $\chi^2 = 8.42(3)$. $p = .03$. FGS = First Generation Studierende. CGS = Continuing Generation Studierende. Da erwartete Zellhäufigkeiten teilweise unter 5 lagen, wurde der p-Wert mittels Monte-Carlo-Simulation bestimmt.

Tabelle 36*Häufigkeitstabelle des Einkommens von FGS und CGS*

Einkommen		N	%
weniger als 600€	FGS	35	34.7
	CGS	43	33.9
601€ bis 900€	FGS	23	22.8
	CGS	30	23.6
901€ bis 1200€	FGS	19	18.8
	CGS	24	18.9
1201€ bis 1500€	FGS	6	5.9
	CGS	21	16.5
1501€ bis 1800€	FGS	9	8.9
	CGS	6	4.7
1801€ bis 2100€	FGS	2	2.0
	CGS	1	0.8
2101€ bis 2400€	FGS	3	1
	CGS	1	0.8
2401€ bis 2700€	FGS	2	2.0
	CGS	0	0.0
2701€ bis 3000€	FGS	1	1.0
	CGS	1	0.8
3001€ oder mehr	FGS	1	1.0
	CGS	0	0.0
Gesamt		228	100

Anmerkung. FGS = First Generation Studierende. CGS = Continuing Generation Studierende

Tabelle 37*Überprüfung der Mittelwertsunterschiede im Einkommen zwischen FGS und CGS mittels t-Test für unabhängige Stichproben*

Gruppe	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
FGS	101	3.72	2.00				
CGS	127	3.45	1.46	1.16	177.89	.25	1.72

Anmerkung. 2-seitige Testung. M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; t = Teststatistik; df = Freiheitsgrade; p = Irrtumswahrscheinlichkeit; d = Effektstärke nach Cohen. FGS = First Generation Studierende. CGS = Continuing Generation Studierende.

Tabelle 38

Häufigkeitstabelle zu anderer Beihilfenbeziehung von FGS und CGS

Beihilfe		N	%
Arbeitslosengeld	FGS	1	11.1
	CGS	0	0.0
Bildungsteilzeit	FGS	1	11.1
	CGS	0	0.0
(deutsches) Kindergeld	FGS	1	11.1
	CGS	5	55.6
Kinderbeihilfe	FGS	0	0.0
	CGS	1	11.1
Gesamt		9	100

Anmerkung. FGS = First Generation Studierende. CGS = Continuing Generation Studierende

Tabelle 39

*Kategoriensystem für den*die prototypische Studierende*n*

Kategorie	Unterkategorie	Ankerbeispiele
Soziale Kompetenz	Erwünschtes Sozialverhalten	„sozial“, „hilfsbereit“, „freundlich“
	Unzugängliches und distanziertes Sozialverhalten	„arrogant“, „eher unaufgeschlossen“, „Zum Teil sehr abgehoben“
	Unkonventionelles Sozialverhalten	„benimmt sich merkwuerdig“, „keine guten kommunikationsskills“
	Soziale Zurückhaltung	„schüchtern“, „vorsichtig“, „Unsicher“;
Kognitive Ressourcen	Reflexives und kritisches Denken	„gesellschaftskritisch“, „kritikfähig“, „kritisch denkend“
	Mangelnde Reflexivität	„ohne jegliche Reflektion anderer Realitäten“, „lebt in seiner eigenen Bubble“, „Realitätsfern“
	Intellektuelle Kompetenz	„schlau“, „Analytisch“, „einfallsreich“
	Technik-spezifische Fachkenntnis	„computernerd“, „Programmieren“, „HTL [höhere technische Lehranstalt]“ „gebildet“, „belesen“, „Gewisses Vorwissen vom Studieren“
	Bildungsbezogene und informelle Ressourcen	
Leistungsorientierung	Hohes Studienengagement	„oft am lernen“, „kompetitiv“, „ambitioniert“
	Niedrige Erfolgsorientierung und Engagement	„faul“, „viele gehen das studium eher locker an“, „neigt aber auch gerne dazu sich seinem Hobby, seiner Faulheit zu widmen“

Fortsetzung Tabelle 39*Kategoriensystem für den*die prototypische Studierende*n*

Kategorie	Unterkategorie	Ankerbeispiele
Stimmung und Selbst-regulation	Gelassenheit	„positiv gestimmt“; „sehr zufrieden“, „es sind die meisten sehr entspannt“
	Stress und Überforderung	„Häufig sehr gestresst“; „extremer Leistungsdruck“; „etwas überfordert von vielen Fächern“
	Substanzkonsum	„von irgendeiner Droge abhaengig“; „Zuneigung zu Alkohol“, „raucht Ta-bak“
	Schlafmangel	„schlafen die meisten zu wenig“, „abnormaler schlafrhythmus“, „kein Schlaf“
	Niedriges psychisches Wohlbefinden Neurodivers	„stark suizidgefaehrdet“; „depressiv“, „unglücklich“ „ein bisschen neurodivers“; „Autistische Zuege“, „eventuell etwas neuro-tisch“
Offenheit	Offenheit	„Aufgeschlossen“; „offen“; „flexibel“
	Prosoziales Interesse und Engagement	„Am Menschen interessiert“; „sozial engagiert“; „starkes Bedürfnis nach sozialer Gerechtigkeit“
Extraversion	Introversion	„sehr introvertiert“; „introvertiert“
	Extraversion	„kommunikativ“; „gesellig“; „viel Zeit mit anderen Studierenden verbrin-gen“

Fortsetzung Tabelle 39*Kategoriensystem für den*die prototypische Studierende*n*

Kategorie	Unterkategorie	Ankerbeispiele
Lebensstil	Autonomer Lebensstil	„Strukturiert“; „organisiert“; „allein wohnend“
	Studentischer Lebensstil	„wohnhaft in einer WG“; „sehr viel am lernen in der Bibliothek“, „viel Komfort & Bequemlichkeit“ „spielt in seiner freizeit videospiele“; „Bouldern“, „interessiert sich vielleicht für Metal“
	Hobbies	
Sozioökonomischer Status	Hoher sozioökonomischer Status	„wenige ArbeiterInnenkinder“; „eher wohlhabend“, „Juristen Eltern“
	Niedriger sozioökonomischer Status	„eher in prekären Umständen“; „geldmangel“; „Studenten 1. Generation“ „nebenbei erwerbstätig“; „arbeit“, „Viele arbeiten nebenbei“
	Erwerbstätigkeit während des Studiums	„Vollzeitstudent“, „tendenziell Vollzeit Student:in“
	Keine Erwerbstätigkeit während des Studiums	
Gender	Weiblich	„weiblich“; „Frauen“; „eher weiblich“
	Männlich	„männlich“; „typ“, „überwiegend männlich gelesen“
	Queer	„queer“, „divers“, „zu 20% eine Trans-Frau“
Herkunft	Mit Migrationshintergrund	„balkan“; „zugezogene aus deutschland“, „aus Deutschland“
	Ohne Migrationshintergrund	„caucasian“; „nur marginaler Anteil an Personen mit anderer Erst Sprache“, „Österreichische“
Alter	Jung	„anfang bis Mitte zwanzig“; „jung“, „direkt nach der Schule zur Uni“

Fortsetzung Tabelle 39
*Kategoriensystem für den*die prototypische Studierende*n*

Kategorie	Unterkategorie	Ankerbeispiele
Erscheinungsbild	Statusorientierung	„Markensachen“; „Anzug“; „sehr materialistisch“
	Idealentsprechendes Erscheinungsbild	„clean girl“, „gepflegt“, gut gekleidet“
	Kreatives Erscheinungsbild	„non konventionell“; „auffallend“; „individuelle/eigene Kleidung“
	Normabweichendes Erscheinungsbild	„schlechtere Hygiene“; „lange fettige Haare“, „eher unsportlich“
	Neutrales Erscheinungsbild	„Dunkle, neutrale Kleidung“; „ansonsten sehen sie halt so aus wie jeder“, „nicht so vielfältig“
Politische Orientierung	Politisch links	„sehr links politisch eingestellt“; „Ancom [anarchistischer Kommunismus]“, „woke“
	Politisch konservativ	„konservativ“
	Unpolitisch	„Nichtpolitisch“, „interessiert sich nicht allzu viel für Politik“, „geht nicht zu den ÖH Wahlen“
Kein Prototyp	Kein*e prototypische*r Studierende*r wahrgenommen	„es gibt keine typische Person“, „Es gibt keinen "typischen Studierenden" in meiner Studienrichtung“, „Zu divers um sich auf einen typischen begrenzen zu können.“
Sonstiges		„Aufnahmeprüfung Psychologie nicht bestanden“, „Viele Stereotype zu Informatikstudierende treffen schon zu

Tabelle 40*Häufigkeitstabelle der Kategorien zum*r prototypischen Studierenden*

Kategorie	Subkategorie	N	%
Soziale Kompetenz		135	17.2
	Erwünschtes Sozialverhalten	75	9.6
	Unzugängliches und distanziertes Sozialverhalten	31	4
	Unkonventionelles Sozialverhalten	12	1.5
	Soziale Zurückhaltung	17	2.2
Kognitive Ressourcen		94	12
	Reflexives und kritisches Denken	14	1.8
	Mangelnde Reflexivität	9	1.1
	Intellektuelle Kompetenz	30	3.8
	Technik-spezifisches Fachinteresse	31	4
	Bildungsbezogene und informelle Ressourcen	10	1.3
Leistungsorientierung		77	9.8
	Hohes Studienengagement	69	8.8
	Niedrige Erfolgsorientierung und Engagement	8	1
Stimmung und Selbstregulation		55	7
	Gelassenheit	8	1
	Stress und Überforderung	28	3.6
	Substanzkonsum	5	0.6
	Schlafmangel	5	0.6
	Niedriges psychisches Wohlbefinden	5	0.6
	Neurodivers	4	0.5
Offenheit		77	9.8
	Offenheit	49	6.3
	Prosoziales Interesse und Engagement	28	3.6
Extra- und Introversion		22	2.8
	Introversion	7	0.9
	Extraversion	15	1.9
Lebensstil		44	5.6
	Autonomer Lebensstil	6	0.8
	Studentischer Lebensstil	19	2.4
	Hobbys	19	2.4
Sozioökonomischer Status		52	6.6
	Hoher sozioökonomischer Status	25	3.2
	Niedriger sozioökonomischer Status	8	1
	Erwerbstätig während des Studiums	17	2.2

Fortsetzung Tabelle 40*Häufigkeitstabelle der Kategorien zum*r prototypischen Studierenden*

Kategorie	Subkategorie	N	%
	Keine Erwerbstätigkeit während des Studiums	2	0.3
Gender		40	5.1
	Weiblich	25	3.2
	Männlich	12	1.5
	Queer	3	0.4
Herkunft		14	1.8
	Mit Migrationshintergrund	4	0.5
	Ohne Migrationshintergrund	10	1.3
Alter		32	4.1
	Jung	32	4.1
Erscheinungsbild		82	10.5
	Statusorientierung	19	2.4
	Idealentsprechendes Erscheinungsbild	16	2
	Kreatives Erscheinungsbild	14	1.8
	Normabweichendes Erscheinungsbild	9	1.1
	Neutrales Erscheinungsbild	24	3.1
Politische Orientierung		30	3.8
	Politisch links	23	2.9
	Politisch konservativ	3	0.4
	Unpolitisch	4	0.5
Kein Prototyp		19	2.4
	Kein*e prototypische*r Studierende*r wahrgenommen	19	2.4
Sonstiges		10	1.3
Gesamt		783	100

Tabelle 41 *χ^2 -Test zu den Subkategorien für die*den prototypischen Studierenden von FGS und CGS*

Subkategorie		FGS	CGS
Erwünschtes Sozialverhalten	Anzahl	29	46
	% der Gesamtanzahl	8.6%	10.4%
	Erwartete Anzahl	32.5	42.5
	Standardisiertes Residuum	-0.6	0.5
Unzugängliches und distanziertes Sozialverhalten	Anzahl	11	20
	% der Gesamtanzahl	3.2%	4.5%
	Erwartete Anzahl	13.4	17.6
	Standardisiertes Residuum	-0.7	0.6
Unkonventionelles Sozialverhalten	Anzahl	8	4
	% der Gesamtanzahl	2.4%	0.9%
	Erwartete Anzahl	5.2	6.8
	Standardisiertes Residuum	1.2	-1.1
Soziale Zurückhaltung	Anzahl	7	10
	% der Gesamtanzahl	2.1%	2.3%
	Erwartete Anzahl	7.4	9.6
	Standardisiertes Residuum	-0.1	0.1
Reflexives und kritisches Denken	Anzahl	7	7
	% der Gesamtanzahl	2.1%	1.6%
	Erwartete Anzahl	6.1	7.9
	Standardisiertes Residuum	0.4	-0.3
Mangelnde Reflexivität	Anzahl	6	3
	% der Gesamtanzahl	1.8%	0.7%
	Erwartete Anzahl	3.9	5.1
	Standardisiertes Residuum	1.1	-0.9
Intellektuelle Kompetenz	Anzahl	17	13
	% der Gesamtanzahl	5%	2.9%
	Erwartete Anzahl	13	17
	Standardisiertes Residuum	1.1	-1.0
Technik-spezifisches Fachinteresse	Anzahl	19	12
	% der Gesamtanzahl	5.6%	2.7%
	Erwartete Anzahl	13.4	17.6
	Standardisiertes Residuum	1.5	-1.3
Bildungsbezogene und informelle Ressourcen	Anzahl	4	6
	% der Gesamtanzahl	1.2%	1.4%
	Erwartete Anzahl	4.3	5.7

Fortsetzung Tabelle 41 *χ^2 -Test zu den Subkategorien für die*den prototypischen Studierenden von FGS und CGS*

Subkategorie		FGS	CGS
Hohes Studienengagement	Standardisiertes Residuum	-0.2	0.1
	Anzahl	28	41
	% der Gesamtanzahl	8.3%	9.2%
	Erwartete Anzahl	29.9	39.1
	Standardisiertes Residuum	-0.3	0.3
Niedrige Erfolgsorientierung und Engagement	Anzahl	3	5
	% der Gesamtanzahl	0.9%	1.1%
	Erwartete Anzahl	3.5	4.5
	Standardisiertes Residuum	-0.2	0.2
Gelassenheit	Anzahl	1	7
	% der Gesamtanzahl	0.3%	1.6%
	Erwartete Anzahl	3.5	4.5
	Standardisiertes Residuum	-1.3	1.2
Stress und Überforderung	Anzahl	10	18
	% der Gesamtanzahl	2.9%	4.1%
	Erwartete Anzahl	12.1	15.9
	Standardisiertes Residuum	-0.6	0.5
Substanzkonsum	Anzahl	2	3
	% der Gesamtanzahl	0.6%	0.7%
	Erwartete Anzahl	2.2	2.8
	Standardisiertes Residuum	-0.1	0.1
Schlafmangel	Anzahl	0	5
	% der Gesamtanzahl	0%	1.1%
	Erwartete Anzahl	2.2	2.8
	Standardisiertes Residuum	-1.5	0.1
Niedriges psychisches Wohlbefinden	Anzahl	3	2
	% der Gesamtanzahl	0.9%	0.5%
	Erwartete Anzahl	2.2	2.8
	Standardisiertes Residuum	0.6	-0.5
Neurodivers	Anzahl	4	0
	% der Gesamtanzahl	1.2%	0.0%
	Erwartete Anzahl	1.7	2.3
	Standardisiertes Residuum	1.7	-1.5
Offenheit	Anzahl	20	29
	% der Gesamtanzahl	5.9%	6.5%
	Erwartete Anzahl	21.2	27.8

Fortsetzung Tabelle 41 *χ^2 -Test zu den Subkategorien für die*den prototypischen Studierenden von FGS und CGS*

Subkategorie		FGS	CGS
Prosoziales Interesse und Engagement	Standardisiertes Residuum	-0.3	0.2
	Anzahl	7	21
	% der Gesamtanzahl	2.1%	4.7%
	Erwartete Anzahl	12.1	15.9
	Standardisiertes Residuum	-1.5	1.3
Introversion	Anzahl	3	4
	% der Gesamtanzahl	0.9%	0.9%
	Erwartete Anzahl	3	4
	Standardisiertes Residuum	0.0	0.0
Extraversion	Anzahl	4	11
	% der Gesamtanzahl	1.2%	2.5%
	Erwartete Anzahl	6.5	8.5
	Standardisiertes Residuum	-1.0	0.9
Autonomer Lebensstil	Anzahl	1	5
	% der Gesamtanzahl	0.3%	1.1%
	Erwartete Anzahl	2.6	3.4
	Standardisiertes Residuum	-1.0	0.9
Studentischer Lebensstil	Anzahl	7	12
	% der Gesamtanzahl	2.1%	2.7%
	Erwartete Anzahl	8.2	10.8
	Standardisiertes Residuum	-0.4	0.4
Hobbys	Anzahl	9	10
	% der Gesamtanzahl	2.7%	2.3%
	Erwartete Anzahl	8.2	10.8
	Standardisiertes Residuum	0.3	-0.2
Hoher sozioökonomischer Status	Anzahl	11	14
	% der Gesamtanzahl	3.2%	3.2%
	Erwartete Anzahl	10.8	14.2
	Standardisiertes Residuum	0.1	0.0
Niedriger sozioökonomischer Status	Anzahl	5	3
	% der Gesamtanzahl	1.5%	0.7%
	Erwartete Anzahl	3.5	4.5
	Standardisiertes Residuum	0.8	-0.7
Erwerbstätig während des Studiums	Anzahl	5	12
	% der Gesamtanzahl	1.5%	2.7%
	Erwartete Anzahl	7.4	9.6

Fortsetzung Tabelle 41 *χ^2 -Test zu den Subkategorien für die*den prototypischen Studierenden von FGS und CGS*

Subkategorie		FGS	CGS
	Standardisiertes Residuum	-0.9	0.8
Keine Erwerbstätigkeit während des Studiums	Anzahl	1	1
	% der Gesamtanzahl	0.3%	0.2%
	Erwartete Anzahl	0.9	1.1
	Standardisiertes Residuum	0.1	-0.1
Weiblich	Anzahl	11	14
	% der Gesamtanzahl	3.2%	3.2%
	Erwartete Anzahl	10.8	14.2
	Standardisiertes Residuum	0.1	0.0
Männlich	Anzahl	5	7
	% der Gesamtanzahl	1.5%	1.6%
	Erwartete Anzahl	5.2	6.8
	Standardisiertes Residuum	-0.1	0.1
Queer	Anzahl	3	0
	% der Gesamtanzahl	0.9%	0.0%
	Erwartete Anzahl	1.3	1.7
	Standardisiertes Residuum	1.5	-1.3
Mit Migrationshintergrund	Anzahl	2	2
	% der Gesamtanzahl	0.6%	0.5%
	Erwartete Anzahl	1.7	2.3
	Standardisiertes Residuum	0.2	-0.2
Ohne Migrationshintergrund	Anzahl	5	5
	% der Gesamtanzahl	1.5%	1.1%
	Erwartete Anzahl	4.3	5.7
	Standardisiertes Residuum	0.3	-0.3
Jung	Anzahl	12	20
	% der Gesamtanzahl	3.5%	4.5%
	Erwartete Anzahl	13.9	18.1
	Standardisiertes Residuum	-0.5	0.4
Statusorientierung	Anzahl	8	11
	% der Gesamtanzahl	2.4%	2.5%
	Erwartete Anzahl	8.2	9.1
	Standardisiertes Residuum	-0.1	-0.4
Idealentsprechendes Erscheinungsbild	Anzahl	8	8
	% der Gesamtanzahl	2.4%	1.8%
	Erwartete Anzahl	6.9	9.1

Fortsetzung Tabelle 41 *χ^2 -Test zu den Subkategorien für die*den prototypischen Studierenden von FGS und CGS*

Subkategorie		FGS	CGS
Kreatives Erscheinungsbild	Standardisiertes Residuum	0.4	-0.4
	Anzahl	8	6
	% der Gesamtanzahl	2.4%	1.4%
	Erwartete Anzahl	6.1	7.9
	Standardisiertes Residuum	0.8	-0.7
Normabweichendes Erscheinungsbild	Anzahl	6	3
	% der Gesamtanzahl	1.8%	0.7%
	Erwartete Anzahl	3.9	5.1
	Standardisiertes Residuum	1.1	-0.9
Neutrales Erscheinungsbild	Anzahl	8	16
	% der Gesamtanzahl	2.4%	3.6%
	Erwartete Anzahl	10.4	13.6
	Standardisiertes Residuum	-0.7	0.6
Politisch links	Anzahl	13	10
	% der Gesamtanzahl	3.8%	2.3%
	Erwartete Anzahl	10	13
	Standardisiertes Residuum	1.0	-0.8
Politisch konservativ	Anzahl	0	3
	% der Gesamtanzahl	0%	0.7%
	Erwartete Anzahl	1.3	1.7
	Standardisiertes Residuum	-1.1	1.0
Unpolitisch	Anzahl	4	0
	% der Gesamtanzahl	1.2%	0%
	Erwartete Anzahl	1.7	2.3
	Standardisiertes Residuum	1.7	-1.5
Kein Prototyp	Anzahl	8	11
	% der Gesamtanzahl	2.4%	2.5%
	Erwartete Anzahl	8.2	10.8
	Standardisiertes Residuum	-0.1	0.1
Sonstiges	Anzahl	6	4
	% der Gesamtanzahl	1.8%	0.9%
	Erwartete Anzahl	4.3	5.7
	Standardisiertes Residuum	-0.8	-0.7
Gesamt		339	448

Anmerkung. $\chi^2 = 56.13(43)$. $p = .09$. Da erwartete Zellhäufigkeiten teilweise unter 5 lagen, wurde der p-Wert mittels Monte-Carlo-Simulation bestimmt. FGS = First Generation Studierende. CGS = Continuing Generation Studierende.

Tabelle 42 *χ^2 -Test zu der Verteilung der Prototyp-Kategorien pro Studienrichtung*

Subkategorien		Studienrichtung			
		Psych.	BiWi	ReWi	Informatik
Erwünschtes Sozialverhalten	Anzahl	41	15	6	13
	% der Gesamtanzahl	15.6%	11.4%	3.6%	5.9%
	Erwartete Anzahl	25.1	12.6	16.1	21.2
	Standardisiertes Residuum	32	0.7	-2.5	-1.8
Unzugängliches und dis- tanziertes Sozialverhalten	Anzahl	2	0	23	6
	% der Gesamtanzahl	0.8%	0.0%	13.7%	2.7%
	Erwartete Anzahl	10.4	5.2	6.7	8.7
	Standardisiertes Residuum	-2.6	-2.3	6.3	-0.9
Unkonventionelles Sozialverhalten	Anzahl	3	0	4	5
	% der Gesamtanzahl	1.1%	0.0%	2.4%	2.3%
	Erwartete Anzahl	4	2	2.6	3.4
	Standardisiertes Residuum	-0.5	-1.4	0.9	0.9
Soziale Zurückhaltung	Anzahl	2	2	6	7
	% der Gesamtanzahl	0.8%	1.5%	3.6%	3.2%
	Erwartete Anzahl	5.7	2.9	3.6	4.8
	Standardisiertes Residuum	-1.5	-0.5	1.2	1.0
Reflexives und kritisches Denken	Anzahl	10	2	2	0
	% der Gesamtanzahl	3.8%	1.5%	1.2%	0.0%
	Erwartete Anzahl	4.7	2.4	3	4
	Standardisiertes Residuum	2.5	-0.2	-0.6	-2.0
Mangelnde Reflexivität	Anzahl	5	1	2	1
	% der Gesamtanzahl	1.9%	0.8%	1.2%	0.5%
	Erwartete Anzahl	3	1.5	1.9	2.5
	Standardisiertes Residuum	1.1	-0.4	0.0	-1.0
Intellektuelle Kompetenz	Anzahl	8	3	4	15
	% der Gesamtanzahl	3.1%	2.3%	2.4%	6.8%
	Erwartete Anzahl	10	5.1	6.4	8.5
	Standardisiertes Residuum	-0.6	-0.9	-1.0	2.2
Technik-spezifisches Fachinteresse	Anzahl	0	0	0	31
	% der Gesamtanzahl	0.0%	0.0%	0.0%	14.0%
	Erwartete Anzahl	10.4	5.2	6.7	8.7
	Standardisiertes Residuum	-3.2	-2.3	-2.6	7.5
Bildungsbezogene und informelle Ressourcen	Anzahl	1	4	5	0
	% der Gesamtanzahl	0.4%	3.0%	3.0%	0.0%
	Erwartete Anzahl	3.3	1.7	2.1	2.8
	Standardisiertes Residuum	-1.3	1.8	1.9	-1.7

Fortsetzung Tabelle 42 *χ^2 -Test zu der Verteilung der Prototyp-Kategorien pro Studienrichtung*

Subkategorien		Studienrichtung			
		Psych.	BiWi	ReWi	Informatik
Hohes Stressmanagement	Anzahl	20	10	24	15
	% der Gesamtanzahl	7.6%	7.6%	14.3%	6.8%
	Erwartete Anzahl	23.1	11.6	14.8	19.5
	Standardisiertes Residuum	-0.6	-0.5	2.4	-1.0
Niedrige Erfolgsorientierung und Engagement	Anzahl	1	5	2	0
	% der Gesamtanzahl	0.4%	3.8%	1.2%	0.0%
	Erwartete Anzahl	2.7	1.3	1.7	2.3
	Standardisiertes Residuum	-1.0	3.1	0.2	-1.5
Gelassenheit	Anzahl	3	2	2	1
	% der Gesamtanzahl	1.1%	1.5%	1.2%	0.5%
	Erwartete Anzahl	2.7	1.3	1.7	2.3
	Standardisiertes Residuum	0.2	0.6	0.2	-0.8
Stress und Überforderung	Anzahl	0	3	11	14
	% der Gesamtanzahl	0.0%	2.3%	6.5%	6.3%
	Erwartete Anzahl	9.4	4.7	6	7.9
	Standardisiertes Residuum	-3.1	-0.8	2.0	2.2
Substanzkonsum	Anzahl	1	0	0	4
	% der Gesamtanzahl	0.4%	0.0%	0.0%	1.8%
	Erwartete Anzahl	1.7	0.8	1.1	1.4
	Standardisiertes Residuum	-0.5	-0.9	-1.0	2.2
Schlafmangel	Anzahl	0	0	0	5
	% der Gesamtanzahl	0.0%	0.0%	0.0%	2.3%
	Erwartete Anzahl	1.7	0.8	1.1	1.4
	Standardisiertes Residuum	-1.3	-0.9	-1.0	3.0
Niedriges psychisches Wohlbefinden	Anzahl	0	0	1	4
	% der Gesamtanzahl	0.0%	0.0%	0.6%	1.8%
	Erwartete Anzahl	1.7	0.8	1.1	1.4
	Standardisiertes Residuum	-1.3	-0.9	-0.1	2.2
Neurodivers	Anzahl	2	0	0	2
	% der Gesamtanzahl	0.8%	0.0%	0.0%	0.9%
	Erwartete Anzahl	1.3	0.7	0.9	1.1
	Standardisiertes Residuum	0.6	-0.8	-0.9	0.8
Offenheit	Anzahl	32	12	4	1
	% der Gesamtanzahl	12.2%	9.1%	2.4%	0.5%
	Erwartete Anzahl	16.4	8.3	10.5	13.8
	Standardisiertes Residuum	3.9	1.3	-2.0	-3.4

Fortsetzung Tabelle 42 *χ^2 -Test zu der Verteilung der Prototyp-Kategorien pro Studienrichtung*

Subkategorien		Studienrichtung			
		Psych.	BiWi	ReWi	Informatik
Prosoziales Interesse und Engagement	Anzahl	15	12	1	0
	% der Gesamtanzahl	5.7%	9.1%	0.6%	0.0%
	Erwartete Anzahl	9.4	4.7	6	7.9
	Standardisiertes Residuum	1.8	3.4	-2.0	-2.8
Introversion	Anzahl	1	1	0	5
	% der Gesamtanzahl	0.4%	0.8%	0.0%	2.3%
	Erwartete Anzahl	2.3	1.2	1.5	2
	Standardisiertes Residuum	-0.9	-0.2	-1.2	2.2
Extraversion	Anzahl	9	1	2	3
	% der Gesamtanzahl	3.4%	0.8%	1.2%	1.4%
	Erwartete Anzahl	5	2.5	3.2	4.2
	Standardisiertes Residuum	1.8	-1.0	-0.7	-0.6
Autonomer Lebensstil	Anzahl	2	1	3	0
	% der Gesamtanzahl	0.8%	0.8%	1.8%	0.0%
	Erwartete Anzahl	2	1	1.3	1.7
	Standardisiertes Residuum	0.0	0.0	1.5	-1.3
Studentischer Lebensstil	Anzahl	8	4	3	4
	% der Gesamtanzahl	3.1%	3.0%	1.8%	1.8%
	Erwartete Anzahl	6.4	3.2	4.1	5.4
	Standardisiertes Residuum	0.7	0.4	-0.5	-0.6
Hobbys	Anzahl	1	0	0	18
	% der Gesamtanzahl	0.4%	0.0%	0.0%	8.1%
	Erwartete Anzahl	6.4	3.2	4.1	5.4
	Standardisiertes Residuum	-2.1	-1.8	-2.0	5.5
Hoher sozioökonomischer Status	Anzahl	11	1	12	1
	% der Gesamtanzahl	4.2%	0.8%	7.1%	0.5%
	Erwartete Anzahl	8.4	4.2	5.4	7.1
	Standardisiertes Residuum	0.9	-1.6	2.9	-2.3
Niedriger sozioökonomischer Status	Anzahl	0	4	3	1
	% der Gesamtanzahl	0.0%	3.0%	1.8%	0.5%
	Erwartete Anzahl	2.7	1.3	1.7	2.3
	Standardisiertes Residuum	-1.6	2.3	1.0	-0.8
Erwerbstätigkeit während des Studiums	Anzahl	4	9	2	2
	% der Gesamtanzahl	1.5%	6.8%	1.2%	0.9%
	Erwartete Anzahl	5.7	2.9	3.6	4.8
	Standardisiertes Residuum	-0.7	3.6	-0.9	-1.3

Fortsetzung Tabelle 42 *χ^2 -Test zu der Verteilung der Prototyp-Kategorien pro Studienrichtung*

Subkategorien		Studienrichtung			
		Psych.	BiWi	ReWi	Informatik
Keine Erwerbstätigkeit während des Studiums	Anzahl	0	0	0	2
	% der Gesamtanzahl	0.0%	0.0%	0.0%	0.9%
	Erwartete Anzahl	0.7	0.3	0.4	0.6
	Standardisiertes Residuum	-0.8	-0.6	-0.7	1.9
Weiblich	Anzahl	12	11	2	0
	% der Gesamtanzahl	4.6%	8.3%	1.2%	0.0%
	Erwartete Anzahl	8.4	4.2	5.4	7.1
	Standardisiertes Residuum	1.3	3.3	-1.5	-2.7
Männlich	Anzahl	0	0	1	11
	% der Gesamtanzahl	0.0%	0.0%	0.6%	5.0%
	Erwartete Anzahl	4	2	2.6	3.4
	Standardisiertes Residuum	-2.0	-1.4	-1.0	4.1
Queer	Anzahl	1	1	0	1
	% der Gesamtanzahl	0.4%	0.8%	0.0%	0.5%
	Erwartete Anzahl	1	0.5	0.6	0.8
	Standardisiertes Residuum	0.0	0.7	-0.8	0.2
Mit Migrationshintergrund	Anzahl	3	0	1	0
	% der Gesamtanzahl	1.1%	0.0%	0.6%	0.0%
	Erwartete Anzahl	1.3	0.7	0.9	1.1
	Standardisiertes Residuum	1.4	-0.8	0.2	-1.1
Ohne Migrationshintergrund	Anzahl	4	4	1	1
	% der Gesamtanzahl	1.5%	3.0%	0.6%	0.5%
	Erwartete Anzahl	3.3	1.7	2.1	2.8
	Standardisiertes Residuum	0.4	1.8	-0.8	-1.1
Jung	Anzahl	13	9	4	6
	% der Gesamtanzahl	5.0%	6.8%	2.4%	2.7%
	Erwartete Anzahl	10.7	5.4	6.9	9
	Standardisiertes Residuum	0.7	1.6	-1.1	-1.0
Statusorientierung	Anzahl	2	2	15	0
	% der Gesamtanzahl	0.8%	1.5%	8.9%	0.0%
	Erwartete Anzahl	6.4	3.2	4.1	5.4
	Standardisiertes Residuum	-1.7	-0.7	5.4	-2.3
Idealentsprechendes Erscheinungsbild	Anzahl	3	2	8	3
	% der Gesamtanzahl	1.1%	1.5%	4.8%	1.4%
	Erwartete Anzahl	5.4	2.7	3.4	4.5
	Standardisiertes Residuum	-1.0	-0.4	2.5	-0.7

Fortsetzung Tabelle 42 *χ^2 -Test zu der Verteilung der Prototyp-Kategorien pro Studienrichtung*

Subkategorien		Studienrichtung			
		Psych.	BiWi	ReWi	Informatik
Kreatives Erscheinungs-	Anzahl	11	2	0	1
bild	% der Gesamtanzahl	4.2%	1.5%	0.0%	0.5%
	Erwartete Anzahl	4.7	2.4	3	4
	Standardisiertes Residuum	2.9	-0.2	-1.7	-1.5
Normabweichendes Er-	Anzahl	0	0	0	9
scheinungsbild	% der Gesamtanzahl	0.0%	0.0%	0.0%	4.1%
	Erwartete Anzahl	3	1.5	1.9	2.5
	Standardisiertes Residuum	-1.7	-1.2	-1.4	4.1
Neurales Erscheinungs-	Anzahl	2	2	2	18
bild	% der Gesamtanzahl	0.8%	1.5%	1.2%	8.1%
	Erwartete Anzahl	8	4	5.1	6.8
	Standardisiertes Residuum	-2.1	-1.0	-1.4	4.3
Politisch links	Anzahl	21	1	0	1
	% der Gesamtanzahl	8.0%	0.8%	0.0%	0.5%
	Erwartete Anzahl	7.7	3.9	4.9	6.5
	Standardisiertes Residuum	4.8	-1.5	-2.2	-2.2
Politisch konservativ	Anzahl	0	0	3	0
	% der Gesamtanzahl	0.0%	0.0%	1.8%	0.0%
	Erwartete Anzahl	1	0.5	0.6	0.8
	Standardisiertes Residuum	-1.0	-0.7	2.9	-0.9
Unpolitisch	Anzahl	3	0	0	1
	% der Gesamtanzahl	1.1%	0.0%	0.0%	0.5%
	Erwartete Anzahl	1.3	0.7	0.9	1.1
	Standardisiertes Residuum	1.4	-0.8	-0.9	-0.1
Kein Prototyp	Anzahl	4	2	6	7
	% der Gesamtanzahl	1.5%	1.5%	3.6%	3.2%
	Erwartete Anzahl	6.4	3.2	4.1	5.4
	Standardisiertes Residuum	-0.9	-0.7	1.0	0.7
Sonstiges	Anzahl	1	4	3	2
	% der Gesamtanzahl	0.4%	3.0%	1.8%	0.9%
	Erwartete Anzahl	3.3	1.7	2.1	2.8
	Standardisiertes Residuum	-1.3	1.8	0.6	-0.5
Gesamt		262	132	168	221

Anmerkung. $\chi^2 = 654.60(129)$. $p < .001$. Da erwartete Zellhäufigkeiten teilweise unter 5 lagen, wurde der p-Wert mittels Monte-Carlo-Simulation bestimmt. Psych. = Psychologie. BiWi = Bildungswissenschaften. ReWi = Rechtswissenschaften.

Tabelle 43

χ^2 -Test zur Wahrnehmung des*r prototypischen Psychologiestudierenden zwischen FGS und CGS

Subkategorie		FGS	CGS
Erwünschtes Sozialverhalten	Anzahl	22	19
	% der Gesamtanzahl	16.5%	14.7%
	Erwartete Anzahl	20.8	20.2
	Standardisiertes Residuum	0.3	-0.3
Unzugängliches und distanziertes Sozialverhalten	Anzahl	2	0
	% der Gesamtanzahl	1.5%	0.0%
	Erwartete Anzahl	1	1
	Standardisiertes Residuum	1.0	-1.0
Unkonventionelles Sozialverhalten	Anzahl	2	1
	% der Gesamtanzahl	1.5%	0.8%
	Erwartete Anzahl	1.5	1.5
	Standardisiertes Residuum	0.4	-0.4
Soziale Zurückhaltung	Anzahl	1	1
	% der Gesamtanzahl	0.8%	0.8%
	Erwartete Anzahl	1	1
	Standardisiertes Residuum	0.0	0.0
Reflexives und kritisches Denken	Anzahl	4	6
	% der Gesamtanzahl	3.0%	4.7%
	Erwartete Anzahl	5.1	4.9
	Standardisiertes Residuum	-0.5	0.5
Mangelnde Reflexivität	Anzahl	5	0
	% der Gesamtanzahl	3.8%	0.0%
	Erwartete Anzahl	2.5	2.5
	Standardisiertes Residuum	1.5	-1.6
Intellektuelle Kompetenz	Anzahl	4	4
	% der Gesamtanzahl	3.0%	3.1%
	Erwartete Anzahl	4.1	3.9
	Standardisiertes Residuum	0.0	0.0
Bildungsbezogene und informelle Ressourcen	Anzahl	0	1
	% der Gesamtanzahl	0.0%	0.8%
	Erwartete Anzahl	0.5	0.5
	Standardisiertes Residuum	-0.7	0.7
Hohes Stressmanagement	Anzahl	12	8
	% der Gesamtanzahl	9.0%	6.2%
	Erwartete Anzahl	10.2	9.8
	Standardisiertes Residuum	0.6	-0.6
Niedrige Erfolgsorientierung und Engagement	Anzahl	0	1
	% der Gesamtanzahl	0.0%	0.8%
	Erwartete Anzahl	0.5	0.5
	Standardisiertes Residuum	-0.7	0.7

Fortsetzung Tabelle 43 *χ^2 -Test zur Wahrnehmung des*r prototypischen Psychologiestudierenden zwischen FGS und CGS*

Subkategorie		FGS	CGS
Gelassenheit	Anzahl	1	2
	% der Gesamtanzahl	0.8%	1.6%
	Erwartete Anzahl	1.5	1.5
	Standardisiertes Residuum	-0.4	0.4
Substanzkonsum	Anzahl	1	0
	% der Gesamtanzahl	0.8%	0.0%
	Erwartete Anzahl	0.5	0.5
	Standardisiertes Residuum	0.7	-0.7
Neurodivers	Anzahl	2	0
	% der Gesamtanzahl	1.5%	0.0%
	Erwartete Anzahl	1	1
	Standardisiertes Residuum	1.0	-1.0
Offenheit	Anzahl	13	19
	% der Gesamtanzahl	9.8%	14.7%
	Erwartete Anzahl	16.2	15.8
	Standardisiertes Residuum	-0.8	0.8
Prosoziales Interesse und Engagement	Anzahl	4	11
	% der Gesamtanzahl	3.0%	8.5%
	Erwartete Anzahl	7.6	7.4
	Standardisiertes Residuum	-1.3	1.3
Introversion	Anzahl	1	0
	% der Gesamtanzahl	0.8%	0.0%
	Erwartete Anzahl	0.5	0.5
	Standardisiertes Residuum	0.7	-0.7
Extraversion	Anzahl	2	7
	% der Gesamtanzahl	1.5%	5.4%
	Erwartete Anzahl	4.6	4.4
	Standardisiertes Residuum	-1.2	1.2
Autonomer Lebensstil	Anzahl	1	1
	% der Gesamtanzahl	0.8%	0.8%
	Erwartete Anzahl	1	1
	Standardisiertes Residuum	0.0	0.0
Studentischer Lebensstil	Anzahl	6	2
	% der Gesamtanzahl	4.5%	1.6%
	Erwartete Anzahl	4.1	3.9
	Standardisiertes Residuum	1.0	-1.0
Hobbys	Anzahl	1	0
	% der Gesamtanzahl	0.8%	0.0%
	Erwartete Anzahl	0.5	0.5
	Standardisiertes Residuum	0.7	-0.7
Hoher sozioökonomischer Status	Anzahl	4	7
	% der Gesamtanzahl	3.0%	5.4%
	Erwartete Anzahl	5.6	5.4
	Standardisiertes Residuum	-0.7	0.7

Fortsetzung Tabelle 43 *χ^2 -Test zur Wahrnehmung des*r prototypischen Psychologiestudierenden zwischen FGS und CGS*

Subkategorie		FGS	CGS
Erwerbstätigkeit während des Studiums	Anzahl	3	1
	% der Gesamtanzahl	2.3%	0.8%
	Erwartete Anzahl	2	2
	Standardisiertes Residuum	0.7	-0.7
Weiblich	Anzahl	6	6
	% der Gesamtanzahl	4.5%	4.7%
	Erwartete Anzahl	6.1	5.9
	Standardisiertes Residuum	0.0	0.0
Queer	Anzahl	1	0
	% der Gesamtanzahl	0.8%	0.0%
	Erwartete Anzahl	0.5	0.5
	Standardisiertes Residuum	0.7	-0.7
Mit Migrationshintergrund	Anzahl	1	2
	% der Gesamtanzahl	0.8%	1.6%
	Erwartete Anzahl	1.5	1.5
	Standardisiertes Residuum	-0.4	0.4
Ohne Migrationshintergrund	Anzahl	0	4
	% der Gesamtanzahl	0.0%	3.1%
	Erwartete Anzahl	2	2
	Standardisiertes Residuum	-1.4	1.4
Jung	Anzahl	6	7
	% der Gesamtanzahl	4.5%	5.4%
	Erwartete Anzahl	6.6	6.4
	Standardisiertes Residuum	-0.2	0.2
Statusorientierung	Anzahl	2	0
	% der Gesamtanzahl	1.5%	0.0%
	Erwartete Anzahl	1	1
	Standardisiertes Residuum	1.0	-1.0
Idealentsprechendes Erscheinungsbild	Anzahl	0	3
	% der Gesamtanzahl	0.0%	2.3%
	Erwartete Anzahl	1.5	1
	Standardisiertes Residuum	-1.2	1.3
Kreatives Erscheinungsbild	Anzahl	8	3
	% der Gesamtanzahl	6.0%	2.3%
	Erwartete Anzahl	5.6	5.4
	Standardisiertes Residuum	1.0	-1.0
Neutrales Erscheinungsbild	Anzahl	0	2
	% der Gesamtanzahl	0.0%	1.6%
	Erwartete Anzahl	1	1
	Standardisiertes Residuum	-1.0	1.0
Politisch links	Anzahl	11	10
	% der Gesamtanzahl	8.3%	7.8%
	Erwartete Anzahl	10.7	10.3
	Standardisiertes Residuum	0.1	-0.1

Fortsetzung Tabelle 43 *χ^2 -Test zur Wahrnehmung des*r prototypischen Psychologiestudierenden zwischen FGS und CGS*

Subkategorie		FGS	CGS
Unpolitisch	Anzahl	3	0
	% der Gesamtanzahl	2.3%	0.0%
	Erwartete Anzahl	1.5	1.5
	Standardisiertes Residuum	1.2	-1.2
Kein Prototyp	Anzahl	3	1
	% der Gesamtanzahl	23%	0.8%
	Erwartete Anzahl	2	2
	Standardisiertes Residuum	0.7	-0.7
Sonstiges	Anzahl	1	0
	% der Gesamtanzahl	0.8%	0.0%
	Erwartete Anzahl	0.5	0.5
	Standardisiertes Residuum	0.7	-0.7
Gesamt		133	131

Anmerkung. $\chi^2 = 46.75(34)$. $p = .04$. Da erwartete Zelhäufigkeiten teilweise unter 5 lagen, wurde der p-Wert mittels Monte-Carlo-Simulation bestimmt. FGS = First Generation Studierende. CGS = Continuing Generation Studierende.

Tabelle 44 *χ^2 -Test zur Wahrnehmung des*r prototypischen Bildungswissenschaftsstudierenden zwischen FGS und CGS*

Subkategorie		FGS	CGS
Erwünschtes Sozialverhalten	Anzahl	2	13
	% der Gesamtanzahl	4.5%	14.8%
	Erwartete Anzahl	5	10
	Standardisiertes Residuum	-1.3	0.9
Soziale Zurückhaltung	Anzahl	0	2
	% der Gesamtanzahl	0.0%	2.3%
	Erwartete Anzahl	0.7	1.3
	Standardisiertes Residuum	-0.8	0.6
Reflexives und kritisches Denken	Anzahl	1	1
	% der Gesamtanzahl	2.3%	1.1%
	Erwartete Anzahl	0.7	1.3
	Standardisiertes Residuum	0.4	-0.3
Mangelnde Reflexivität	Anzahl	0	1
	% der Gesamtanzahl	0.0%	1.1%
	Erwartete Anzahl	0.3	0.7
	Standardisiertes Residuum	-0.6	0.4
Intellektuelle Kompetenz	Anzahl	1	2
	% der Gesamtanzahl	2.3%	2.3%
	Erwartete Anzahl	1	2
	Standardisiertes Residuum	0.0	0.0

Fortsetzung Tabelle 44

χ^2 -Test zur Wahrnehmung des*r prototypischen Bildungswissenschaftsstudierenden zwischen FGS und CGS

Subkategorie		FGS	CGS
Bildungsbezogene und informelle Ressourcen	Anzahl	3	1
	% der Gesamtanzahl	6.8%	1.1%
	Erwartete Anzahl	1.3	2.7
	Standardisiertes Residuum	1.4	-1.0
Hohes Stressmanagement	Anzahl	3	7
	% der Gesamtanzahl	6.8%	8.0%
	Erwartete Anzahl	3.3	6.7
	Standardisiertes Residuum	-0.2	0.1
Niedrige Erfolgsorientierung und Engagement	Anzahl	2	3
	% der Gesamtanzahl	4.5%	3.4%
	Erwartete Anzahl	1.7	3.3
	Standardisiertes Residuum	0.3	-0.2
Gelassenheit	Anzahl	0	2
	% der Gesamtanzahl	0.0%	2.3%
	Erwartete Anzahl	0.7	1.3
	Standardisiertes Residuum	-0.8	0.6
Stress und Überforderung	Anzahl	2	1
	% der Gesamtanzahl	4.5%	1.1%
	Erwartete Anzahl	1	2
	Standardisiertes Residuum	1.0	-0.7
Offenheit	Anzahl	3	9
	% der Gesamtanzahl	6.8%	10.2%
	Erwartete Anzahl	4	8
	Standardisiertes Residuum	-0.5	0.4
Prosoziales Interesse und Engagement	Anzahl	3	9
	% der Gesamtanzahl	6.8%	10.2%
	Erwartete Anzahl	4	8
	Standardisiertes Residuum	-0.5	0.4
Introversion	Anzahl	0	1
	% der Gesamtanzahl	0.0%	1.1%
	Erwartete Anzahl	0.3	0.7
	Standardisiertes Residuum	-0.6	0.4
Extraversion	Anzahl	0	1
	% der Gesamtanzahl	0.0%	1.1%
	Erwartete Anzahl	0.3	0.7
	Standardisiertes Residuum	-0.6	0.4
Autonomer Lebensstil	Anzahl	0	1
	% der Gesamtanzahl	0.0%	1.1%
	Erwartete Anzahl	0.3	0.7
	Standardisiertes Residuum	-0.6	0.4

Fortsetzung Tabelle 44

χ^2 -Test zur Wahrnehmung des*r prototypischen Bildungswissenschaftsstudierenden zwischen FGS und CGS

Subkategorie		FGS	CGS
Studentischer Lebensstil	Anzahl	0	4
	% der Gesamtanzahl	0.0%	4.5%
	Erwartete Anzahl	1.3	2.7
	Standardisiertes Residuum	-1.2	0.8
Hoher sozioökonomischer Status	Anzahl	1	0
	% der Gesamtanzahl	2.3%	0.0%
	Erwartete Anzahl	0.3	0.7
	Standardisiertes Residuum	1.2	-0.8
Niedriger sozioökonomischer Status	Anzahl	2	2
	% der Gesamtanzahl	4.5%	2.3%
	Erwartete Anzahl	1.3	2.7
	Standardisiertes Residuum	0.6	-0.4
Erwerbstätigkeit während des Studiums	Anzahl	0	9
	% der Gesamtanzahl	0.0%	10.2%
	Erwartete Anzahl	3	6
	Standardisiertes Residuum	-1.7	1.2
Weiblich	Anzahl	5	6
	% der Gesamtanzahl	11.4%	6.8%
	Erwartete Anzahl	3.7	7.3
	Standardisiertes Residuum	0.7	-0.5
Queer	Anzahl	1	0
	% der Gesamtanzahl	2.3%	0.0%
	Erwartete Anzahl	0.3	0.7
	Standardisiertes Residuum	1.2	-0.8
Ohne Migrationshintergrund	Anzahl	3	1
	% der Gesamtanzahl	6.8%	1.1%
	Erwartete Anzahl	1.3	2.7
	Standardisiertes Residuum	1.4	-1.0
Jung	Anzahl	2	7
	% der Gesamtanzahl	4.5%	8.0%
	Erwartete Anzahl	3	6
	Standardisiertes Residuum	-0.6	0.4
Statusorientierung	Anzahl	2	0
	% der Gesamtanzahl	4.5%	0.0%
	Erwartete Anzahl	0.7	1.3
	Standardisiertes Residuum	1.6	-1.2
Idealentsprechendes Erscheinungsbild	Anzahl	2	0
	% der Gesamtanzahl	4.5%	0.0%
	Erwartete Anzahl	0.7	1.3
	Standardisiertes Residuum	1.6	-1.2

Fortsetzung Tabelle 44

χ^2 -Test zur Wahrnehmung des*r prototypischen Bildungswissenschaftsstudierenden zwischen FGS und CGS

Subkategorie		FGS	CGS
Kreatives Erscheinungsbild	Anzahl	0	2
	% der Gesamtanzahl	0.0%	2.3%
	Erwartete Anzahl	0.7	1.3
	Standardisiertes Residuum	-0.8	0.6
Neutrales Erscheinungsbild	Anzahl	0	2
	% der Gesamtanzahl	0.0%	2.3%
	Erwartete Anzahl	0.7	1.3
	Standardisiertes Residuum	-0.8	0.6
Politisch links	Anzahl	1	0
	% der Gesamtanzahl	2.3%	0.0%
	Erwartete Anzahl	0.3	0.7
	Standardisiertes Residuum	1.2	-0.8
Kein Prototyp	Anzahl	2	0
	% der Gesamtanzahl	4.5%	0.0%
	Erwartete Anzahl	0.7	1.3
	Standardisiertes Residuum	1.6	-1.2
Sonstiges	Anzahl	3	1
	% der Gesamtanzahl	6.8%	1.1%
	Erwartete Anzahl	1.3	2.7
	Standardisiertes Residuum	1.4	-1.0
Gesamt		44	88

Anmerkung. $\chi^2 = 46.95(29)$. $p = .004$. Da erwartete Zellhäufigkeiten teilweise unter 5 lagen, wurde der p-Wert mittels Monte-Carlo-Simulation bestimmt. FGS = First Generation Studierende. CGS = Continuing Generation Studierende.

Tabelle 45

χ^2 -Test zur Wahrnehmung des*r prototypischen Rechtswissenschaftsstudierenden zwischen FGS und CGS

Subkategorie		FGS	CGS
Erwünschtes Sozialverhalten	Anzahl	2	4
	% der Gesamtanzahl	3.2%	3.8%
	Erwartete Anzahl	2.2	3.8
	Standardisiertes Residuum	-0.1	0.1
Unzugängliches und distanziertes Sozialverhalten	Anzahl	7	16
	% der Gesamtanzahl	11.3%	15.1%
	Erwartete Anzahl	8.5	14.5
	Standardisiertes Residuum	-0.5	0.4
Unkonventionelles Sozialverhalten	Anzahl	2	2
	% der Gesamtanzahl	3.2%	1.9%
	Erwartete Anzahl	1.5	2.5
	Standardisiertes Residuum	0.4	-0.3

Fortsetzung Tabelle 45

χ^2 -Test zur Wahrnehmung des*r prototypischen Rechtswissenschaftsstudierenden zwischen FGS und CGS

Subkategorie		FGS	CGS
Soziale Zurückhaltung	Anzahl	1	5
	% der Gesamtanzahl	1.6%	4.7%
	Erwartete Anzahl	2.2	3.8
	Standardisiertes Residuum	-0.8	0.6
Reflexives und kritisches Denken	Anzahl	2	0
	% der Gesamtanzahl	3.2%	0.0%
	Erwartete Anzahl	0.7	1.3
	Standardisiertes Residuum	1.5	-1.1
Mangelnde Reflexivität	Anzahl	1	1
	% der Gesamtanzahl	1.6%	0.9%
	Erwartete Anzahl	0.7	1.3
	Standardisiertes Residuum	0.3	-0.2
Intellektuelle Kompetenz	Anzahl	2	2
	% der Gesamtanzahl	3.2%	1.9%
	Erwartete Anzahl	1.5	2.5
	Standardisiertes Residuum	0.4	-0.3
Bildungsbezogene und informelle Ressourcen	Anzahl	1	4
	% der Gesamtanzahl	1.6%	3.8%
	Erwartete Anzahl	1.8	3.2
	Standardisiertes Residuum	-0.6	0.5
Hohes Studienengagement	Anzahl	7	17
	% der Gesamtanzahl	11.3%	16.0%
	Erwartete Anzahl	8.9	15.1
	Standardisiertes Residuum	-0.6	0.5
Niedrige Erfolgsorientierung und Engagement	Anzahl	1	1
	% der Gesamtanzahl	1.6%	0.9%
	Erwartete Anzahl	0.7	1.3
	Standardisiertes Residuum	0.3	-0.2
Gelassenheit	Anzahl	0	2
	% der Gesamtanzahl	0.0%	1.9%
	Erwartete Anzahl	0.7	1.3
	Standardisiertes Residuum	-0.9	0.7
Stress und Überforderung	Anzahl	3	8
	% der Gesamtanzahl	4.8%	7.5%
	Erwartete Anzahl	4.1	6.9
	Standardisiertes Residuum	-0.5	0.4
Niedriges psychisches Wohlbefinden	Anzahl	1	0
	% der Gesamtanzahl	1.6%	0.0%
	Erwartete Anzahl	0.4	0.6
	Standardisiertes Residuum	1.0	-0.8

Fortsetzung Tabelle 45

χ^2 -Test zur Wahrnehmung des*r prototypischen Rechtswissenschaftsstudierenden zwischen FGS und CGS

Subkategorie		FGS	CGS
Offenheit	Anzahl	4	0
	% der Gesamtanzahl	6.5%	0.0%
	Erwartete Anzahl	1.5	2.5
	Standardisiertes Residuum	2.1	-1.6
Prosoziales Interesse und Engagement	Anzahl	0	1
	% der Gesamtanzahl	0.0%	0.9%
	Erwartete Anzahl	0.4	0.6
	Standardisiertes Residuum	-0.6	0.5
Extraversion	Anzahl	2	0
	% der Gesamtanzahl	3.2%	0.0%
	Erwartete Anzahl	0.7	1.3
	Standardisiertes Residuum	1.5	-1.1
Autonomer Lebensstil	Anzahl	0	3
	% der Gesamtanzahl	0.0%	2.8%
	Erwartete Anzahl	1.1	1.9
	Standardisiertes Residuum	-1.1	0.8
Studentischer Lebensstil	Anzahl	0	3
	% der Gesamtanzahl	0.0%	2.8%
	Erwartete Anzahl	1.1	1.9
	Standardisiertes Residuum	-1.1	0.8
Hoher sozioökonomischer Status	Anzahl	5	7
	% der Gesamtanzahl	8.1%	6.6%
	Erwartete Anzahl	4.4	7.6
	Standardisiertes Residuum	0.3	-0.2
Niedriger sozioökonomischer Status	Anzahl	3	0
	% der Gesamtanzahl	4.8%	0.0%
	Erwartete Anzahl	1.1	1.9
	Standardisiertes Residuum	1.8	-1.4
Erwerbstätigkeit während des Studiums	Anzahl	2	0
	% der Gesamtanzahl	3.2%	0.0%
	Erwartete Anzahl	0.7	1.3
	Standardisiertes Residuum	1.5	-1.1
Weiblich	Anzahl	0	2
	% der Gesamtanzahl	0.0%	1.9%
	Erwartete Anzahl	0.7	1.3
	Standardisiertes Residuum	-0.9	0.7
Männlich	Anzahl	0	1
	% der Gesamtanzahl	0.0%	0.9%
	Erwartete Anzahl	0.4	0.6
	Standardisiertes Residuum	-0.6	0.5

Fortsetzung Tabelle 45

χ^2 -Test zur Wahrnehmung des*r prototypischen Rechtswissenschaftsstudierenden zwischen FGS und CGS

Subkategorie		FGS	CGS
Mit Migrationshintergrund	Anzahl	1	0
	% der Gesamtanzahl	1.6%	0.0%
	Erwartete Anzahl	0.4	0.6
	Standardisiertes Residuum	1.0	-0.8
Ohne Migrationshintergrund	Anzahl	1	0
	% der Gesamtanzahl	1.6%	0.0%
	Erwartete Anzahl	0.4	0.6
	Standardisiertes Residuum	1.0	-0.8
Jung	Anzahl	1	3
	% der Gesamtanzahl	1.6%	2.8%
	Erwartete Anzahl	1.5	2.5
	Standardisiertes Residuum	-0.4	0.3
Statusorientierung	Anzahl	4	11
	% der Gesamtanzahl	6.5%	10.4%
	Erwartete Anzahl	5.5	9.5
	Standardisiertes Residuum	-0.7	0.5
Idealentsprechendes Erscheinungsbild	Anzahl	4	4
	% der Gesamtanzahl	6.5%	3.8%
	Erwartete Anzahl	3	5
	Standardisiertes Residuum	0.6	-0.5
Neutrales Erscheinungsbild	Anzahl	2	0
	% der Gesamtanzahl	3.2%	0.0%
	Erwartete Anzahl	0.7	1.3
	Standardisiertes Residuum	1.5	-1.1
Politisch konservativ	Anzahl	0	3
	% der Gesamtanzahl	0.0%	2.8%
	Erwartete Anzahl	1.1	1.9
	Standardisiertes Residuum	-1.1	0.8
Kein Prototyp	Anzahl	2	4
	% der Gesamtanzahl	3.2%	3.8%
	Erwartete Anzahl	2.2	3.8
	Standardisiertes Residuum	-0.1	0.1
Sonstiges	Anzahl	1	2
	% der Gesamtanzahl	1.6%	1.9%
	Erwartete Anzahl	1.6	1.9
	Standardisiertes Residuum	-0.1	0.1
Gesamt		62	106

Anmerkung. $\chi^2 = 45.28(31)$. $p = .02$. Da erwartete Zellhäufigkeiten teilweise unter 5 lagen, wurde der p-Wert mittels Monte-Carlo-Simulation bestimmt. FGS = First Generation Studierende. CGS = Continuing Generation Studierende.

Tabelle 46

χ^2 -Test zur Wahrnehmung des*r prototypischen Informatikstudierenden zwischen FGS und CGS

Subkategorie		FGS	CGS
Erwünschtes Sozialverhalten	Anzahl	3	10
	% der Gesamtanzahl	3.0%	8.3%
	Erwartete Anzahl	5.9	7.1
	Standardisiertes Residuum	-1.2	1.1
Unzugängliches und distanziertes Sozialverhalten	Anzahl	2	4
	% der Gesamtanzahl	2.0%	3.3%
	Erwartete Anzahl	2.7	3.3
	Standardisiertes Residuum	-0.4	0.4
Unkonventionelles Sozialverhalten	Anzahl	4	1
	% der Gesamtanzahl	4.0%	0.8%
	Erwartete Anzahl	2.3	2.7
	Standardisiertes Residuum	1.2	-1.1
Soziale Zurückhaltung	Anzahl	5	2
	% der Gesamtanzahl	5.0%	1.7%
	Erwartete Anzahl	3.2	3.8
	Standardisiertes Residuum	1.0	-0.9
Mangelnde Reflexivität	Anzahl	0	1
	% der Gesamtanzahl	0.0%	0.8%
	Erwartete Anzahl	0.5	0.5
	Standardisiertes Residuum	-0.7	0.6
Intellektuelle Kompetenz	Anzahl	10	5
	% der Gesamtanzahl	10.0%	4.1%
	Erwartete Anzahl	6.8	8.2
	Standardisiertes Residuum	1.2	-1.1
Technik-spezifisches Fachinteresse	Anzahl	19	12
	% der Gesamtanzahl	19.0%	9.9%
	Erwartete Anzahl	14	17
	Standardisiertes Residuum	1.3	-1.2
Hohes Studienengagement	Anzahl	6	9
	% der Gesamtanzahl	6.0%	7.4%
	Erwartete Anzahl	6.8	8.2
	Standardisiertes Residuum	-0.3	0.3
Gelassenheit	Anzahl	0	1
	% der Gesamtanzahl	0.0%	0.8%
	Erwartete Anzahl	0.5	0.5
	Standardisiertes Residuum	-0.7	0.6
Stress und Überforderung	Anzahl	5	9
	% der Gesamtanzahl	5.0%	7.4%
	Erwartete Anzahl	6.3	7.7
	Standardisiertes Residuum	-0.5	0.5

Fortsetzung Tabelle 46 *χ^2 -Test zur Wahrnehmung des*r prototypischen Informatikstudierenden zwischen FGS und CGS*

Subkategorie		FGS	CGS
Substanzkonsum	Anzahl	1	3
	% der Gesamtanzahl	1.0%	2.5%
	Erwartete Anzahl	1.8	2.2
	Standardisiertes Residuum	-0.6	0.5
Schlafmangel	Anzahl	0	5
	% der Gesamtanzahl	0.0%	4.1%
	Erwartete Anzahl	2.3	2.7
	Standardisiertes Residuum	-1.5	1.4
Niedriges psychisches Wohlbefinden	Anzahl	2	2
	% der Gesamtanzahl	2.0%	1.7%
	Erwartete Anzahl	1.8	2.2
	Standardisiertes Residuum	0.1	-0.1
Neurodivers	Anzahl	2	0
	% der Gesamtanzahl	2.0%	0.0%
	Erwartete Anzahl	0.9	1.1
	Standardisiertes Residuum	1.2	-1.0
Offenheit	Anzahl	0	1
	% der Gesamtanzahl	0.0%	0.8%
	Erwartete Anzahl	0.5	0.5
	Standardisiertes Residuum	-0.7	0.6
Introversion	Anzahl	2	3
	% der Gesamtanzahl	2.0%	2.5%
	Erwartete Anzahl	2.3	2.7
	Standardisiertes Residuum	-0.2	0.2
Extraversion	Anzahl	0	3
	% der Gesamtanzahl	0.0%	2.5%
	Erwartete Anzahl	1.4	1.6
	Standardisiertes Residuum	-1.2	1.1
Studentischer Lebensstil	Anzahl	1	3
	% der Gesamtanzahl	1.0%	2.5%
	Erwartete Anzahl	1.8	2.2
	Standardisiertes Residuum	-0.6	0.5
Hobbys	Anzahl	8	10
	% der Gesamtanzahl	8.0%	8.3%
	Erwartete Anzahl	8.1	9.9
	Standardisiertes Residuum	-0.1	0.0
Hoher sozioökonomischer Status	Anzahl	1	0
	% der Gesamtanzahl	1.0%	0.0%
	Erwartete Anzahl	0.5	0.5
	Standardisiertes Residuum	0.8	-0.7
Niedriger sozioökonomischer Status	Anzahl	0	1
	% der Gesamtanzahl	0.0%	0.8%
	Erwartete Anzahl	0.5	0.5
	Standardisiertes Residuum	-0.7	0.6

Fortsetzung Tabelle 46 *χ^2 -Test zur Wahrnehmung des*r prototypischen Informatikstudierenden zwischen FGS und CGS*

Subkategorie		FGS	CGS
Erwerbstätigkeit während des Studiums	Anzahl	0	2
	% der Gesamtanzahl	0.0%	1.7%
	Erwartete Anzahl	0.9	1.1
	Standardisiertes Residuum	-1.0	0.9
Keine Erwerbstätigkeit während des Studiums	Anzahl	1	1
	% der Gesamtanzahl	1.0%	0.8%
	Erwartete Anzahl	0.9	1.1
	Standardisiertes Residuum	0.1	-0.1
Männlich	Anzahl	5	6
	% der Gesamtanzahl	5.0%	5.0%
	Erwartete Anzahl	5	6
	Standardisiertes Residuum	0.0	0.0
Queer	Anzahl	1	0
	% der Gesamtanzahl	1.0%	0.0%
	Erwartete Anzahl	0.5	0.5
	Standardisiertes Residuum	0.8	-0.7
Ohne Migrationshintergrund	Anzahl	1	0
	% der Gesamtanzahl	1.0%	0.0%
	Erwartete Anzahl	0.5	0.5
	Standardisiertes Residuum	0.8	-0.7
Jung	Anzahl	3	3
	% der Gesamtanzahl	3.0%	2.5%
	Erwartete Anzahl	2.7	3.3
	Standardisiertes Residuum	0.2	-0.2
Idealentsprechendes Erscheinungsbild	Anzahl	2	1
	% der Gesamtanzahl	2.0%	0.8%
	Erwartete Anzahl	1.4	1.6
	Standardisiertes Residuum	0.6	-0.5
Kreatives Erscheinungsbild	Anzahl	0	1
	% der Gesamtanzahl	0.0%	0.8%
	Erwartete Anzahl	0.5	0.5
	Standardisiertes Residuum	-0.7	0.6
Normabweichendes Erscheinungsbild	Anzahl	6	3
	% der Gesamtanzahl	6.0%	2.5%
	Erwartete Anzahl	4.1	4.9
	Standardisiertes Residuum	1.0	-0.9
Neutrales Erscheinungsbild	Anzahl	6	12
	% der Gesamtanzahl	6.0%	9.9%
	Erwartete Anzahl	8.1	9.9
	Standardisiertes Residuum	-0.8	0.7
Politisch links	Anzahl	1	0
	% der Gesamtanzahl	1.0%	0.0%
	Erwartete Anzahl	0.5	0.5
	Standardisiertes Residuum	0.8	-0.7

Fortsetzung Tabelle 46 *χ^2 -Test zur Wahrnehmung des*r prototypischen Informatikstudierenden zwischen FGS und CGS*

Subkategorie		FGS	CGS
Unpolitisch	Anzahl	1	0
	% der Gesamtanzahl	1.0%	0.0%
	Erwartete Anzahl	0.5	0.5
	Standardisiertes Residuum	0.8	-0.7
Kein Prototyp	Anzahl	1	6
	% der Gesamtanzahl	1.0%	5.0%
	Erwartete Anzahl	3.2	3.8
	Standardisiertes Residuum	-1.2	1.1
Sonstiges	Anzahl	1	1
	% der Gesamtanzahl	1.0%	0.8%
	Erwartete Anzahl	0.9	1.1
	Standardisiertes Residuum	0.1	-0.1
Gesamt		100	121

Anmerkung. $\chi^2 = 42.32(34)$. $p = .10$. Da erwartete Zelhäufigkeiten teilweise unter 5 lagen, wurde der p-Wert mittels Monte-Carlo-Simulation bestimmt. FGS = First Generation Studierende. CGS = Continuing Generation Studierende.

Tabelle 47 *χ^2 -Test zur Weitergabe von Informationen durch Familienmitgliedern mit Studienerfahrung zwischen FGS und CGS*

Informationen durch Familienmitglieder	FGS	CGS	χ^2 (df)	p
Ja	26.1%	35.8%		
Nein	73.9%	64.2%	1.83(1)	.18

Anmerkung. χ^2 = Teststatistik; df = Freiheitsgrade; p = Irrtumswahrscheinlichkeit; $p < .05$ (*), $p < .01$ (**). FGS = First Generation Studierende. CGS = Continuing Generation Studierende.

Tabelle 48*Kategoriensystem für die Informationen durch Familienangehörige*

Kategorie	Ankerbeispiele
Organisatorische und formale Informationen übers Studieren	„Allgemeines wie das abläuft“, „wie man sich bei LVAs anmeldet“, „Generelle Organisation vom Studium“
Lern- und Arbeitsstrategien	„Lerntipps“, „Tipps wie man mit der Menge umgehen soll“, „Lernprozesse allgemein“
Tipps zur Bewältigung der Studienzeit	„Durchziehen“, „emotionale Unterstützung“, „Mach Steop so früher wie möglich“
Fachspezifische Informationen	„über das Jus-Studium generell“, „viel statistik“, „was man so lernt“
Persönliche Anekdoten	„Ich habs von Erzählungen mitbekommen“, „wie es war“, „erfahrungen zum aufnahmetest“
Positive Bewertungen über das Studieren	„Lohnenswert“, „dass es bereichernd ist“, „eine extrem schöne Zeit im Leben“
Herausforderungen im Studium	„ist anstrengend“, „mit einem Fehler fliegt man schon durch im Normalfall“, „wie hart Studieren sein kann“
Tipps zur Studienwahl	„Achten welche Studienrichtung“, „überlegen was für ein Leben man führen will“, „Ich soll gut überlegen, was ich studiere“
Unspezifische Informationen	„eher allgemein darüber geredet“, „Grobe Infos“, „Studieren im Allgemeinen“

Tabelle 49*Häufigkeitstabelle der Informationsweitergabe durch Familienangehörige*

Kategorie	N	%
Organisatorische und formale Informationen über das Studieren	14	15.4
Lern- und Arbeitsstrategien	11	12.1
Tipps zur Bewältigung der Studienzeit	14	15.4
Fachspezifische Informationen	8	8.8
Persönliche Anekdoten	8	8.8
Persönliche Bewertungen über das Studieren	11	12.1
Herausforderungen im Studium	11	12.1
Tipps zur Studienwahl	5	5.5
Unspezifische Informationen	9	10.1
Gesamt	91	100

Tabelle 50 *χ^2 -Test zu den Kategorien für Informationen der Familienangehörigen von FGS und CGS*

Kategorie		FGS	CGS
Organisatorische und formale Informationen über das Studieren	Anzahl	5	9
	% der Gesamtanzahl	20.8%	13.4%
	Erwartete Anzahl	3.7	10.3
	Standardisiertes Residuum	0.7	-0.4
Lern- und Arbeitsstrategien	Anzahl	1	10
	% der Gesamtanzahl	4.2%	14.9%
	Erwartete Anzahl	2.9	8.1
	Standardisiertes Residuum	-1.1	0.7
Tipps zur Bewältigung der Studienzeit	Anzahl	5	9
	% der Gesamtanzahl	20.8%	13.4%
	Erwartete Anzahl	3.7	10.3
	Standardisiertes Residuum	0.7	-0.4
Fachspezifische Informationen	Anzahl	1	7
	% der Gesamtanzahl	4.2%	10.4%
	Erwartete Anzahl	2.1	5.9
	Standardisiertes Residuum	-0.8	0.5
Persönliche Anekdoten	Anzahl	3	5
	% der Gesamtanzahl	12.5%	7.5%
	Erwartete Anzahl	2.1	5.9
	Standardisiertes Residuum	-0.8	-0.4
Positive Bewertungen über das Studieren	Anzahl	1	10
	% der Gesamtanzahl	4.2%	14.9%
	Erwartete Anzahl	2.9	8.1
	Standardisiertes Residuum	-1.1	0.7
Herausforderungen im Studium	Anzahl	5	6
	% der Gesamtanzahl	20.8%	9.0%
	Erwartete Anzahl	2.9	8.1
	Standardisiertes Residuum	1.2	-0.7
Tipps zur Studienwahl	Anzahl	1	4
	% der Gesamtanzahl	4.2%	6.0%
	Erwartete Anzahl	1.3	3.7
	Standardisiertes Residuum	-0.3	0.2
Unspezifische Informationen	Anzahl	2	7
	% der Gesamtanzahl	8.3%	10.4%
	Erwartete Anzahl	2.4	6.6
	Standardisiertes Residuum	-0.2	0.1
Gesamt		24	67

Anmerkung. $\chi^2 = 8.19(8)$. $p = .44$. Da erwartete Zellhäufigkeiten teilweise unter 5 lagen, wurde der p-Wert mittels Monte-Carlo-Simulation bestimmt. FGS = First Generation Studierende. CGS = Continuing Generation Studierende.

Tabelle 51

Überprüfung der Mittelwertsunterschiede in vorhandenem Wissen vor Beginn des Studiums zwischen FGS und CGS mittels t-Test für unabhängige Stichproben

Variable	Gruppe	N	M	SD	t	df	p	d
Wie viel Zeit ein Studium in Anspruch nimmt	FGS	102	3.05	1.16				
	CGS	127	3.41	1.09	-2.42	277	.02*	1.12
Wie viel ein Leben als Student*in kostet	FGS	102	2.97	1.33				
	CGS	127	3.29	1.06	-1.98	189.89	.049*	1.19
Welche Förderungen/Stipendien es für das Studium gibt	FGS	102	2.47	1.33				
	CGS	127	2.13	1.13	2.08	199.41	.04*	1.22
Genaue Inhalte Ihres Hauptstudiums	FGS	102	3.39	1.09				
	CGS	127	3.46	0.94	-0.54	227	.59	1.01
Leistungsanforderungen Ihres Hauptstudiums	FGS	102	3.17	1.14				
	CGS	127	3.39	1.16	-1.48	227	.14	1.15
Die durchschnittliche Dauer Ihres Hauptstudiums	FGS	102	4.12	1.13				
	CGS	127	4.31	0.86	-1.46	185.10	.15	1.00
Berufs-, Arbeitsmarkt-, Einkommensmöglichkeiten Ihres Hauptstudiums	FGS	102	3.49	1.11				
	CGS	127	3.34	1.22	0.98	227	.33	1.17

Anmerkung. 2-seitige Testungen. M = Mittelwert. SD = Standardabweichung. t = Teststatistik. df = Freiheitsgrade. p = Irrtumswahrscheinlichkeit. d = Effektstärke nach Cohen. FGS = First Generation Studierende. CGS = Continuing Generation Studierende. p < .05 (*), p < .01 (**).

Abstract (deutsche Version)

Ziel der vorliegenden Studie war, zu untersuchen, inwiefern sich der Bildungsstatus der Eltern auf das Zugehörigkeitsgefühl und das Wohlbefinden von Studienanfänger*innen an österreichischen Universitäten auswirkt. Der Fokus lag dabei auf den Unterschieden zwischen First Generation Studierenden und Continuing Generation Studierenden. Zudem wurde der Einfluss des subjektiven sozioökonomischen Status auf das Zugehörigkeitsgefühl untersucht. Dafür wurde ein Fragebogen erstellt und an Studienanfänger*innen aus vier Studienrichtungen an Universitäten in Österreich geschickt. Die Daten von 229 Teilnehmenden, davon 102 First und 127 Continuing Generation Studierende, wurden im Zuge der Online-Befragung erhoben und ausgewertet. Mittels t-Tests für unabhängige Stichproben und multivariater Varianzanalyse (MANOVA) wurde getestet, inwiefern sich die Gruppen in Zugehörigkeitsgefühl und Wohlbefinden unterscheiden. Regressionen wurden durchgeführt, um den Zusammenhang zwischen dem subjektiven sozioökonomischen Status und dem Zugehörigkeitsgefühl zu messen. Das Zugehörigkeitsgefühl im ersten Jahr an der Universität war bei First Generation Studierenden und bei Studierenden mit niedrigerem subjektiven sozioökonomischen Status signifikant niedriger als bei Continuing Generation Studierenden und Studierenden mit höherem subjektiven sozioökonomischen Status. Das Wohlbefinden unterschied sich nicht zwischen First und Continuing Generation Studierenden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass nicht der Generationenstatus allein, sondern seine bewusste Wahrnehmung relevant für das Zugehörigkeitsgefühl Studierender beim Übergang an die Universität ist. Bildungspolitische Entscheidungen sollten in Hinblick auf alle Studierendengruppen getroffen werden, um soziale Integration zu fördern.

Abstract (englische Version)

The aim of this study was to investigate the extent to which the educational background of parents affects first-year students' sense of belonging and well-being at Austrian universities. Differences between first-generation students and continuing-generation students were examined. Using an online questionnaire, the influence of subjective socioeconomic status on sense of belonging was measured. The questionnaire was sent to first-year students from four fields of study at universities in Austria. Data from 229 participants, including 102 first-generation and 127 continuing-generation students, was collected and evaluated in the online survey. Differences between the groups in terms of sense of belonging and well-being were tested using t-tests for independent samples and multivariate analysis of variance (MANOVA). The relationship between subjective socioeconomic status and sense of belonging was measured with linear regressions. Sense of belonging was significantly lower among first-generation students and students with lower SSS than among continuing-generation students and students with higher SSS. Even though no difference was found between first-generation and continuing-generation students regarding their well-being. The results indicate that it is not only generational status, but its conscious perception that is relevant to students' sense of belonging when transitioning to university. Education policy decisions should be made with all student groups in mind in order to promote social integration.

Fragebogen

Seite 01

EW01

Liebe Teilnehmer*innen,

vielen Dank für Ihr Interesse an der Studie. Diese Forschungsstudie zielt darauf ab, Erkenntnisse über das **Wohlbefinden** verschiedener Gruppen Studierender an österreichischen Universitäten zu gewinnen. Es wird untersucht, wie Studieren wahrgenommen wird und welche Erwartungen und Wünsche Studierende an ihre Universität haben.

Die Erhebung findet im Rahmen meiner Masterarbeit an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien statt und richtet sich ausschließlich an Studierende, die das Studium im **Wintersemester 2024** oder **Sommersemester 2025** begonnen und **kein Vorstudium** haben, mindestens **18 Jahre** alt sind und zu folgenden Studiengängen zugelassen sind: **Bachelorstudium Psychologie** und **Bachelorstudium Bildungswissenschaften** an der Universität Wien, **Bachelorstudium Informatik** an der Technischen Universität Wien, **Diplomstudium Rechtswissenschaften** am Juridicum Wien.

Die Bearbeitungsdauer der Umfrage beträgt in etwa **10 Minuten**. In der Studie geht es um **Ihre persönliche Einschätzung**. Das heißt, es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Bitte wählen Sie in jedem Fall die Antwortmöglichkeit aus, die am ehesten auf Sie zutrifft.

Die Daten werden streng vertraulich behandelt und ausschließlich in **anonymisierter** Form gespeichert, sodass keine Rückschlüsse auf Ihre Person möglich sind. Bitte beantworten Sie möglichst alle Fragen, da nur **vollständig ausgefüllte Fragebögen** in der Auswertung berücksichtigt werden. Das Bearbeiten der Studie kann **jederzeit abgebrochen** werden.

Mit dem Klick auf „Weiter“ stimmen Sie den Teilnahmebedingungen zu und bestätigen, dass Sie mindestens 18 Jahre alt sind und zu einer der oben angegebenen Studienrichtungen zugelassen sind.

1. Welchem Gender fühlen Sie sich zugehörig?

SD01

- ☐ weiblich
- ☐ männlich
- ☐ divers
- ☐ andere

2. Bitte geben Sie Ihr Alter in Jahren an.

SD05

3. Wie groß ist die Gemeinde, in der Sie aufgewachsen sind?

SD27

- ☐ Dorf (bis 10 000 Einwohner*innen)
- ☐ Kleinstadt (ab 10 000 bis 40 000 Einwohner*innen)
- ☐ Mittlere Stadt (ab 40 000 bis 100 000 Einwohner*innen)
- ☐ Großstadt (ab 100 000 Einwohner*innen)

4. Welchen Schultyp haben Sie besucht?

SD28

- ☐ Allgemeinbildende höhere Schule (AHS)/ Gymnasium
- ☐ Berufsbildende höhere Schule (BHS)
- ☐ Berufsschule/ Lehre mit Matura
- ☐ Anderes

5. An welcher Universität studieren Sie?

SD32

- ☐ Universität Wien
- ☐ Technische Universität Wien
- ☐ Andere

6. Bitte geben Sie Ihre Hauptstudienrichtung an.

SD34

**1 aktive(r) Filter****Filter SD34/F1**

Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: **5**
Dann nach dem Klick auf "Weiter" den Text **AB01** anzeigen und das Interview beenden

7. Gab es für Ihr Studium ein Aufnahmeverfahren?

SD35

- ☐ Ja
- ☐ Nein

8. Wann haben Sie begonnen zu studieren?

SD36

- ☐ Wintersemester 2024
- ☐ Sommersemester 2025
- ☐ Andere

1 aktive(r) Filter**Filter SD36/F1**

Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: **3**
 Dann nach dem Klick auf "Weiter" den Text **AB01** anzeigen und das Interview beenden

Seite 04

9. Welche Nationalität haben Sie?

SD03

☐ Österreich☐ Deutschland☐ Andere**10. Haben Sie Migrationshintergrund?**

SD22

☐ Ja, ich bin Migrant*in 1. Generation (ich bin selbst migriert)☐ Ja, ich bin Migrant*in 2. Generation (meine Eltern sind/ ein Elternteil ist migriert)☐ Nein, ich habe keinen Migrationshintergrund.**4 aktive(r) Filter****Filter SD22/F1**

Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: **1**
 Dann Frage/Text **SD11** später im Fragebogen anzeigen (sonst ausblenden)

Filter SD22/F2

Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: **1**
 Dann Frage/Text **SD23** später im Fragebogen anzeigen (sonst ausblenden)

Filter SD22/F3

Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: **2**
 Dann Frage/Text **SD25** später im Fragebogen anzeigen (sonst ausblenden)

Filter SD22/F4

Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: **2**
 Dann Frage/Text **SD26** später im Fragebogen anzeigen (sonst ausblenden)

11. In welchem Land sind Sie geboren?

SD11

Land:

12. In welchem Jahr sind Sie nach Österreich/ Deutschland gekommen?

SD23

13. Wo wurden Ihre Eltern/ Ihr Elternteil mit Migrationshintergrund geboren?

SD25

14. Was ist/ sind Ihre Muttersprache/n?

SD26

15. Wo wohnen Sie derzeit?SD45 

- ☐ Die meiste Zeit im Jahr (oder das ganze Jahr) lebe ich bei meinen Eltern bzw. Personen, bei denen ich aufgewachsen bin.
- ☐ Ich wohne aufgrund meines Studiums getrennt von meinen Eltern bzw. Personen, bei denen ich aufgewachsen bin.
- ☐ Ich bin bereits ausgezogen, jedoch nicht primär aufgrund meines Studiums.

3 aktive(r) Filter**Filter SD45/F1**

Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: **1**
Dann Frage/Text **SD30** später im Fragebogen ausblenden

Filter SD45/F2

Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: **2, 3**
Dann Frage/Text **SD46** später im Fragebogen anzeigen (sonst ausblenden)

Filter SD45/F3

Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: **2, 3**
Dann Frage/Text **SD47** später im Fragebogen anzeigen (sonst ausblenden)

16. Wann sind Sie ausgezogen?

SD46

Monat

Jahr

17. Wie oft besuchen Sie Ihre Eltern bzw. Personen, bei denen Sie aufgewachsen sind?

SD47

**18. In welcher Wohnsituation befinden Sie sich derzeit?**

SD30

- ☐ Ich wohne mit meinem*r Partner*in zusammen.
- ☐ Ich wohne in einer Wohngemeinschaft.
- ☐ Ich wohne in einem Studierendenwohnheim.
- ☐ Ich wohne alleine.

19. Welche Aussage trifft am ehesten auf Sie zu?

SD31

- ☐ Ich bin in erster Linie Student*in und nebenbei erwerbstätig.
- ☐ Ich bin in erster Linie erwerbstätig und studiere nebenbei.
- ☐ Ich studiere und gehe keiner Erwerbstätigkeit nach.
- ☐ Ich studiere nicht.

4 aktive(r) Filter**Filter SD31/F1**

Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: **4**
Dann nach dem Klick auf "Weiter" den Text **AB01** anzeigen und das Interview beenden

Filter SD31/F2

Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: **1, 2**
 Dann Frage/Text **SD37** später im Fragebogen anzeigen (sonst ausblenden)

Filter SD31/F3

Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: **1, 2**
 Dann Frage/Text **SD38** später im Fragebogen anzeigen (sonst ausblenden)

Filter SD31/F4

Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: **1, 2**
 Dann Frage/Text **SD39** später im Fragebogen anzeigen (sonst ausblenden)

Seite 08

20. Inwiefern sind Sie im laufenden Semester (SoSe25) erwerbstätig?

SD37

- ☐ Während des gesamten Semesters.
- ☐ Gelegentlich während des Semesters.

21. In welcher Form sind Sie in diesem Semester (SoSe25) erwerbstätig?

SD38

- ☐ Vollzeit erwerbstätig
- ☐ Teilzeit erwerbstätig
- ☐ Geringfügig erwerbstätig
- ☐ Andere Form von Beschäftigung/ unregelmäßig beschäftigt (z.B. Gelegenheitsjobs, Ferienjobs, Praktika)

22. Aus welchen Gründen sind Sie erwerbstätig? Ich bin erwerbstätig, ...

SD39

- ☐ weil es zur Bestreitung meiner Lebensunterhaltungskosten unbedingt notwendig ist.
- ☐ um Berufserfahrung zu sammeln.
- ☐ damit ich mir mehr leisten kann (Urlaub, einkaufen etc.).
- ☐ Andere

23. Wie viel Geld steht Ihnen monatlich ungefähr zur Verfügung? (inkl. Beihilfen, Lohn, familiäre Unterstützungen, Unterhalt usw.)

SD19

- ☐ weniger als 600 €
- ☐ 601 € bis 900 €
- ☐ 901 € bis 1200 €
- ☐ 1201 € bis 1500 €
- ☐ 1501 € bis 1800 €
- ☐ 1801 € bis 2100 €
- ☐ 2101 € bis 2400 €
- ☐ 2401 € bis 2700 €
- ☐ 2701 € bis 3000 €
- ☐ 3001 € oder mehr

24. Beziehen Sie derzeit (staatliche) finanzielle Unterstützung?

SD41

- ☐ Studienbeihilfe
- ☐ Selbsterhalter*innen-Stipendium
- ☐ Familienbeihilfe
- ☐ (Halb-)Waisenpension
- ☐ Leistungsstipendium
- ☐ BAföG
- ☐ Andere

- ☐ Nein, ich beziehe derzeit keine (staatliche) finanzielle Unterstützung.

25. Hier finden Sie eine Liste von Kosten, mit welchen junge Personen gewöhnlich konfrontiert sind. Für jede Art können Sie auswählen, wer diese Kosten hauptsächlich übernimmt. D. h. wer übernimmt die Kosten in den meisten Fällen: Sie, Ihre Eltern oder andere Personen (Partner*innen, Verwandte etc.)?

Wenn Sie monatlich Geld von Ihren Eltern erhalten und damit z.B. Ihre Miete bezahlen, geben Sie bitte an, dass **Sie** diese Kosten übernehmen.

Diese Kosten werden hauptsächlich übernommen von

Essen/ Nahrungsmittel

mir	meinen Eltern	anderen Personen	Ich habe diese Kosten nicht.
☐	☐	☐	☐

Kleidung

mir	meinen Eltern	anderen Personen	Ich habe diese Kosten nicht.
☐	☐	☐	☐

Smartphone (Anschaffungskosten)

mir	meinen Eltern	anderen Personen	Ich habe diese Kosten nicht.
☐	☐	☐	☐

Smartphone (Tarif/ monatliche Kosten)

mir	meinen Eltern	anderen Personen	Ich habe diese Kosten nicht.
☐	☐	☐	☐

Öffentliche Verkehrsmittel (Bahn, Bus, U-Bahn), Taxi

			Ich habe diese Kosten nicht.
mir	meinen Eltern	anderen Personen	
☐	☐	☐	☐

Körperpflege (Friseur*in, Nagelpflege, Beauty-Behandlungen, Wellness)

			Ich habe diese Kosten nicht.
mir	meinen Eltern	anderen Personen	
☐	☐	☐	☐

Gesundheitsvorsorge und Erhaltung, inkl. Medikamente (Private Ärzt*innen, Krankenversicherung)

			Ich habe diese Kosten nicht.
mir	meinen Eltern	anderen Personen	
☐	☐	☐	☐

Bücher/ Arbeitsmaterialien für Ausbildung und Beruf

			Ich habe diese Kosten nicht.
mir	meinen Eltern	anderen Personen	
☐	☐	☐	☐

Kraftstoff für das Auto, das Sie benutzen

			Ich habe diese Kosten nicht.
mir	meinen Eltern	anderen Personen	
☐	☐	☐	☐

Hobbies, Sport

mir	meinen Eltern	anderen Personen	Ich habe diese
-----	------------------	---------------------	-------------------

			Kosten nicht.
☐	☐	☐	☐

Weggehen mit Freund*innen

			Ich habe diese Kosten nicht.
mir	meinen Eltern	anderen Personen	
☐	☐	☐	☐

Urlaub/ Reisen

			Ich habe diese Kosten nicht.
mir	meinen Eltern	anderen Personen	
☐	☐	☐	☐

Studiengebühren

			Ich habe diese Kosten nicht.
mir	meinen Eltern	anderen Personen	
☐	☐	☐	☐

ÖH-Beitrag

			Ich habe diese Kosten nicht.
mir	meinen Eltern	anderen Personen	
☐	☐	☐	☐

Versicherung oder Steuern und Aufwendungen für das Auto (Vignette, Pickerl, Service)

			Ich habe diese Kosten nicht.
mir	meinen Eltern	anderen Personen	
☐	☐	☐	☐

☐
☐
☐
☐

Miete für Wohnung, Student*innenwohnheim, Haus

			Ich habe diese Kosten nicht.
mir	meinen Eltern	anderen Personen	
☐	☐	☐	☐

Monatliche Kosten (Strom, Wasser, Internet, Heizung, Entsorgung/ Müll)

			Ich habe diese Kosten nicht.
mir	meinen Eltern	anderen Personen	

Seite 11

26. Welcher ist der höchste abgeschlossene Bildungsabschluss Ihrer Mutter?

SD42

- ☐ Pflichtschule
- ☐ Lehre
- ☐ Berufsbildende mittlere Schule
- ☐ Matura/ Abitur
- ☐ Bachelor
- ☐ Master oder Magistra
- ☐ Doktorat oder PhD

27. Welcher ist der höchste abgeschlossene Bildungsabschluss Ihres Vaters?

SD43

- ☐ Pflichtschule
- ☐ Lehre
- ☐ Berufsbildende mittlere Schule
- ☐ Matura/ Abitur
- ☐ Bachelor
- ☐ Master oder Magister
- ☐ Doktorat oder PhD

28. Gibt es in Ihrer Familie (neben Ihren Eltern) Personen, die Studiumserfahrung haben (ein Studium begonnen, abgebrochen oder abgeschlossen haben)?

IN01

- ☐ Ja
- ☐ Nein

2 aktive(r) Filter**Filter IN01/F1**

Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: 1
Dann Frage/Text **IN02** später im Fragebogen anzeigen (sonst ausblenden)

Filter IN01/F2

Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: 1
Dann Frage/Text **IN03** später im Fragebogen anzeigen (sonst ausblenden)

29. In welcher Beziehung stehen oder standen Sie zu dieser Person/ diesen Personen (z.B. Geschwister, Großeltern etc.)?

IN02

30. Wurde Ihnen von dieser Person/ diesen Personen Informationen über das Studieren weitergegeben?

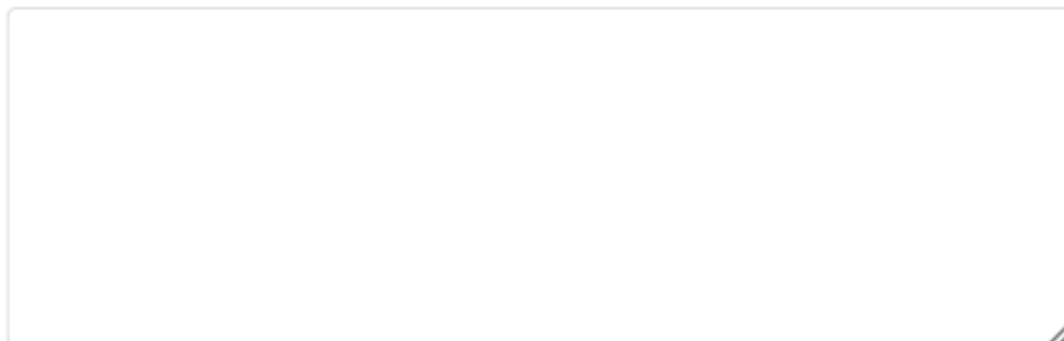
IN03

- ☐ Ja, und zwar folgende
- ☐ Nein

31. Nehmen Sie sich bitte kurz Zeit, um an eine*n typische*n Studierende*n Ihrer Studienrichtung zu denken.

IN04

Beschreiben Sie diese*n.



32. Nehmen Sie Unterschiede zwischen sich und der*m eben beschriebenen typischen Studierenden wahr?

IN05

Wenn Sie „Ja“ angeben, beschreiben Sie bitte die wahrgenommenen Unterschiede.

☐ Ja

☐ Nein

33. Wie gut waren Sie vor Studienbeginn über die folgenden Aspekte informiert?

ING6

	Gar nicht				Sehr gut
Wie viel Zeit ein Studium in Anspruch nimmt.	☐	☐	☐	☐	☐
Wie viel ein Leben als Student*in kostet.	☐	☐	☐	☐	☐
Welche Förderungen/ Stipendien es für das Studium gibt.	☐	☐	☐	☐	☐
Genaue Inhalte Ihres Hauptstudiums.	☐	☐	☐	☐	☐
Leistungsanforderungen Ihres Hauptstudiums.	☐	☐	☐	☐	☐
Die durchschnittliche Dauer Ihres Hauptstudiums.	☐	☐	☐	☐	☐
Berufs-, Arbeitsmarkt-, Einkommensmöglichkeiten Ihres Hauptstudiums.	☐	☐	☐	☐	☐

34. Inwiefern hätten Sie sich zu Beginn Ihres Studiums Angebote zu folgenden Zwecken gewünscht? Bitte beschreiben Sie, welche Art von Angeboten Ihnen geholfen hätte.

IN07

Gibt es Angebote, die Sie sich zu Beginn Ihres Studiums gewünscht hätten, um

an Informationen über Ihr Hauptstudium zu gelangen?

☐

andere Studierende kennenzulernen?

☐

mit Mitarbeiter*innen Ihrer Fakultät in Kontakt zu kommen?

☐

über Vergünstigungen für Studierende informiert zu werden?

☐

über Förderungen/ Stipendien informiert zu werden?

☐

mehr über Berufsmöglichkeiten nach dem Studium zu erfahren?

☐

35. Stellen Sie sich bitte eine Leiter mit 10 Sprossen vor, die zeigen soll, wo die Menschen in dem Land, in dem Sie aufgewachsen sind stehen. Ganz oben stehen die Menschen mit dem meisten Geld, der höchsten Bildung und den besten Jobs. Ganz unten stehen diejenigen mit dem wenigsten Geld, der niedrigsten Bildung und den schlechtesten Jobs oder ohne Job. Je höher man auf der Leiter steht, desto näher ist man den Personen ganz oben, je niedriger, desto näher den Personen ganz unten. Wo würden Sie sich auf der Leiter platzieren?

Bitte kreuzen Sie an, auf welcher Sprosse Sie Ihrer Meinung nach in Ihrer aktuellen Lebensphase im Verhältnis zu anderen Studierenden in dem Land, in dem Sie aufgewachsen sind, stehen.

- ☐ 10
- ☐ 9
- ☐ 8
- ☐ 7
- ☐ 6
- ☐ 5
- ☐ 4
- ☐ 3
- ☐ 2
- ☐ 1

36. Wo würden Sie die Personen, bei denen Sie aufgewachsen sind, auf der Leiter platzieren? Bitte kreuzen Sie an, auf welcher Sprosse die Personen, bei denen Sie aufgewachsen sind, im Verhältnis zu anderen Personen in dem Land, in dem Sie aufgewachsen sind, stehen.

- ☐ 10
- ☐ 9
- ☐ 8
- ☐ 7
- ☐ 6
- ☐ 5
- ☐ 4
- ☐ 3
- ☐ 2
- ☐ 1

38. Im Folgenden finden Sie Aussagen über Ihr Erleben an der Universität. Nehmen Sie bitte zu jeder der folgenden Aussagen Stellung und entscheiden Sie, inwieweit jede auf Sie ganz persönlich zutrifft.

Kreuzen Sie dazu bitte jeweils eine Zahl zwischen 1 (= stimmt überhaupt nicht) und 5 (= stimmt genau) an, und lassen Sie bitte keine Aussage aus.

	stimmt überhaupt nicht			stimmt genau	
	1	2	3	4	5
Ich habe mich mit anderen Studierenden außerhalb von Lehrveranstaltungen getroffen, um für eine Prüfung zu lernen.	☐	☐	☐	☐	☐
Es ist schwierig, andere Studierende in Lehrveranstaltungen kennenzulernen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich wohl dabei, ein Problem mit Mitarbeiter*innen der Fakultät zu besprechen.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich eine Lehrveranstaltung verpasse, kenne ich Studierende, die mir ihre Mitschriften geben würden.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich wohl dabei, mich an Diskussionen in Lehrveranstaltungen zu beteiligen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich spreche mit meinen Mitstudierenden über Ereignisse, die außerhalb von Lehrveranstaltungen passieren.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich wohl dabei, in Lehrveranstaltungen eine Frage zu stellen.	☐	☐	☐	☐	☐
In meinen Lehrveranstaltungen weiß niemand etwas Persönliches über mich.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe über persönliche Dinge mit Studierenden gesprochen, die ich in Lehrveranstaltungen kennengelernt habe.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich wohl dabei, mit Mitarbeiter*innen der Fakultät außerhalb der Lehrveranstaltung zu sprechen.	☐	☐	☐	☐	☐

Ich spreche selten mit anderen Studierenden aus meinen Lehrveranstaltungen.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ich fühle mich wohl dabei, meine Ideen und Meinungen in Lehrveranstaltungen zu äußern.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ich könnte eine*n andere*n Studierende*n aus Lehrveranstaltungen kontaktieren, wenn ich Fragen hätte.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Andere Studierende helfen mir, wenn es darum geht, mich daran zu erinnern, dass Aufgaben abgegeben werden müssen oder Prüfungen bevorstehen.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ich kenne sehr wenige Personen in meinen Lehrveranstaltungen.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Wenn ich einen Grund hätte, würde ich mich wohl dabei fühlen, eine*n Mitarbeiter*in der Fakultät außerhalb der Lehrveranstaltung um Hilfe zu bitten (Sprechstunden usw.).

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ich fühle mich wohl dabei, eine*n Lehrende*n vor oder nach der Lehrveranstaltung um Hilfe zu bitten.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ich habe persönliche Beziehungen zu anderen Studierenden in Lehrveranstaltungen aufgebaut.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ich lade Personen, die ich aus Lehrveranstaltungen kenne, dazu ein, etwas gemeinsam zu unternehmen.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ich fühle mich wohl dabei, eine*n Lehrende*n bei einem persönlichen Problem um Hilfe zu bitten.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Es fällt mir leicht, in einer Lehrveranstaltung etwas zu sagen, weil ich mich wohl fühle.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

AB01

Vielen Dank für Ihre Teilnahme an der Studie.

Falls Sie noch Anmerkungen oder Fragen haben, wenden Sie sich gerne an die Autorin der Studie.

Ihre Daten sind gespeichert, Sie können das Fenster nun schließen.