



universität
wien

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Studienabbruchstention von Studierenden aus Nicht-EU/EWR-Ländern in Österreich im Vergleich zu EU/EWR- und österreichischen Studierenden. Eine quantitative Analyse auf Basis der SOLA 2023

verfasst von | submitted by

Asmat Jikia BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2026

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

UA 066 905

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

Masterstudium Soziologie

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Nadia Steiber

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit untersucht Studienabbruchsimpentionen von Studierenden aus Nicht-EU/EWR-Staaten in Österreich im Vergleich zu EU/EWR- und österreichischen Studierenden. Vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Relevanz der Studienpersistenz und der langfristigen Arbeitsmarktintegration von Studierenden aus Nicht-EU/EWR-Staaten analysiert die Arbeit, welche Faktoren Gruppenunterschiede in der Studienabbruchsimpention erklären.

Der theoretische Rahmen verbindet das Integrationsmodell von Tinto und das Modell für nicht-traditionelle Studierende von Bean und Metzner mit Bourdieus Kapitaltheorie sowie der Aspirationstheorie der Wisconsin School. Die empirische Analyse basiert auf Daten der Studierenden-Sozialerhebung 2023 (SOLA 2023) und erfolgt mittels binär-logistischer Regression.

Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende aus Nicht-EU/EWR-Staaten im Durchschnitt höhere Studienabbruchsimpentionen berichten als EU/EWR- und österreichische Studierende. Dieser Gruppeneffekt wird deutlich reduziert und ist nicht mehr statistisch signifikant, wenn finanzielle Belastung sowie soziale und akademische Integration berücksichtigt werden. Die Gruppenzugehörigkeit erweist sich damit nicht als eigenständiger Risikofaktor, sondern wirkt vor allem indirekt über ungleiche Ressourcen- und Integrationsbedingungen.

Die Befunde lassen sich zudem im Sinne eines Spannungsfelds zwischen hohen Bildungsaspirationen und restriktiven institutionellen Rahmenbedingungen interpretieren. Während die Aspirationstheorie auf überdurchschnittlich hohe Bildungsziele und eine starke Motivation von Studierenden aus Nicht-EU/EWR-Staaten verweist, kollidieren diese in der Praxis mit strukturellen Barrieren wie Studienbeiträgen und aufenthaltsrechtlichen Vorgaben. Die Ergebnisse zeigen, dass Studienabbruchsimpentionen in dieser Gruppe nicht auf mangelnde Motivation oder Ambition zurückzuführen sind, sondern vielmehr eine Folge ungleicher Kapitalausstattung sowie institutioneller Exklusionsmechanismen im österreichischen Hochschulsystem darstellen.

Schlagwörter: Abbruchsimpention; vergleichende Analyse; Nicht-EU/EWR; finanzielle Belastung; soziale Herkunft; soziale Integration; Kapitaltheorie; Studienpersistenz; Hochschulforschung; Österreich.

Abstract (English)

This master's thesis examines dropout intentions among students from non-EU/EEA countries studying in Austria, compared with EU/EEA and Austrian students. Given the relevance of study persistence and the long-term labour market integration of students from non-EU/EEA countries in educational policy, the thesis analyses the factors that explain differences between groups in their intention to drop out of university.

The analysis draws on Tinto's integration model, Bean and Metzner's model of non-traditional students, Bourdieu's theory of capital, and the Wisconsin School's aspiration theory. Empirically, the study uses data from the 2023 Student Social Survey (SOLA 2023) and estimates binary logistic regression models.

The results indicate that students from non-EU/EEA countries report higher dropout intentions on average than EU/EEA and Austrian students. However, this difference is substantially attenuated and is no longer statistically significant once financial strain as well as social and academic integration are included. Group membership, therefore, does not appear to be an independent risk factor; instead, it is largely associated with unequal resources and integration conditions.

Finally, the findings can be interpreted as reflecting a tension between high educational aspirations and restrictive institutional conditions. While aspiration theory points to above-average educational goals among students from non-EU/EEA countries, these aspirations may collide with structural barriers such as tuition fees and residence-law requirements. Overall, the results suggest that dropout intentions in this group are linked less to individual deficits than to unequal capital endowments and institutional mechanisms of exclusion within Austrian higher education.

Key Terms: Dropout intention; Comparative analysis; non-EU/EEA; financial strain; social background; social integration; capital theory; study persistence; higher education; Austria.

Danksagung

Die Fertigstellung dieser Masterarbeit ist für mich weit mehr als ein akademischer Abschluss. Sie hat einen hohen symbolischen Wert. Als Studentin aus einem Drittstaat ohne privilegierten sozialen Hintergrund oder finanzielle Absicherung war mein Weg bis zu diesem Punkt von zahlreichen Herausforderungen begleitet. Diese Arbeit ist das Ergebnis von Ausdauer, aber vor allem ist sie ein Beweis für eine wichtige Erkenntnis: Starke Ambitionen und der Wille zum sozialen Aufstieg reichen allein selten aus, wenn die richtigen Menschen im Umfeld fehlen.

Mein besonderer Dank gilt Frau Univ.-Prof. Mag. Dr. Nadia Steiber für die fachliche Betreuung, die wertvollen Impulse und das Vertrauen in mein Forschungsvorhaben. Ihre Vorlesungen und Seminare im Laufe meines Studiums haben wesentlich dazu beigetragen, dass ich mich intensiver mit quantitativer Forschung beschäftigt habe.

Ein ganz besonderer Dank gilt der Familie Goharkhey-Hartl. Ihnen verdanke ich diese Masterarbeit in einem sehr grundlegenden Sinn. Seit dem ersten Tag haben sie mich unterstützt, an mich geglaubt und mir Halt gegeben, als Strukturen und Sicherheiten fehlten. Ohne ihre kontinuierliche Unterstützung wäre dieser Abschluss nicht möglich gewesen.

Sie haben mir eindrucksvoll gezeigt, dass menschlicher Rückhalt die wertvollste Ressource überhaupt ist - sei es im Studium oder im Leben.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
1.1 Soziologische und gesellschaftliche Relevanz.....	3
1.2 Definitionen und Terminologie.....	4
1.3 Aufbau der Arbeit.....	6
2. Forschungsstand.....	7
2.1. Finanzielle Lage.....	8
2.2 Soziale Herkunft.....	10
2.3 Soziale und akademische Integration.....	12
2.3.1 Soziale Integration.....	13
2.3.2 Akademische Integration.....	13
2.4 Weitere relevante Mechanismen.....	15
2.5 Zusammenfassung.....	18
2.5.1 Selektionsprozesse, Eintrittsbarrieren und analytische Einordnung.....	19
3. Theoretischer Rahmen.....	20
3.1 Studienpersistenz und Studienabbruch als theoretisches Problem.....	21
3.2 Student Integration Model (Tinto).....	22
3.3 Modell von Bean & Metzner (nicht-traditionelle Studierende).....	24
3.4 Bourdieus Kapitaltheorie und die Reproduktion bildungsspezifischer Ungleichheit.....	27
3.5 Aspirationstheorie (Wisconsin School).....	29
3.6 Zusammenführung der theoretischen Ansätze.....	31
4. Theoretische und Empirische Herleitung der Hypothesen.....	32
4.1 Die Studienabbruchsentention im Kontext der Herkunft (H1).....	32
4.2 Finanzielle Belastung und Studienabbruchsentention (H2).....	34
4.3 Der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Abbruchsentention (H3).....	35
4.4 Die Multidimensionalität der Integration: Soziale und akademische Einbindung (H4 & H5).....	35
5. Forschungsdesign, Daten und Methode.....	37
5.1 Datengrundlage.....	37
5.2 Variablen und Operationalisierung.....	38
5.3 Beschreibung der Stichprobe.....	43
5.4 Analysestrategie.....	47
5.5 Reproduzierbarkeit und Forschungsethik.....	49
6. Ergebnisse.....	50
6.1 Ergebnisse der Voranalyse und deskriptive Ergebnisse.....	50
6.2 Ergebnisse der Hypothesenprüfung.....	58

6.2.1 Der Einfluss der Herkunftsgruppe auf die Abbruchsintention (Test von H1).....	58
6.2.2 Analyse der finanziellen Belastungssituation (Test von H2).....	63
6.2.3 Die Bedeutung der sozialen Herkunft (Test von H3).....	67
6.2.4 Analyse der sozialen Integrationsfaktoren (Test von H4).....	71
6.2.5 Analyse der akademischen Integrationsfaktoren (Test von H5).....	76
6.3 Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse der hierarchischen Regressionsanalyse.....	80
6.4 Relative Wichtigkeit der Einflussfaktoren (Dominanzanalyse).....	83
7. Diskussion.....	85
7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	86
7.2 Interpretation und Einordnung der Ergebnisse.....	88
7.3 Limitationen.....	90
7.4 Resümee und Ausblick.....	92
Literaturverzeichnis.....	95
Abbildungsverzeichnis.....	109
Tabellenverzeichnis.....	110
Abkürzungsverzeichnis.....	111
Anhang: Do-Files Stata.....	112

1. Einleitung

Die Internationalisierung des Hochschulsektors stellt in Österreich seit mehreren Jahren ein zentrales bildungs- und hochschulpolitisches Ziel dar (BMBWF, 2020). Angesichts des demografischen Wandels und des Fachkräftemangels wird die Gewinnung internationaler¹ Talente, sowohl als bildungspolitisches Ziel als auch als ökonomische Notwendigkeit verstanden (OeAD, 2023). In diesem Zusammenhang richtet sich der Fokus zunehmend auf die Gruppe der Studierenden aus Nicht-EU/EWR-Ländern (synonym als Drittstaatsstudierende adressiert). Mit einem Anteil von etwa 7–9 % an der Gesamtzahl aller Studierenden in Österreich (Statistik Austria, 2024) stellen sie eine relevante Gruppe dar, die einen wesentlichen Beitrag zur Diversität akademischer Lernumgebungen leistet (Mandl et al., 2021; OeAD, 2023). In der Forschung werden diese Studierenden häufig als besonders motiviert, resilient und engagiert beschrieben (Kuschej et al., 2023). Sie bringen oft wertvolle internationale Studien- und Arbeitserfahrungen mit und stellen ein bedeutendes zukünftiges Arbeitskräftepotenzial dar (Kohlenberger et al., 2022; Schnabl et al., 2022). Besonders hohe Verbleibquoten am österreichischen Arbeitsmarkt zeigen sich dabei in jenen Bereichen, in denen der Fachkräftemangel am akutesten ist: im Gesundheits- und Sozialwesen (59 %), in der IKT² (57 %) sowie in den Geisteswissenschaften (54 %) (Mandl et al., 2021).

Trotz dieses Potenzials unterliegen Drittstaatsstudierende spezifischen strukturellen Barrieren, die sie von inländischen oder EU/EWR-Studierenden unterscheiden. Während Studierende aus dem EU/EWR-Raum weitgehend den österreichischen Studierenden gleichgestellt sind (Unger et al., 2020), sehen sich Studierende aus Nicht-EU/EWR-Ländern mit spezifischen strukturellen Barrieren konfrontiert (Langthaler, 2018). Hinzu kommen eine höhere finanzielle Belastung durch Studiengebühren, eingeschränkte Erwerbsmöglichkeiten und der fehlende Zugang zu staatlicher Studienförderung (Bassermann, 2019; Kohlenberger et al., 2022). Der bisherige Forschungsstand verdeutlicht, dass diese Gruppe häufiger in prekären finanziellen Verhältnissen lebt, seltener studienadäquat beschäftigt ist und größere Schwierigkeiten bei der Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Studium hat (Unger et al., 2020; Zucha et al., 2024). Zudem wirken sich aufenthaltsrechtliche Rahmenbedingungen,

¹ Im vorliegenden Kontext wird der Begriff „internationale Studierende“ als Oberbegriff für Studierende mit ausländischer Staatsangehörigkeit verwendet und schließt auch Studierende aus Nicht-EU/EWR-Staaten mit ein (Falk et al., 2022).

² Informations- und Kommunikationstechnologie.

Anerkennungsfragen sowie Erfahrungen von Diskriminierung oder sozialer Isolation belastend auf den Studienverlauf aus (Kohlenberger et al., 2022).

Diese Rahmenbedingungen spiegeln sich in einer deutlichen statistischen Tendenz wider: Die Abbrecherquote unter Studierenden aus Nicht-EU/EWR-Ländern steigt bis zum 8. Semester auf über 50 % an (Mandl et al., 2021). Ein Studienabbruch widerspricht somit nicht nur den individuellen Bildungszielen, sondern auch den bildungs- und hochschulpolitischen Bemühungen, den Fachkräftebedarf zu sichern, Diversität zu fördern und die Wettbewerbsfähigkeit sowie den Ruf des Wissenschaftsstandorts Österreich zu stärken (OECD, 2025). Daher gewinnt die Untersuchung von Abbruchsintentionen, die als frühes Warnsignal im Abbruchprozess verstanden werden, an Relevanz (Findeisen et al., 2024; Dewberry & Jackson, 2018).

Für Österreich gibt es bislang kaum empirische Untersuchungen, die sich explizit mit den Abbruchsrisiken von Studierenden aus Nicht-EU/EWR-Ländern befassen und diese Gruppe mit EU/EWR und österreichischen Studierenden vergleichen. Eine der wenigen Datengrundlagen ist die Studierenden-Sozialerhebung (Unger et al., 2020; Zucha et al., 2024). Analysen zu Studienverläufen und Abbruchsintentionen liegen jedoch kaum vor.

Vor diesem Hintergrund geht die Arbeit der zentralen Frage nach: **Welche individuellen und strukturellen Bedingungen stehen mit der Abbruchsintention von Studierenden aus Nicht-EU/EWR-Ländern in Österreich in Zusammenhang, und inwiefern unterscheiden sich diese Zusammenhänge im Vergleich zu Studierenden aus EU/EWR-Ländern sowie zu österreichischen Studierenden?**

Zur Präzisierung dieser Fragestellung werden drei Unterforschungsfragen formuliert:

- Finanzen: Wie beeinflusst finanzielle Belastung die Abbruchsintention und unterscheidet sich dieser Effekt zwischen Nicht-EU/EWR-Studierenden und den Referenzgruppen (EU/EWR, Österreich)?
- Soziale Herkunft: Inwiefern steht die soziale Herkunft (z. B. Bildung der Eltern) mit der Abbruchsintention in Zusammenhang und unterscheiden sich diese Zusammenhänge zwischen den Gruppen?
- Integration: Welche Rolle spielen soziale und akademische Integration für die Abbruchsintention, und unterscheidet sich dieser Zusammenhang zwischen den Gruppen?

Um diese Forschungsfragen zu beantworten, müssen sowohl individuelle Merkmale als auch strukturelle Rahmenbedingungen ermittelt werden. Die Studierenden-Sozialerhebung 2023 (SOLA) bietet hierfür eine geeignete empirische Grundlage, sie enthält detaillierte Informationen zu finanziellen Ressourcen, sozialer Herkunft und verschiedenen Integrationsdimensionen internationaler und einheimischer Studierender (Zucha et al., 2023). Auf dieser Basis lässt sich empirisch prüfen, inwieweit die formulierten Einflussfaktoren tatsächlich mit der Abbruchsintention dieser Studierenden zusammenhängen.

Theoretisch stützt sich die Arbeit auf Modelle der Studienpersistenz und bezieht dabei die Ansätze von Tinto (1975) sowie Bean und Metzner (1985) ein. Diese begreifen Studienabbrüche als Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels individueller Merkmale, institutioneller Rahmenbedingungen und sozialer Integration. Ergänzend erweitert Bourdieus Kapitaltheorie (1983, 1986) den Blick auf strukturelle Bildungsungleichheiten, da sie Unterschiede im ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapital als zentrale Ressourcen für den Studienerfolg versteht. Die Aspirationstheorie der Wisconsin School (Sewell et al., 1969) ergänzt diese Perspektiven, indem sie aufzeigt, wie Herkunft, Selbstkonzept und Erfolgserwartungen Bildungsaspirationen formen und somit Studienentscheidungen beeinflussen.

Die skizzierten Herausforderungen und theoretischen Ansatzpunkte machen deutlich, dass die Abbruchsintention dieser Studierendengruppe weit über individuelle Entscheidungen hinausgeht. Sie greift zentrale Fragen sozialer Ungleichheit und der Funktionsweise des Hochschulsystems auf. Um diese Bedeutung einzuordnen, widmet sich der folgende Abschnitt der soziologischen und gesellschaftlichen Relevanz des Forschungsgegenstands.

1.1 Soziologische und gesellschaftliche Relevanz

Im wissenschaftlichen Diskurs gelten Studienabbrüche als Ausdruck ungleicher Teilhabechancen im Bildungssystem (Tinto, 1993). Sie sind häufig durch strukturelle Ungleichheiten, soziale Herkunft und institutionelle Rahmenbedingungen geprägt (Neugebauer et al., 2021; Müller & Klein, 2022). In der vorliegenden Untersuchung steht die Gruppe der Studierenden aus Nicht-EU/EWR-Ländern im Mittelpunkt, da ihre Studienverläufe in besonderem Maße durch migrationspolitische Regulierungen beeinflusst werden.

Gleichzeitig zeigen empirische Studien, dass Personen mit Migrationshintergrund im Durchschnitt höhere Bildungsaspirationen aufweisen als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund (Hadjar & Scharf, 2019; Astleithner et al., 2021). Gerade die Spannung zwischen hohen Aspirationen und begrenzten strukturellen Ressourcen macht wichtige Mechanismen sozialer Reproduktion, sozialer Mobilität und Teilhabe im Bildungssystem sichtbar. Zur Identifikation gruppenspezifischer Belastungsprofile werden Studierende aus Nicht-EU/EWR-Ländern Studierenden aus EU/EWR-Ländern sowie österreichischen Studierenden gegenübergestellt.

Aus gesellschaftlicher Perspektive ist diese Gruppe von Studierenden auch deshalb relevant, weil Österreich angesichts des demografischen Wandels und eines zunehmenden Fachkräftebedarfs ein wachsendes Interesse an internationalen AbsolventInnen hat. OeAD-Analysen zeigen, dass sich international mobile Studierende besonders gut in nationale Arbeitsmärkte integrieren lassen, da sie bereits im Land ausgebildet wurden (OeAD, 2023). Besonders bedeutsam sind hierbei die Bleibeabsichten internationaler Studierender aus Drittstaaten: Laut der Studierenden-Sozialerhebung 2023 planen rund 50 % oder mehr von ihnen, nach Abschluss ihres Studiums in Österreich zu bleiben, deutlich mehr als der Durchschnitt aller internationalen Studierenden (37 %) (Zucha et al., 2023). Damit stellen Studierende aus Nicht-EU/EWR-Ländern für den österreichischen Arbeitsmarkt ein großes Potenzial dar. Dieses Potenzial kann allerdings nur wirksam werden, wenn Studien erfolgreich abgeschlossen werden. Angesichts von Abbruchquoten von über 50 % im achten Semester (Mandl et al., 2021) bedeutet ein Studienabbruch neben individuellen Folgen auch den möglichen Verlust von Humankapital und potenziellen Fachkräften.

Ausgehend davon gewinnt die Untersuchung von Abbruchsintentionen an Bedeutung, da sie frühzeitig auf Risiken im Studienverlauf hinweist (Findeisen et al., 2024) und Ansatzpunkte für unterstützende Maßnahmen aufzeigt. Die Ergebnisse können somit eine empirische Grundlage liefern, damit Maßnahmen zur Stärkung der Studienpersistenz spezifischer ausgerichtet werden können und das Fachkräftepotenzial internationaler Studierender nachhaltiger genutzt werden kann.

1.2 Definitionen und Terminologie

In dieser Masterarbeit werden Studierende aus Nicht-EU/EWR-Ländern, also Drittstaatsangehörige, als jene Personen definiert, die für ein Vollzeitstudium nach Österreich

eingereist sind, ein Studium absolvieren und ihre Hochschulzugangsberechtigung außerhalb der Europäischen Union bzw. des Europäischen Wirtschaftsraums erworben haben. Es handelt sich somit um Studierende, die die Staatsangehörigkeit eines Staates besitzen, der nicht dem EWR angehört. Aufgrund ihres aufenthaltsrechtlichen Status und der damit verbundenen besonderen rechtlichen, finanziellen und administrativen Rahmenbedingungen wird diese spezifische Studierendengruppe in der Forschung als besonders vulnerabel eingestuft und weist ein erhöhtes Risiko für Studienabbrüche auf (Bassermann, 2019; Kohlenberger et al., 2022).

Für ihren Aufenthalt benötigen sie eine Aufenthaltsbewilligung „Student“ gemäß §64 des Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetzes (NAG). Diese ist in der Regel ein Jahr gültig und muss jährlich verlängert werden. Voraussetzung für die Verlängerung ist der Nachweis eines Studienerfolgs von mindestens 16 ECTS-Punkten pro Studienjahr. Darüber hinaus sind Drittstaatsstudierende verpflichtet, Studiengebühren in Höhe von 726,72 Euro pro Semester zu entrichten und ausreichende finanzielle Mittel für ein Jahr im Voraus nachzuweisen. Die Höhe dieser Mittel ist gesetzlich festgelegt und altersabhängig differenziert (für Personen unter 24 Jahre 8.442,96 Euro; über 24 Jahre beträgt der jährliche Betrag 15.287,88 Euro)³. Die Erwerbstätigkeit ist für Drittstaatsangehörige auf maximal 20 Wochenstunden beschränkt und darf den Hauptzweck des Aufenthalts, das Studium, nicht beeinträchtigen (OeAD, 2025)⁴.

Für die empirische Analyse werden neben den Drittstaatsstudierenden zwei Vergleichsgruppen herangezogen. Die Zuordnung erfolgt primär über die Staatsangehörigkeit. Als österreichische Studierende werden Personen mit österreichischer Staatsangehörigkeit definiert. Als zweite Vergleichsgruppe werden Studierende aus EU/EWR-Staaten (ohne Österreich) herangezogen. Dazu zählen Personen mit der Staatsangehörigkeit eines EU/EWR-Staates. Diese Gruppe unterscheidet sich in der Regel von Drittstaatsstudierenden dadurch, dass sie nicht denselben aufenthaltsrechtlichen Restriktionen unterliegt.

In dieser Masterarbeit wird die abhängige Variable „Studienabbruchintention“ als die subjektive Absicht von Studierenden definiert, ein begonnenes Studium vorzeitig und ohne Abschluss zu beenden. Im Unterschied zum tatsächlichen Studienabbruch handelt es sich dabei um eine prospektive, motivational-kognitive Bewertungssituation, in der Studierende

³ ÖH Broschüre 2025, Aufenthaltsrecht für ausländische Studierende.

https://www.oeh.ac.at/wp-content/uploads/shop/Aufenthaltsrecht_auslaendische_Studierende_web.pdf (Abgerufen am 05. Januar 2025)

⁴ <https://oead.at/de/nach-oesterreich/einreise-und-aufenthalt/aufenthaltsbewilligung-student-kein-mobilitaetsprogramm/> (Abgerufen am 07. Januar 2025)

einen Abbruch ihres Studiums in Erwägung ziehen, unabhängig davon, ob diese Absicht später tatsächlich realisiert wird (Findeisen et al., 2024).

Empirische Befunde deuten außerdem darauf hin, dass Abbruchsintentionen einen bedeutsamen Prädiktor für tatsächliche Studienabbrüche darstellen. So zeigen Dewberry und Jackson (2018), dass die Absicht, das Studium abzubrechen, einen signifikanten Einfluss auf einen späteren Abbruch hat. Entsprechend greifen zahlreiche Studien zur Erklärung von Studienabbrüchen auf die „*Theory of Planned Behaviour*“ zurück, um den Zusammenhang zwischen Intention und Verhalten zu modellieren (Dewberry & Jackson, 2018; Tinto, 1993; Bean & Metzner, 1985). Die Operationalisierung der Abbruchsintention erfolgt auf Basis der Studierenden-Sozialerhebung 2023 und wird im Methodenkapitel ausführlich dargestellt.

Nachdem die zentralen Begriffe und die untersuchte Zielgruppe definiert wurden, wird im folgenden Abschnitt der Aufbau der Arbeit vorgestellt, um die weitere Struktur und Herangehensweise der Untersuchung nachvollziehbar zu machen.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Masterarbeit gliedert sich in sieben Kapitel. Kapitel 1 führt in die Thematik ein, begründet die Relevanz der Untersuchung und formuliert die zentralen Forschungsfragen sowie die hierfür relevanten Definitionen. In Kapitel 2 wird der aktuelle Forschungsstand zu den spezifischen Einflussfeldern Finanzen, soziale Herkunft und Integration beleuchtet. Zudem werden vorliegende Befunde zur Studienabbruchsintention, vor allem im Kontext von Migration, diskutiert. Kapitel 3 stellt die zentralen theoretischen Ansätze zum Studienabbruch (Student Integration Model nach Tinto, Modell von Bean & Metzner) dar und integriert diese mit der Kapitaltheorie Bourdieus, um den theoretischen Analyserahmen für die Kapitalausstattung internationaler Studierender zu begründen. Die Aspirationstheorie der Wisconsin School erweitert diesen Rahmen, indem sie die Bedeutung von Herkunft und Erwartungsstrukturen für Bildungsentscheidungen hervorhebt. Die in Kapitel 2 dargestellten empirischen Befunde und der in Kapitel 3 entwickelte theoretische Rahmen bilden die Grundlage für die Hypothesenbildung in Kapitel 4. Kapitel 5 beschreibt die Grundlage der quantitativen Sekundärdatenanalyse, die Studierenden-Sozialerhebung 2023 (SOLA 2023), die Selektion der Zielgruppe (Nicht-EU/EWR-Studierende) und die Operationalisierung der Variablen. Kapitel 6 präsentiert die deskriptiven und multivariaten Befunde der Regressionsanalysen und testet die Hypothesen zum Einfluss von finanzieller Lage, sozialer

Herkunft und sozialer Integration sowie die vergleichende Perspektive. Kapitel 7 fasst die zentralen Ergebnisse zusammen, diskutiert ihre theoretischen und praktischen Implikationen und leitet daraus einen Ausblick für die Hochschulpolitik und zukünftige Forschung ab.

2. Forschungsstand

In diesem Kapitel werden zentrale empirische Erkenntnisse dargestellt, die in der bestehenden Forschung zu Studienabbrüchen, Bildungsungleichheiten und hochschulbezogenen Integrationsprozessen gewonnen wurden. Die Darstellung folgt einem mehrstufigen Aufbau, der von allgemeinen Abbruchdeterminanten zu migrations- und aufenthaltsrechtlich spezifischen Herausforderungen führt. Dabei werden Bildungsentscheidungen und Studienverläufe nicht als isolierte, individuelle Ereignisse betrachtet. Vielmehr wird eine enge Verknüpfung mit sozialen Herkunftsbedingungen, ökonomischen Ressourcen und institutionellen Strukturen festgestellt. Diese Einsicht wurde bereits von Karl Mannheim in seiner Theorie der „Seinsgebundenheit des Denkens“ erfasst (Mannheim, 2024 [1929]). Demnach sind Wissen, Handeln und Entscheidungen standortgebunden, d. h. geprägt durch die soziale Lage, Generationserfahrungen, Bildungsressourcen und gesellschaftliche Positionierung. Übertragen auf den Hochschulkontext bedeutet dies, dass Studienaufnahmen, Studienverläufe und Abbruchentscheidungen nicht losgelöst von sozialen und strukturellen Rahmenbedingungen verstanden werden können.

Vor diesem Hintergrund betrachtet die Forschung Studienabbrüche als prozesshaftes und multikausales Geschehen, bei dem individuelle Merkmale und strukturelle Rahmenbedingungen ineinandergreifen (Heublein et al., 2017). Die empirische Hochschulforschung hat hierzu ein breites Spektrum an Einflussfaktoren identifiziert, die erklären, weshalb Studierende ihr Studium fortsetzen oder abbrechen. Besonders hervorzuheben sind vier zentrale Einflussdimensionen, die auch für die vorliegende Arbeit leitend sind: die finanzielle Lage, die soziale Herkunft und die soziale sowie akademische Integration.

Ergänzend sind weitere Mechanismen zu berücksichtigen, die in zahlreichen Studien ebenfalls mit Abbruchsintentionen in Zusammenhang stehen. Neben Ressourcen und Integration können individuelle Voraussetzungen (z. B. Motivation, Selbstwirksamkeit, gesundheitliche

Belastungen), studienbezogene Rahmenbedingungen (z. B. Prüfungsanforderungen, Studienorganisation, Betreuungsqualität), soziale Faktoren (z. B. Lebensumstände und Ereignisse, Karriereperspektiven) sowie strukturelle und andere finanzielle Aspekte (z. B. Karriereperspektiven, Wohnsituation) eine Rolle spielen. Die vorliegende Arbeit trägt dieser Komplexität Rechnung, indem sie die Multidimensionalität reflektiert, den Untersuchungsrahmen aber bewusst eingrenzt, um die ausgewählten ressourcen- und integrationsbezogenen Einflussfaktoren ausführlich analysieren zu können. Das Ziel besteht außerdem nicht darin, die Abbruchsintention vollständig zu erklären, sondern vielmehr darin, zentrale Einflussfaktoren exemplarisch herauszuarbeiten und empirisch zu prüfen.

Im Folgenden werden diese Determinanten sukzessive und aufeinander aufbauend dargestellt.

2.1. Finanzielle Lage

In der Forschung gilt die finanzielle Lage der Studierenden als eine der robustesten und konsistentesten Einflussgrößen auf die Studienabbruchsintention (Zimmermann et al., 2021). Finanzielle Ressourcen definieren den materiellen Rahmen, in dem ein Studium überhaupt möglich ist (Engelhardt & Lörz, 2021) und bestimmen zugleich die Handlungsspielräume der Studierenden während des Studiums (Behr et al., 2020). Entsprechend wurde der Zusammenhang zwischen finanziellen Belastungen und Abbruchneigung in verschiedenen nationalen und internationalen Kontexten nachgewiesen (Unger et al., 2020; Kehm et al., 2019; Pineda et al., 2022).

Ein zentraler Wirkmechanismus ist dabei die subjektive finanzielle Unsicherheit, also die Sorge, das Studium finanziell nicht bewältigen zu können. Sie ist ein starker Prädiktor für Studienzweifel und Abbruchsintentionen (Heublein et al., 2017). Studierende, die ihre finanzielle Lage als belastend einschätzen, berichten häufiger von emotionaler Erschöpfung, Stress und geringerer Studienmotivation (Neuenschwander, 2022). Dies erhöht wiederum die Wahrscheinlichkeit, das Studium zu unterbrechen oder abzugeben (Behr et al., 2020).

Auch objektiv messbare finanzielle Faktoren wie das Haushaltsbudget, die verfügbaren Unterstützungsquellen oder die Höhe der Studienkosten haben einen deutlichen Einfluss auf die Studienpersistenz. Untersuchungen aus dem deutschsprachigen Raum (Pineda et al., 2022) sowie aus dem internationalen Raum belegen, dass Studierende mit knappen

finanziellen Ressourcen einem höheren Risiko des Studienabbruchs ausgesetzt sind (Kehm et al., 2019).

Besonders relevant ist dabei die Abhängigkeit von einer Erwerbstätigkeit: Studierende, die einen großen Teil ihres Lebensunterhalts selbst finanzieren müssen, geraten häufiger in zeitliche und organisatorische Konflikte (Thies, 2023). In der Forschung wird dabei zunehmend zwischen unterstützender und überlastender Erwerbstätigkeit differenziert (Neyt et al., 2019). Unterstützend wirken niedrige Arbeitsumfänge oder studiennahe Tätigkeiten, die finanzielle Stabilität sichern und berufliche Orientierung ermöglichen, ohne das Studium wesentlich zu beeinträchtigen (Hovdhaugen, 2015). Überlastend sind dagegen hohe Arbeitszeiten von mehr als 20 Wochenstunden, Nachtschichten oder körperlich anstrengende Jobs, die Lernzeiten verkürzen, Studienleistungen mindern und zu Studienverzögerungen führen (Heublein et al., 2017; Thies, 2023; Hovdhaugen, 2015). Mehrere Reviews zeigen, dass gerade solche Überlastungen und Zeitkonflikte häufig Auslöser für Studienzweifel und Abbruchsintentionen sind (Neyt et al., 2019).

Finanzielle Belastungen wirken darüber hinaus auch über Teilhabe und Integration (Heublein et al., 2017; Unger et al., 2020; Hauschildt et al., 2024). Studierende mit knappen finanziellen Mitteln können seltener an Aktivitäten des Hochschul- und Campuslebens teilnehmen, bauen seltener soziale Netzwerke auf und haben weniger Möglichkeiten, an studienrelevanten Veranstaltungen teilzunehmen. Internationale Vergleichsstudien zeigen, dass finanzielle Restriktionen die Integration in akademische und soziale Kontexte erschweren und somit einen entscheidenden Risikofaktor für Studienabbrüche darstellen (Hauschildt et al., 2024).

Auf dieser Grundlage stellt sich die Frage, wer besonders häufig von solchen finanziellen Belastungen betroffen ist. Die Studierenden-Sozialerhebung 2023 (Zusatzbericht) zeigt, dass insgesamt 29 % der Studierenden (sehr) starke finanzielle Schwierigkeiten angeben, Studierende ohne EU/EWR-Staatsangehörigkeit dies aber deutlich häufiger berichten als Studierende mit EU/EWR-Staatsangehörigkeit (Zucha et al., 2023). EUROSTUDENT-Daten belegen zudem, dass internationale Studierende in Europa überdurchschnittlich oft über schwere finanzielle Probleme und stärkere Abhängigkeit von Erwerbsarbeit berichten (Hauschildt et al., 2024).

Dabei sind Studierende aus Nicht-EU/EWR-Staaten im öffentlichen Hochschulsektor häufig auf Eigenfinanzierung angewiesen, zahlen Studiengebühren in überproportionaler Höhe und

verfügen im Durchschnitt über ein geringeres monatliches Budget (OeAD, 2023). Außerdem ist bei ihnen die Quote studienadäquater Beschäftigung am niedrigsten und die Vereinbarkeit von Arbeit und Studium besonders problematisch (Unger et al., 2020). Vor diesem empirischen Hintergrund liegt nahe, dass finanzielle Belastungen Nicht-EU/EWR-Studierende stärker und unmittelbarer treffen als EU/EWR und österreichische Studierende. Höhere Kosten, unsicherere Einkommensquellen und eingeschränkte Unterstützungsstrukturen können sich kumulativ auf ihre Studienverläufe auswirken.

Finanzielle Ressourcen sind somit nicht isoliert zu betrachten, vielmehr sind sie im Zusammenhang mit der ungleichen Verteilung sozialer Chancen zu sehen. Vor diesem Hintergrund rückt im folgenden Abschnitt die soziale Herkunft als zentrale Strukturbedingung in den Blick, die bereits vor Studienbeginn die Ressourcenausstattung von Studierenden formt und damit auch ihre Risiken von Studienzweifeln und Abbruchsintentionen unterschiedlich beeinflusst (Becker & Lauterbach, 2010; Bourdieu, 1982).

2.2 Soziale Herkunft

Neben der finanziellen Lage gilt die soziale Herkunft als zentrale Strukturgröße zur Erklärung ungleicher Studienverläufe. In der Bildungs- und Ungleichheitsforschung wird die soziale Herkunft als Kombination aus materiellen Ressourcen, Bildungskapital und Unterstützungsmöglichkeiten definiert, die Bildungsentscheidungen und Bildungserfolg beeinflussen (Becker & Lauterbach, 2010). Sie definiert die Position eines Individuums in der Sozialhierarchie und ist abgeleitet von den Bildungsabschlüssen, Berufsmerkmalen und ökonomischen Ressourcen der Eltern (Dollmann, 2017). Trotz Bildungsexpansion hat sich die Ungleichheit beim Übergang zum tertiären Bildungssektor in vielen Ländern als hartnäckig und persistent erwiesen (Mandl & Haag, 2025). In Österreich ist diese Ungleichheit besonders ausgeprägt: Im Jahr 2023 lag die Wahrscheinlichkeit, einen tertiären Abschluss zu erreichen, bei 63 Prozent für junge Erwachsene mit mindestens einem akademisch gebildeten Elternteil, jedoch nur bei 16 Prozent für Personen ohne elterlichen Sekundarstufe-II-Abschluss (OECD, 2025). Auch in Deutschland zeigen zahlreiche Studien, dass die soziale Herkunft nach wie vor einen starken Einfluss auf die Studienaufnahme und die Wahl des Hochschultyps hat (Lörz, 2013; Ebert & Heublein, 2017). Der sogenannte Herkunftseffekt wird zum Teil durch Unterschiede in den schulischen und hochschulischen Leistungen vermittelt. Studierende aus

bildungsfernen Elternhäusern erzielen im Durchschnitt schlechtere HZB⁵-Noten und Studienleistungen. Dies erklärt rund 40 % des erhöhten Abbruchrisikos (Klein & Müller, 2020).

Als zentrale Mechanismen werden dabei ungleich verteilte Ressourcen diskutiert. Studierende aus akademischen Familien verfügen im Durchschnitt über bessere lernförderliche Ressourcen, sei es in Form finanzieller Mittel, sozialer Unterstützung, strategischen Wissens oder alltäglicher Studienunterstützung (Schlücker, 2024). Sie müssen seltener in großem Umfang erwerbstätig sein und haben somit mehr Zeit für ihr Studium. Darüber hinaus profitieren sie von informellen Unterstützungsformen, beispielsweise bei der Interpretation wissenschaftlicher Texte oder beim Korrekturlesen (Schlücker, 2024).

Neben diesen allgemeinen Herkunftseffekten gewinnen intersektionale Perspektiven zunehmend an Bedeutung. So zeigen Befunde, dass Studierende der zweiten Generation mit Migrationshintergrund aus nicht-akademischen Elternhäusern ein hohes Abbruchrisiko aufweisen, wobei sich für Personen mit Wurzeln in EU-Drittstaaten zusätzliche Risiken feststellen lassen (Zaussinger, 2024).

Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass internationale Studierende insgesamt eine sozial selektive Gruppe darstellen. Erhebungen zur sozialen Zusammensetzung dieser Gruppe zeigen, dass BildungsausländerInnen deutlich häufiger aus akademischen Elternhäusern stammen. Die soziale Herkunft variiert bei deutschen Studierenden stark. Demgegenüber haben 60 bis 70 % der BildungsausländerInnen (je nach Herkunftsregion) mindestens einen Elternteil mit Hochschulabschluss (Kroher et al., 2021). Zwar weisen viele MigrantInnen akademische Hintergründe und hohe Bildungsaspirationen auf (Astleithner et al., 2021), gleichzeitig sind sie im Hochschulkontext oft zusätzlichen strukturellen Barrieren ausgesetzt (Zaussinger, 2024; Kohlenberger et al., 2022). Die daraus resultierende Diskrepanz zwischen den hohen Bildungsaspirationen und den realen Studienbedingungen kann zu Frustration führen und eine erhöhte Abbruchsintention zur Folge haben (Pineda et al., 2022). Diese Befunde verdeutlichen, dass hohe Bildungsressourcen im Elternhaus nicht zwangsläufig vor dem Risiko eines Studienabbruchs schützen (Ebert & Heublein, 2017).

Insgesamt sprechen die Forschungsergebnisse dafür, dass soziale Herkunft weiterhin einen zentralen Strukturindikator für Studienerfolg und Studienabbrüche darstellt (Bourdieu, 1983;

⁵ HZB: Hochschulzugangsberechtigung; schulischer Abschluss, der zum Studium berechtigt (z. B. Matura/Abitur oder gleichwertiger Abschluss).

Schlücker, 2024). Gleichzeitig deuten die Befunde darauf hin, dass ihre Wirkung in Abhängigkeit von migrationsbezogenen Rahmenbedingungen variieren kann. Diese Faktoren erhöhen nicht nur die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs, sondern beeinflussen auch die Studienwahl und -motivation bereits in einem frühen Stadium (Neugebauer & Schindler, 2012). Bei Studierenden aus bildungsfernen Familien, die zusätzlich Migrations- und Aufenthaltsrechtliche Herausforderungen bewältigen müssen, verstärken sich diese Effekte noch einmal (Kohlenberger et al., 2022; Zaussinger, 2024).

2.3 Soziale und akademische Integration

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt die finanzielle Lage und die soziale Herkunft als zwei zentrale strukturelle Determinanten von Studienabbruchintentionen dargestellt wurden, richtet sich der Fokus nun auf eine dritte, ebenso grundlegende Einflussdimension: die soziale und akademische Integration. Einerseits bestimmen finanzielle Ressourcen die materiellen Voraussetzungen des Studiums, andererseits wirkt sich die soziale Herkunft auf das verfügbare kulturelle, soziale und ökonomische Kapital aus. Die Integration betrifft die Prozesse, durch die Studierende in das institutionelle und soziale Gefüge der Hochschule eingebunden werden (Tinto, 1975; 1993). Die Integration steht somit als wichtige vermittelnde Instanz zwischen individuellen Voraussetzungen (z. B. Herkunft, Bildungskapital) und strukturellen Rahmenbedingungen (z. B. Finanzierung, Arbeitsmarktzugang) auf der einen Seite und dem tatsächlichen Studienverlauf auf der anderen Seite (Ebert & Heublein, 2017). Integration ist somit kein zusätzlicher isolierter Faktor, sondern ein Prozess, der die negativen Effekte finanzieller Unsicherheit und bildungsferner Herkunft entweder abfedern oder verstärken kann. Dadurch erhält sie eine Schlüsselfunktion im Verständnis von Ungleichheitsprozessen im Hochschulbereich (Student Integration Model, Tinto, 1975; 1993).

Obwohl soziale und akademische Integration analytisch getrennt voneinander betrachtet werden, hängen sie empirisch eng zusammen (Klein, 2018). Ein intaktes soziales Netzwerk erleichtert die Bewältigung von Leistungsanforderungen, eine akademische Orientierung schafft wiederum soziale Sicherheit (Müller & Klein, 2022). Laut Tinto (1993) entsteht Persistenz, wenn beide Formen der Integration gelingen.

2.3.1 Soziale Integration

Soziale Integration wird im Anschluss an Tinto als Einbindung in soziale Beziehungen und Zugehörigkeit zur Hochschulgemeinschaft verstanden, z. B. Kontakte zu Peers und Lehrenden, soziale Unterstützung, Zugehörigkeitsgefühl (Tinto, 1975). Zahlreiche Studien bestätigen, dass soziale Isolation ein bedeutender Risikofaktor für Studienabbrüche ist. Bereits Kolland (2002) konnte für Österreich nachweisen, dass eine geringe soziale Einbindung direkt mit höheren Abbruchsintentionen zusammenhängt. Aktuelle Befunde von Klein (2018) bestätigen diesen Zusammenhang: Studierende, die sich schlecht integriert fühlen, denken signifikant häufiger über einen Studienabbruch oder -wechsel nach (Klein, 2018).

Qualitative Daten aus dem ESVII-Projekt zeigen, wie soziale Integration konkret entsteht: durch regelmäßige Interaktion, geteilte Lernerfahrungen, emotionale Unterstützung und den Zugang zu Peer-Netzwerken. Studierende, die stabile soziale Beziehungen entwickeln, berichten von höherer Zufriedenheit, besserem Stressmanagement und stärkerer Identifikation mit dem Studium. Fehlen diese Strukturen, können Unsicherheiten und Isolation entstehen, die Studienzweifel verstärken (Muja et al., 2021). Für internationale Studierende zeigen Arbeiten im deutschen Kontext ebenfalls konsistent, dass soziale Einbindung und Zugehörigkeit mit geringeren Abbruchsintentionen verbunden sind. In der Übersicht von Thies et al. wird berichtet, dass ein gutes Auskommen mit Mitstudierenden und Lehrenden sowie ein „*Sense of Belonging*“ mit niedrigeren Abbruchsintentionen zusammenhängen (Thies & Falk, 2021).

In ihren Untersuchungen zeigen Grüttner et al. (2021) zudem, dass gerade internationale Studierende und Studierende mit Fluchterfahrung häufig von sozialer Exklusion betroffen sind. Gründe hierfür sind beispielsweise fehlende Netzwerke, Diskriminierungserfahrungen oder kulturelle Distanz. Diese Erfahrungen verstärken wiederum die Abbruchsintentionen (Grüttner et al., 2021).

Damit wird soziale Integration nicht als „Wohlfühlfaktor“, sondern als wichtiger Faktor für die Studienpersistenz sichtbar.

2.3.2 Akademische Integration

Die akademische Integration beschreibt das Zurechtkommen im universitären Umfeld und umfasst die Erfüllung formaler Leistungsanforderungen (z. B. Noten) und die intellektuelle

Entwicklung bzw. die Identifikation mit akademischen Normen (Müller & Klein, 2022; Schlücker, 2024). Empirische Befunde aus dem deutschsprachigen Raum zeigen, dass sich die akademische Integration genauer in zwei Subdimensionen unterteilen lässt: die extrinsische akademische Integration, die die Anpassung an Leistungsanforderungen und die erfolgreiche Bewältigung von Prüfungen umfasst, und die intrinsische akademische Integration, die die intellektuelle Entwicklung, die fachliche Identifikation und das akademische Selbstkonzept einschließt (Klein, 2018). Beide Subdimensionen weisen einen negativen Zusammenhang mit der Abbruchsintention auf. Je stärker Studierende akademisch integriert sind, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie ihr Studium infrage stellen. Besonders ausgeprägt ist dieser Zusammenhang bei der extrinsischen akademischen Integration. Laut Kleins Befunden denken Studierende, die Prüfungsanforderungen verstehen, Strategien zur Bewältigung von Leistungsdruck entwickeln und sich den Anforderungen gewachsen fühlen, deutlich seltener über einen Studienabbruch nach (Klein, 2018).

Eine stärkere akademische Integration, die sich in besseren schulischen Vorleistungen und höherer Studienzufriedenheit äußert, korreliert signifikant negativ mit der Studienabbruchsintention (Klein, 2018; Thies & Falk, 2023). Die Interaktion mit den Lehrenden spielt dabei eine wichtige Rolle. Sie vermittelt Orientierung, fachliche Unterstützung und die Erwartungen der Studienkultur. Allerdings zeigt Klein (2018), dass Kontakte zu Lehrenden nur dann wirksam zur Reduktion von Abbruchsintentionen beitragen, wenn Studierende ein Mindestmaß an fachlicher Integration erreicht haben. Ohne grundlegende Orientierung oder Leistungsbewältigung verpufft der potenziell positive Effekt.

Für internationale Studierende liegen ergänzende Befunde vor, die die akademische Integration stärker über Studienzufriedenheit, Erwartungserfüllung, Selbstwirksamkeit und Leistungserleben erfassen. In einer Übersicht zu internationalen Studierenden in Deutschland wird berichtet, dass Leistungsprobleme, Motivationsverlust bzw. enttäuschte Studienerwartungen häufig genannte Gründe für einen Studienabbruch sind (Pineda et al., 2022). Darüber hinaus zeigen Arbeiten im deutschen Kontext, dass eine höhere studienbezogene Selbstwirksamkeit und eine höhere allgemeine Studienzufriedenheit mit geringeren Abbruchintentionen einhergehen (Thies & Falk, 2021; Zimmermann et al., 2021).

Wie Tight (2020) zeigt, entsteht erfolgreiche akademische Teilhabe als Zusammenspiel von aktivem, lehrveranstaltungsbezogenem Verhalten der Studierenden und ihrer akademischen

sowie sozialen Integration durch die Hochschule. Dieser Befund verweist darauf, dass akademische Integration nicht allein als individuelle Bewältigungsleistung zu verstehen ist, sondern in gleichem Maße von institutionellen Gegebenheiten geprägt wird (Tight, 2020). In diesem Sinne modelliert Hadjar et al. (2022) akademische und soziale Integration als zentrale Bausteine im Erklärungspfad zu Abbruchsintention und betont insbesondere die Rolle wahrgenommener institutioneller Unterstützung, die in ihrem Modell eng mit Integration und „Commitment“ verknüpft ist (Hadjar et al., 2022).

Für internationale Studierende stellt sich diese Integrationsanforderung unter zusätzlichen Bedingungen. Sprachliche Barrieren, Unterschiede im akademischen Habitus und fehlendes Vorwissen über universitäre Strukturen erschweren ihre Teilhabe an zentralen akademischen Prozessen (Zimmermann et al., 2021). Die Wahrscheinlichkeit, Leistungsprobleme oder Orientierungslosigkeit zu entwickeln, ist daher überdurchschnittlich hoch.

Der Forschungsstand liefert zusammenfassend Hinweise darauf, dass akademische und soziale Integration zentrale Prädiktoren von Abbruchsintentionen sind. Die Befunde weisen auch darauf hin, dass beide Integrationsdimensionen miteinander verflochten sind. Vor diesem Hintergrund ist es konsequent, im Rahmen dieser Arbeit nicht nur die Integration von Nicht-EU/EWR-Staatsangehörigen zu prüfen, sondern die Zusammenhänge auch vergleichend auszuwerten, um die Spezifik (oder Allgemeingültigkeit) der Mechanismen im österreichischen Kontext aufzuzeigen.

2.4 Weitere relevante Mechanismen

Neben der finanziellen Situation, der sozialen Herkunft sowie der sozialen und akademischen Integration identifiziert die Hochschulforschung eine Reihe weiterer Faktoren, die Studienzweifel und die Absicht, das Studium abzubrechen, beeinflussen. Diese Mechanismen wirken häufig im Zusammenspiel mit den bereits diskutierten Determinanten und verdeutlichen die Multikausalität von Studienabbrüchen (Theune, 2021). Im Folgenden werden zentrale Einflussfaktoren dargestellt, die in der empirischen Literatur wiederholt nachgewiesen wurden und bei der Interpretation von Abbruchsintentionen insgesamt sowie im Kontext internationaler Studierender von Bedeutung sind.

Motivationale Faktoren:

Die Motivation, ein Studium aufzunehmen und fortzuführen, gilt als wichtiger Prädiktor für die Studienpersistenz. Zahlreiche Untersuchungen zeigen, dass mangelnde intrinsische Motivation, Unsicherheit bezüglich der Studienwahl oder unrealistische Erwartungen an das Studium zu den häufigsten Gründen für Studienzweifel und -abbrüche zählen (Heublein et al., 2017; Pineda et al., 2022). Eine besondere Rolle spielt dabei die Passungswahrnehmung: Weicht die tatsächliche Studienrealität deutlich von den eigenen Erwartungen oder Interessen ab, steigt die Wahrscheinlichkeit erheblich, das Studium infrage zu stellen. In vielen Studien wird diese „Passungsproblematik“ als zentraler Auslöser wachsender Abbruchsintentionen hervorgehoben (Kehm et al., 2019).

Psychische Belastungen und Stress:

Eine Vielzahl von Arbeiten belegt den Einfluss psychischer Belastungen auf die Studienpersistenz. Stress, emotionale Erschöpfung, depressive Symptome und Prüfungsangst wirken sich negativ auf die Studienzufriedenheit aus und erhöhen die Abbruchsintention (Resch & Bleicher, 2025). Besonders bei Studierenden mit Migrations- oder Fluchterfahrung treten zusätzliche Belastungsfaktoren auf. Grüttner et al. (2021) zeigen, dass die Unsicherheit über den Aufenthaltsstatus und die Gefahr des Visumverlusts erheblichen psychischen Stress erzeugen, der direkt mit Abbruchsabsichten verbunden ist. Vergleichbare Mechanismen sind auch für Drittstaatsstudierende zu erwarten, deren Studium in Österreich stark von aufenthaltsrechtlichen Bedingungen abhängig ist.

Sprachliche Anforderungen

Sprache ist eine grundlegende Ressource für das akademische Lernen. Forschungsergebnisse zeigen, dass sprachliche Unsicherheiten das Verständnis akademischer Texte und die Beteiligung an Lehrveranstaltungen erheblich beeinträchtigen können, selbst wenn formal ausreichende Sprachzertifikate vorliegen. Dies wirkt sich nicht nur auf die akademische Integration aus, sondern kann sich auch auf die soziale Integration negativ auswirken, da sprachliche Barrieren die Aufnahme sozialer Kontakte erschweren (Zimmermann et al., 2021). Die Studie von Thies und Falk (2021) zeigt, dass internationale Bachelorstudierende in Deutschland seltener einen Studienabbruch in Erwägung ziehen, wenn sie über gute sprachliche Fähigkeiten im Alltag verfügen.

Erwerbstätigkeit

Die Vereinbarkeit von Studium und Lebensführung ist ein weiterer zentraler Faktor für die Studienpersistenz. Lessky und Binder (2025) zeigen, dass eine Erwerbstätigkeit neben dem Studium nicht grundsätzlich studienerefolgsgefährdend ist. Ihre Effekte hängen vom Umfang und der Art der Beschäftigung sowie von den individuellen Ressourcen der Studierenden ab (Lessky & Binder, 2025). Eine hohe Erwerbsbelastung von mehr als 20 Wochenstunden reduziert nachweislich die Lernzeit, die Leistungsfähigkeit und die Motivation und erhöht somit die Abbruchsintention (Heublein et al., 2017; Thies, 2023). Für Studierende aus Nicht-EU/EWR-Ländern ergibt sich darüber hinaus ein strukturelles Spannungsverhältnis: Einerseits sind ihre finanziellen Bedarfe aufgrund von Studiengebühren, aufenthaltsrechtlichen Gebühren und fehlenden Förderzugängen überdurchschnittlich hoch (Mandl et al., 2021; OeAD, 2023), sodass Erwerbsarbeit für diese Gruppe oft die primäre Einkommensquelle zur Existenzsicherung darstellt und keine optionale Nebentätigkeit ist (Thies, 2023). Andererseits ist ihre Erwerbstätigkeit durch das Limit von 20 Wochenstunden und die AMS-Bewilligungspflicht eingeschränkt (Langthaler, 2018). Weil der Zugang zum Arbeitsmarkt bürokratisch schwerer ist, landen diese Studierenden oft in Jobs, die „nicht studienrelevant“ sind, zum Beispiel in der Gastronomie oder andere einfache Servicejobs (Maury, 2019).

Soziodemografische Faktoren

In der Literatur zeigen sich hinsichtlich des Geschlechts differenzierte Befunde über unterschiedliche Belastungsprofile und Ressourcenlagen (Lessky & Binder, 2025). So weisen Frauen in einigen Studien zwar eine höhere akademische Persistenz und bessere Noten auf, sind aber gleichzeitig häufiger von finanzieller Prekarität und Doppelbelastungen betroffen. Lessky und Binder (2025) weisen darauf hin, dass das Geschlecht in Wechselwirkung mit der sozialen Herkunft wirkt: Beispielsweise profitieren männliche Studierende aus akademischen Haushalten teilweise anders von studienbegleitender Erwerbsarbeit als weibliche Studierende oder „First-Generation-Students“ (Lessky & Binder, 2025).

Auch ein höheres Alter steht in der Literatur wiederholt in Zusammenhang mit Studienabbruch. In ihrem Review „The Determinants of University Dropout“ fassen Aina et al. (2022) übereinstimmende Befunde aus der Literatur zusammen. Demnach ist ein höheres Alter beim Studienbeginn häufiger mit Studienabbruch assoziiert. Die AutorInnen betonen ausdrücklich, dass es sich dabei um robuste korrelative, nicht zwingend kausale

Zusammenhänge handelt, da das Alter mit Selektionsprozessen und höheren Opportunitätskosten verknüpft ist (Aina et al., 2022).

Konsequenz für diese Arbeit.

In der vorliegenden Arbeit werden Sprache, Erwerbstätigkeit, Geschlecht und Alter als Kontrollvariablen berücksichtigt, weil sie in der Studienabbruchforschung regelmäßig mit Studienverläufen und Abbruchsintentionen in Verbindung gebracht werden, aber meist eher indirekt über Ressourcen, Zeitbudgets und Integrationsmöglichkeiten wirken (Aina et al., 2022; Lessky & Binder, 2025). Ihre Kontrolle im Rahmen der Analyse führt zu präziseren Schätzungen der Einflussfaktoren, die im Zentrum der Arbeit stehen.

2.5 Zusammenfassung

Die dargestellten Forschungsergebnisse zeigen deutlich, dass finanzielle Ressourcen, soziale Herkunft sowie soziale und akademische Integration zentrale Determinanten des Studienverhaltens, d. h. der Studienpersistenz und der Abbruchabsichten, sind. Diese Zusammenhänge wurden in zahlreichen internationalen und deutschsprachigen Studien bestätigt. Untersuchungen zu Studierenden mit Migrationshintergrund oder Fluchterfahrung aus dem Globalen Süden zeigen, dass rechtliche Unsicherheit, eingeschränkter Arbeitsmarktzugang und soziale Exklusion substanzielle Belastungsfaktoren darstellen, die sich negativ auf die Studienpersistenz auswirken können (Kohlenberger et al., 2022). Eine Übertragung dieser Befunde auf Studierende aus Nicht-EU/EWR-Ländern ist nicht ohne Weiteres zulässig, denn deren migrations- und aufenthaltsrechtliche Situation sowie die institutionellen Rahmenbedingungen im Hochschulkontext unterscheiden sich.

Gerade diese strukturellen Unterschiede machen einen Gruppenvergleich analytisch sinnvoll. Österreichische Studierende und EU/EWR-Studierende befinden sich grundsätzlich in einem anderen rechtlichen und finanziellen Kontext. Studierende aus Drittstaaten sind demgegenüber stärker an aufenthaltsrechtliche Vorgaben gebunden und verfügen tendenziell über andere Erwerbs- und Fördermöglichkeiten (Mandl et al., 2021). Vor diesem Hintergrund dient der Einbezug von EU/EWR-Studierenden und österreichischen Studierenden als Vergleichsgruppen dazu, Unterschiede in der Ressourcenausstattung und in den Integrationschancen empirisch einzuordnen. Somit kann überprüft werden, ob die in der Literatur beschriebenen Faktoren (Finanzen, Herkunft, Integration) in allen Gruppen ähnlich wirken oder ob sich gruppenspezifische Muster zeigen.

Trotz der Relevanz dieses Themas liegen für Österreich bislang nur wenige empirische Studien vor, die die Abbruchsintentionen von Studierenden aus Nicht-EU/EWR-Ländern untersuchen. Die zentralen Erkenntnisse stützen sich primär auf die Studierenden-Sozialerhebungen (z. B. Unger et al., 2020; Mandl et al., 2021), in denen die finanzielle Lage internationaler Studierender im Rahmen von Kernberichten und Zusatzanalysen beleuchtet wird. Vor allem fehlt eine Analyse, die die zentralen Einflussdimensionen finanzielle Lage, soziale Herkunft sowie soziale und akademische Integration gemeinsam modelliert und deren Zusammenhang mit Abbruchsintentionen für Studierende aus Nicht-EU/EWR-Ländern, aus EU/EWR-Ländern sowie österreichische Studierende vergleichend prüft. Somit ist bislang unklar, ob die in internationalen Studien beschriebenen Mechanismen im österreichischen Kontext gruppenübergreifend in ähnlicher Weise wirken oder ob sich bei Studierenden aus Nicht-EU/EWR-Ländern aufgrund spezifischer migrations- und aufenthaltsrechtlicher Rahmenbedingungen abweichende Muster zeigen.

Vor diesem Hintergrund ist zudem zu berücksichtigen, dass die Gruppe der Studierenden aus Nicht-EU/EWR-Ländern keine zufällig zusammengesetzte Population darstellt, sondern durch spezifische institutionelle Zugangsvoraussetzungen gekennzeichnet ist. Um die dargestellten Forschungslücken angemessen einordnen zu können, ist eine analytische Reflexion der Selektionsprozesse daher unverzichtbar.

2.5.1 Selektionsprozesse, Eintrittsbarrieren und analytische Einordnung

In der sozialwissenschaftlichen Forschung spricht man von einem Selektionsproblem, wenn die Zusammensetzung der untersuchten Gruppe nicht zufällig erfolgt, sondern durch vorgelagerte institutionelle oder soziale Mechanismen strukturiert ist, die potenziell mit den untersuchten Merkmalen oder Zusammenhängen in Beziehung stehen (Heckman, 1979; Winship & Mare, 1992; Diekmann, 2022). Im Kontext dieser Arbeit bezieht sich diese Selektion auf den Zugang zum Studium für Studierende aus Nicht-EU/EWR-Ländern. Diese Studierendengruppe ist das Ergebnis spezifischer institutioneller Rahmenbedingungen des internationalen Hochschulsystems und stellt daher keine zufällig zusammengesetzte Population dar. Die bisher beschriebenen finanziellen, rechtlichen und sozialen Eintrittsbarrieren wirken bereits vor Studienbeginn selektiv. Diese Anforderungen sind in der Regel institutionell transparent und werden bei der Studienentscheidung berücksichtigt. In der Folge stammen Studierende aus Nicht-EU/EWR-Ländern überdurchschnittlich häufig aus

sozial privilegierten Herkunftsmilieus und weisen hohe Bildungs- und Aufstiegsaspirationen auf (Brooks & Waters, 2011; Marginson, 2016). Der Hochschulzugang tritt somit als sozialer Filter auf, der potenziell ressourcenschwächere Gruppen ausschließt.

Für die vorliegende Untersuchung sind zwei Formen der Selektion analytisch relevant. Einerseits strukturieren institutionelle Eintrittsbarrieren den Zugang zum Studium, andererseits werden empirisch ausschließlich jene Studierenden erfasst, die diese Selektionsprozesse (Survivorship Bias) erfolgreich durchlaufen haben (Heckman, 1979; Elwert & Winship, 2014). Die analysierte Stichprobe umfasst somit vergleichsweise resiliente und ressourcenstarke Individuen.

Diese Selektivität kann zu einer Verzerrung empirischer Zusammenhänge führen und wird daher analytisch diskutiert. Die vorliegende Arbeit untersucht nicht den Zugang zum Studium, sondern analysiert Wirkungszusammenhänge innerhalb bestehender Studienverläufe und konzentriert sich auf gruppenspezifische/differenzielle Effekte. Es ist davon auszugehen, dass die beobachteten Effekte individueller und struktureller Hürden auf die Abbruchsintention vor dem Hintergrund der positiven Selektion der untersuchten Studierendengruppe eher konservativ geschätzt sind. Erweisen sich strukturelle Belastungen und begrenzte Ressourcen selbst in einer selektierten, vergleichsweise privilegierten und resilienten Studierendengruppe als wirksam im Hinblick auf Abbruchsintentionen, unterstreicht dies die zentrale Bedeutung institutioneller und sozialer Rahmenbedingungen für Studienverläufe dieser Studierenden.

Trotz gemeinsamer institutioneller Rahmenbedingungen ist die Gruppe der Studierenden aus Nicht-EU/EWR-Ländern hinsichtlich ihrer Herkunftskontexte, Ressourcen und Studienbedingungen intern heterogen. Die vorliegende Arbeit fokussiert sich daher auf strukturelle Faktoren, die gruppenübergreifend wirksam sind.

3. Theoretischer Rahmen

Im vorliegenden Kapitel werden die theoretischen Ansätze vorgestellt, die zur Erklärung von Studienabbruchsintentionen herangezogen werden. Studienabbrüche werden dabei als Ergebnis komplexer, multikausaler Prozesse verstanden, in denen individuelle Voraussetzungen, soziale Herkunft und institutionelle Rahmenbedingungen zusammenwirken (Tinto, 1993; Heublein et al., 2017; Theune, 2021).

Als theoretische Grundlage der vorliegenden Arbeit werden Modelle der Studienpersistenz sowie ressourcentheoretische und aspirationsbezogene Ansätze kombiniert. Im Fokus stehen das Student-Integration-Model von Tinto (1975; 1993), das Modell von Bean und Metzner (1985) sowie Bourdieus Kapitaltheorie (1983; 1986) und die Aspirationstheorie der Wisconsin School (Sewell et al., 1969). Diese Ansätze bilden die Grundlage für die Ableitung der Hypothesen und die empirische Analyse der Abbruchsintention in einem vergleichenden Design über unterschiedliche Studierendengruppen hinweg.

3.1 Studienpersistenz und Studienabbruch als theoretisches Problem

In der Hochschulforschung werden Studienabbrüche als Ergebnis eines längerfristigen Prozesses betrachtet (Neugebauer, 2025). Dieser Prozess wird in frühen theoretischen Arbeiten als schrittweise Entwicklung beschrieben, die auf einer Ansammlung von Belastungen, Enttäuschungen und strukturellen Hindernissen beruht (Tinto, 1975; 1993). Studienabbrüche sind demnach Ausdruck eines Missverhältnisses zwischen den individuellen Voraussetzungen der Studierenden und den institutionellen sowie sozialen Rahmenbedingungen des Studiums (Heublein et al., 2017).

In diesem Zusammenhang kommt der Studienabbruchsintention eine zentrale theoretische Bedeutung zu. Sie bezeichnet die subjektive Absicht oder ernsthafte Überlegung, ein begonnenes Studium vorzeitig zu beenden, ohne dass dieser Schritt bereits realisiert wurde (Findeisen et al., 2024). In der Hochschulforschung gilt die Abbruchsintention als eine der wichtigsten Vorstufen eines tatsächlichen Studienabbruchs und als verlässlicher Prädiktor späteren Abbruchverhaltens (Tinto, 1993; Bean & Metzner, 1985). Empirische Studien zeigen, dass Studierende, die ernsthaft über einen Abbruch nachdenken, signifikant häufiger ihr Studium tatsächlich abbrechen als Studierende ohne solche Zweifel (Heublein et al., 2017; Neugebauer et al., 2021). Die Analyse der Abbruchsintention ermöglicht es somit, Abbruchprozesse schon in einem frühen Stadium zu erfassen und deren Ursachen genauer zu untersuchen.

Forschungsergebnisse verdeutlichen, dass weder individuelle Merkmale noch institutionelle Rahmenbedingungen allein ausreichen, um Abbruchentscheidungen zu erklären. Vielmehr entstehen Studienabbrüche aus dem Zusammenspiel individueller Ressourcen (z. B. Motivation, Leistungsfähigkeit, Bildungsaspirationen), sozialer Herkunftsbedingungen (z. B. elterliches Bildungsniveau, ökonomische Ressourcen) sowie struktureller und institutioneller

Faktoren (z. B. Studienorganisation, soziale Einbindung, finanzielle Rahmenbedingungen) (Heublein et al., 2017; Müller & Klein, 2022). Diese Perspektive zeigt, dass Studienabbrüche als Ausdruck sozialer Ungleichheiten im Hochschulsystem zu verstehen sind.

Vor diesem Hintergrund haben sich in der Hochschulforschung theoretische Ansätze etabliert, die Studienabbrüche als Ergebnis von Integrationsdefiziten und ungleicher Ressourcenverteilung begreifen. Integrationsmodelle fokussieren auf die soziale und akademische Einbindung der Studierenden in das institutionelle Gefüge der Hochschule (Tinto, 1993), ressourcentheoretische Ansätze verweisen dagegen auf die ungleiche Ausstattung mit ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital (Bourdieu, 1983; 1986). Diese theoretischen Perspektiven bilden den Rahmen der vorliegenden Arbeit und werden in den folgenden Abschnitten dargestellt.

3.2 Student Integration Model (Tinto)

Die Integrationstheorie nach Tinto (1975; 1993) ist einer der einflussreichsten theoretischen Ansätze zur Erklärung von Studienabbrüchen und bildet bis heute einen zentralen Referenzpunkt der Hochschulforschung. Der Ansatz wurde im Kontext des US-amerikanischen Hochschulsystems entwickelt, findet aber international breite Resonanz und wurde auch in europäischen Studien empirisch überprüft (Klein, 2018; Piepenburg & Beckmann, 2022).

Eine zentrale Grundannahme der Integrationstheorie lautet, dass Studienabbrüche das Ergebnis eines längerfristigen Prozesses darstellen, in dem sich Erfahrungen und Interaktionen im Hochschulkontext kumulativ auf die Studienentscheidung auswirken (Tinto, 1975). Die Persistenz im Studium hängt dabei maßgeblich vom Grad der Integration der Studierenden in das Hochschulsystem ab.

Tinto unterscheidet zwei zentrale Integrationsdimensionen: die soziale und die akademische Integration. Dabei wird die Hochschule als soziales und akademisches System verstanden, in das Studierende unterschiedlich stark eingebunden sein können (Tinto, 1975). Diese beiden Integrationsformen wirken gemeinsam auf die Bindung der Studierenden an ihr Studium und beeinflussen die Wahrscheinlichkeit der Studienpersistenz. Aufbauend auf Spady (1970) greift Tinto (1975) dabei Durkheims Integrationslogik als Analogie auf. Fehlt die Integration, steigt – vergleichbar mit Durkheims Konzept des „egoistischen“ Selbstmords – die Wahrscheinlichkeit,

dass sich eine Person aus dem sozialen System zurückzieht, in diesem Fall in Form eines Studienabbruchs (Spady, 1970; Durkheim, 1973; Tinto, 1975).

Die soziale Integration bezieht sich auf die Einbindung der Studierenden in soziale Beziehungen innerhalb der Hochschule. Dazu zählen Interaktionen mit Mitstudierenden, Lehrenden sowie dem administrativen Personal und der Aufbau stabiler sozialer Netzwerke (Spady, 1970; Tinto, 1975). Darüber hinaus umfasst sie auch die Übereinstimmung mit dem normativen System der Hochschule, also das Gefühl, dass die eigenen Einstellungen, Interessen und Verhaltensweisen mit den Erwartungen und Werten der Institution kompatibel sind (Spady, 1970). Fehlt diese soziale Einbindung, sinkt das Zugehörigkeitsgefühl zur Hochschule.

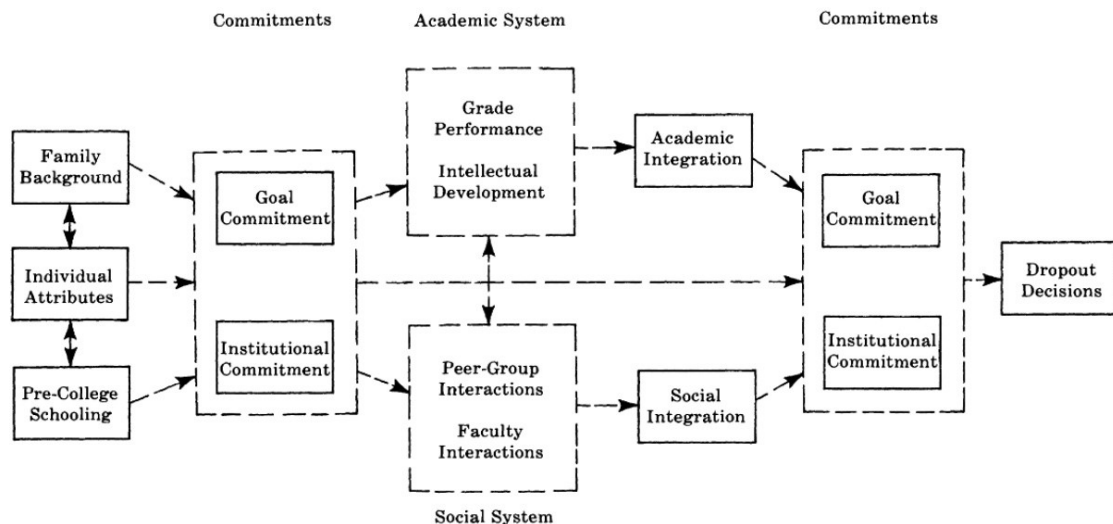
Die akademische Integration beschreibt hingegen die Einbindung der Studierenden in das akademische System der Hochschule. Sie umfasst einerseits die Studienleistung, die angibt, ob Studierende die formalen Leistungsanforderungen erfüllen können, und andererseits die intellektuelle Entwicklung, die sich auf die Identifikation mit akademischen Normen, Leistungsansprüchen und Zielen bezieht (Spady, 1970; Tinto, 1975). Wiederholte Leistungsprobleme oder eine fehlende Identifikation mit dem Studieninhalt können die akademische Integration schwächen und zu Studienzweifeln führen.

Empirische Weiterentwicklungen und Überprüfungen der Integrationstheorie bestätigen ihre hohe Erklärungskraft, weisen jedoch zugleich auf Ergänzungsbedarf hin. So zeigen neuere Studien, dass insbesondere individuelle Hintergrundmerkmale und institutionelle Unterstützungsstrukturen die Integrationsprozesse maßgeblich mitprägen (Hadjar et al., 2022). Dabei wirkt sich die Wahrnehmung institutioneller Unterstützung positiv auf die soziale und akademische Integration aus und reduziert Abbruchsintentionen signifikant.

Für die vorliegende Arbeit ist die Integrationstheorie von besonderer Relevanz, denn sie erklärt, warum fehlende soziale und akademische Einbindung mit erhöhten Abbruchsintentionen einhergeht. Gerade bei Studierenden aus Nicht-EU/EWR-Ländern können sprachliche, kulturelle und strukturelle Barrieren die Integrationsprozesse erschweren. Tinto liefert somit einen zentralen theoretischen Rahmen, um den Zusammenhang zwischen Integrationsdefiziten und Studienabbruchsintentionen analytisch zu erfassen.

Abbildung 1 zeigt das Integrationsmodell nach Tinto und verdeutlicht den prozesshaften Zusammenhang zwischen individueller Ausgangslage, sozialer und akademischer Integration sowie der Bindung an Studium und Hochschule.

Abbildung 1: Modell der Integrationstheorie nach Tinto (1975, S. 95).



Vor diesem Hintergrund wird das Modell von Tinto vergleichend genutzt, um zu untersuchen, ob soziale und akademische Integrationsdefizite bei Studierenden aus Nicht-EU/EWR-Ländern stärker mit Abbruchsintentionen zusammenhängen als bei Studierenden aus EU/EWR-Ländern sowie bei österreichischen Studierenden.

3.3 Modell von Bean & Metzner (nicht-traditionelle Studierende)

Anders als bei dem Modell von Tinto (1975), das primär die soziale Integration am Campus betont, erweitern Bean und Metzner (1985) die theoretische Perspektive um die Gruppe der sogenannten „nicht-traditionellen Studierenden“. Die AutorInnen definieren Studierende als nicht-traditionell, wenn sie mindestens eines von drei Merkmalen erfüllen: Sie sind älter als 24 Jahre, leben nicht im Wohnheim (also pendeln zur Hochschule) oder sind in Teilzeit immatrikuliert (Bean & Metzner, 1985). Der zentrale theoretische Wendepunkt ihres Modells ist die Erkenntnis, dass die soziale Integration für diese Gruppe im Gegensatz zu traditionellen Studierenden nur einen marginalen Einfluss auf die Entscheidung, das Studium fortzusetzen, hat. Vielmehr wird der Studienverlauf durch Umweltfaktoren beeinflusst, die außerhalb der Kontrolle der Hochschule liegen (Bean & Metzner, 1985).

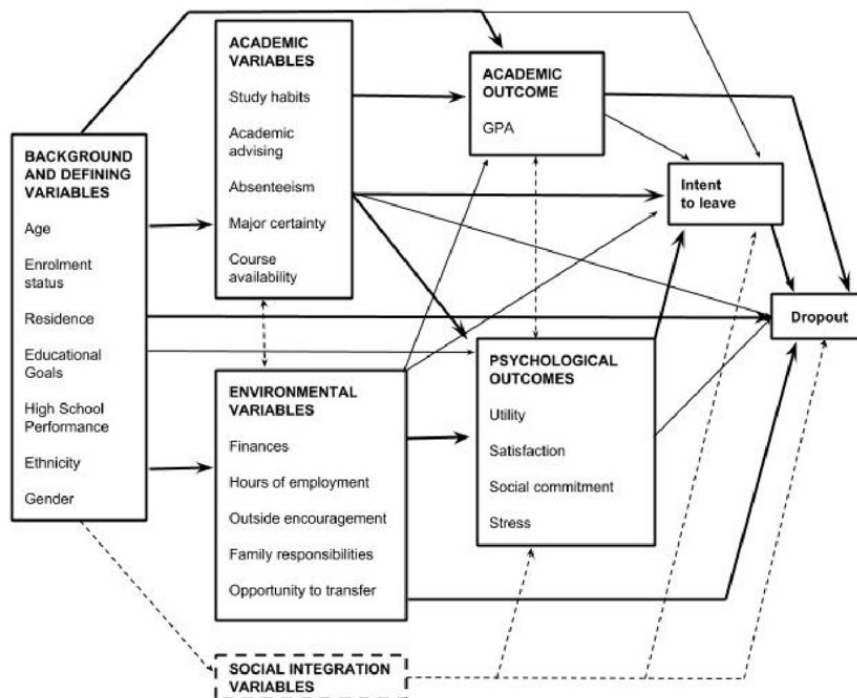
Das „Conceptual Model of Nontraditional Student Attrition“ (Abb. 2) von Bean und Metzner (1985) unterscheidet vier zentrale Variablengruppen, die den Abbruchprozess beeinflussen. Erstens gibt es die Hintergrund- und Definitionsvariablen, zu denen beispielsweise Alter, Bildungsziele, schulische Vorleistungen sowie soziodemografische Merkmale gehören. Diese wirken vor allem indirekt, indem sie andere Prozessvariablen strukturieren.

Zweitens gibt es die akademischen Variablen wie Studienleistungen (GPA), Studienzeit, Lernverhalten, die Nutzung von Beratungsangeboten usw. Eine niedrige akademische Leistung erhöht die Abbruchwahrscheinlichkeit, ist aber nicht allein ausschlaggebend.

Drittens umfasst das Modell psychologische Variablen wie Studienzufriedenheit, die wahrgenommene Zweckmäßigkeit des Studiums, Zielbindung und Stressbelastung. Diese Variablen sind von zentraler Bedeutung, denn sie spiegeln die subjektive Bewertung der Studiensituation wider und stehen in engem Zusammenhang mit der Abbruchsintention.

Viertens gibt es Umwelt- bzw. externe Variablen, darunter finanzielle Belastungen, Erwerbstätigkeit, familiäre Verantwortung, institutionelle Flexibilität und Unterstützung durch das soziale Umfeld außerhalb der Hochschule. Laut dem Modell von Bean und Metzner haben diese Variablen den stärksten direkten Einfluss auf Abbruchentscheidungen. Dabei spielt die Abbruchsintention („*intent to leave*“) eine zentrale Rolle: Sie verknüpft die genannten Einflussfaktoren mit dem tatsächlichen Studienabbruch (Bean & Metzner, 1985).

Abbildung 2: Ein konzeptionelles Modell der Abbrecherquote nicht-traditioneller Studierender. Quelle: Bean & Metzner (1985).



Ein zentrales Element des Modells von Bean und Metzner ist die Annahme von Interaktionseffekten zwischen akademischen, psychologischen und Umweltvariablen. Bean und Metzner (1985) beschreiben dabei zwei zentrale Mechanismen:

Zum einen kann eine kompensatorische Wirkung von Umweltfaktoren auftreten. In Fällen schwächerer akademischer Leistungen kann eine stabile finanzielle Situation oder ein unterstützendes soziales Umfeld dazu beitragen, dass Studierende im Studium verbleiben. Andererseits betonen die AutorInnen die Dominanz negativer Umweltfaktoren: Liegen belastende externe Bedingungen vor, etwa erhebliche finanzielle Schwierigkeiten oder strukturelle Einschränkungen, kann das selbst bei guten akademischen Leistungen zu einer erhöhten Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs führen. Studienabbrüche werden demnach als Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels individueller Leistungsindikatoren und außerhochschulischer Rahmenbedingungen verstanden.

Für die Analyse der Studiensituation von Studierenden aus Nicht-EU/EWR-Ländern in Österreich bietet das Modell von Bean und Metzner einen geeigneten theoretischen Bezugsrahmen. Aufgrund aufenthaltsrechtlicher Restriktionen sowie des eingeschränkten Zugangs zu staatlichen Förderinstrumenten sind diese Studierende externen Belastungsfaktoren in besonderem Maße ausgesetzt (Unger et al., 2020). Das Modell von Bean

und Metzner erlaubt es somit, die Studienabbruchintention als Resultat einer strukturellen Überlastung durch externe Rahmenbedingungen zu theoretisieren.

3.4 Bourdieus Kapitaltheorie und die Reproduktion bildungsspezifischer Ungleichheit

Die Kapitaltheorie von Pierre Bourdieu bildet den zentralen theoretischen Bezugsrahmen dieser Arbeit und ermöglicht es, Studienabbrüche als Ergebnis ungleicher Ressourcenverteilungen und struktureller Bedingungen zu analysieren. Im Kontext der vorliegenden Untersuchung zur Studienabbruchintention von Studierenden in Österreich liefert Bourdieus Ansatz ein analytisches Instrumentarium, um finanzielle, herkunftsbezogene und integrationsbezogene Unterschiede zu erfassen und theoretisch einzuordnen.

Damit erweitert dieser Ansatz die stärker prozess- und entscheidungsorientierten Modelle von Tinto sowie Bean & Metzner um eine strukturelle Perspektive, die erklärt, warum bestimmte Studierendengruppen bereits zu Studienbeginn mit ungleichen Ausgangsbedingungen konfrontiert sind (Jurt, 2012).

Ausgangspunkt von Bourdieus Theorie ist die Annahme, dass die soziale Welt als ein relational strukturierter sozialer Raum zu verstehen ist, in dem Individuen und Gruppen entsprechend ihrer Ausstattung mit unterschiedlichen Kapitalsorten positioniert sind (Bourdieu, 1983).

Die Abbruchintention von Nicht-EU/EWR-Studierenden lässt sich als Resultat einer kumulativen Benachteiligung durch ungleiche Kapitalausstattungen analysieren. Das ökonomische Kapital dient hierbei als Basisressource (Yağdı, 2019): Durch Studiengebühren und Arbeitsmarktrestriktionen entsteht finanzieller Druck, der im Sinne von Bean und Metzner (1985) die zeitlichen Ressourcen für das Studium limitiert und somit die Akkumulation von Kulturkapital strukturell behindert.

Dieses kulturelle Kapital erfährt im Migrationskontext oft eine Entwertung, da das Hochschulsystem auf impliziten, „ungesprochenen Spielregeln“ basiert (Froebus et al., 2021, S. 2), die eine spezifische habituelle Vertrautheit voraussetzen. Da diese Kompetenzen (inkorporiertes Kulturkapital) vorwiegend im Herkunftsmilieu erworben werden (Jurt, 2012), führt die „Zirkulation von Kapital“ (Bourdieu, 1983, S.199) zur Benachteiligung jener, deren Ressourcen im neuen Umfeld nicht unmittelbar anerkannt werden.

Zusätzlich erschwert der Mangel an lokalem sozialem Kapital (Bourdieu, 1983) den Aufbau unterstützender Netzwerke. In der Folge scheitert die soziale Integration, die laut Tinto (1975) ein kritischer Faktor für den Studienerfolg ist. Aus analytischer Sicht resultiert die Abbruchsintention somit nicht aus individuellem Versagen, sondern aus der mangelnden Passung zwischen den individuellen Voraussetzungen der Studierenden und den exkludierenden Strukturen des akademischen Feldes.

Eng mit dem Kapitalbegriff verbunden ist das Konzept des Habitus. Der Habitus beschreibt ein System verinnerlichter Dispositionen, das Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata strukturiert und im Zuge der Sozialisation entsteht. Der Habitus reflektiert die objektiven Lebensbedingungen, unter denen Individuen aufwachsen, und wirkt weitgehend unbewusst handlungsleitend (Jurt, 2012). Bildungsentscheidungen, Studienstrategien und der Umgang mit institutionellen Anforderungen sind demnach auch sozial vorgeprägt und nicht allein rational-individuell zu erklären.

Für Studierende aus Nicht-EU/EWR-Staaten ist auch das institutionalisierte Kulturkapital, also formale Bildungsabschlüsse, entscheidend. Werden Zeugnisse aus dem Heimatland in Österreich nur schwer anerkannt, erfahren die Studierenden oft eine Abwertung ihrer bisherigen Leistungen. Dies verschärft den sogenannten Habitus-Struktur-Konflikt (Schmitt, 2010; Froebus et al., 2021). Die Studierenden treffen auf eine Universität, die nach „ungeschriebenen Regeln“ funktioniert, die nicht zu ihrem persönlichen Hintergrund passen. Weichen die eigene Lebensweise und die Erwartungen der Hochschule zu stark voneinander ab, kann dies die Absicht, das Studium abzubrechen, verstärken.

Für die Beantwortung der Forschungsfrage ist die Kapitaltheorie besonders relevant, gerade weil sie verdeutlicht, dass die höhere Abbruchquote unter Nicht-EU/EWR-Studierenden nicht auf mangelnde individuelle Begabung zurückzuführen ist. Vielmehr zeigt sie auf, wie das Bildungssystem als Raum der Distinktion⁶ (Bourdieu, 1992b) agiert, in dem soziale Ungleichheit durch die Übertragung von Kapital und die Exzellenzrhetorik verschleiert und fortgesetzt wird (Froebus et al., 2021). Bourdieus Theorie ermöglicht somit die Einordnung der ökonomischen Variablen von Bean und Metzner sowie der Integrationsfaktoren von Tinto in ein übergeordnetes Machtgefüge. Darüber hinaus erlaubt sie die Analyse der Abbruchsintention als Folge einer systemischen Benachteiligung.

⁶ Aus dem Lateinischen *distinctio* („Unterscheidung“); bezeichnet in der Soziologie vor allem die Abgrenzung einer sozialen Gruppe gegenüber anderen (Froebus et al., 2021).

3.5 Aspirationstheorie (Wisconsin School)

Ergänzend zu Bourdieus Blick auf Strukturen und Tintos Fokus auf Integration liefert das Wisconsin-Modell des Staterwerbs eine wichtige sozialpsychologische Perspektive. Dieser Ansatz, entwickelt von Sewell, Haller und Portes (1969), ergänzt kosten-nutzenorientierte Perspektiven, indem er Bildungsentscheidungen stärker als Ergebnis sozialer Einflüsse und Sozialisationsprozesse versteht (Schlücker, 2024). Dies ist für diese Arbeit entscheidend, um zu verstehen, warum Studierende trotz objektiver Herausforderungen weitermachen bzw. aufgeben, wenn der Druck zu groß wird.

Das Kernstück des Wisconsin-Modells ist die Annahme, dass der Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg durch sozialpsychologische Variablen vermittelt wird. Die wichtigste dieser Variablen ist die Bildungsaspiration („*educational aspiration*“), also das Ausmaß der persönlichen Ambition in Bezug auf Bildungsziele (Sewell et al., 1969). Diese entstehen im Austausch mit sogenannten „signifikanten Anderen“ („*significant others*“), also Schlüsselpersonen im nahen sozialen Umfeld wie Eltern, Lehrkräfte oder Peers.

Haller und Woelfel (1972) unterscheiden zwei zentrale Wirkmechanismen dieses Einflusses. Erstens entfalten signifikante Andere einen Einfluss, indem sie ihre Erwartungen definieren und kommunizieren, beispielsweise durch den elterlichen Wunsch nach einem akademischen Abschluss. Dadurch entsteht normativer Druck, der Bildungsziele strukturiert. Zweitens wirkt Modelllernen, indem Bezugspersonen durch ihre eigene Bildungsbiografie als Vorbilder wirken und indirekt Aspirationen übertragen. Je enger die Beziehung zu diesen Personen ist, desto stärker beeinflussen sie die Bildungsambitionen und die Anstrengungsbereitschaft (Sewell et al., 1969). Fehlen unterstützende signifikante Andere oder sind keine entsprechenden Rollenvorbilder vorhanden, sinkt laut dem Wisconsin-Modell die Wahrscheinlichkeit, hohe Bildungsziele langfristig aufrechtzuerhalten (Schlücker, 2024). Bildungsentscheidungen erscheinen als sozial vermittelte Reaktionen auf soziale Erwartungen und Anerkennungsstrukturen, weniger als Ergebnis individueller Rationalität.

Um die Situation von Studierenden aus Nicht-EU/EWR-Ländern zu analysieren, muss das klassische Wisconsin-Modell um migrationsspezifische Aspekte ergänzt werden. Zahlreiche Studien zeigen, dass Familien mit Migrationshintergrund häufig höhere Bildungsaspirationen aufweisen als einheimische Familien in vergleichbarer sozialer Lage (Becker & Gresch, 2016; Relikowski et al., 2012). Dieses Phänomen wird in der Forschung als Zuwanderungsoptimismus

(*Immigrant Optimism*) bezeichnet (Kao & Tienda, 1995). In diesem Kontext wird Migration häufig als Projekt des sozialen Aufstiegs verstanden. Eltern übertragen besonders hohe Bildungsaspirationen auf ihre Kinder, um migrationsbedingte Statusverluste im Herkunftsland auszugleichen (Relikowski et al., 2012). Auch für den österreichischen Kontext zeigen empirische Befunde, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund trotz geringerer Ressourcen im Durchschnitt ambitioniertere Bildungsziele verfolgen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (Astleithner et al., 2021).

Diese hohen Bildungsaspirationen geraten allerdings häufig mit den realen Bildungs- und Studienbedingungen in Konflikt. Becker und Gresch (2016) beschreiben dieses Muster als „*Aspiration-Achievement-Paradox*“: Trotz überdurchschnittlich hoher Bildungsaspirationen bleiben die tatsächlichen Bildungsleistungen und Abschlüsse hinter den Erwartungen zurück. Strukturelle Barrieren wie die von Bourdieu beschriebene Entwertung kulturellen Kapitals, institutionelle Ausschlussmechanismen oder finanzielle Restriktionen erschweren die Umsetzung der Bildungsziele.

Die Integration der Aspirationstheorie in den theoretischen Rahmen dieser Arbeit erlaubt es, Studienabbruchintentionen nicht nur als Folge mangelnder sozialer Integration (Tinto) oder finanzieller Belastungen (Bean & Metzner), sondern auch als Ausdruck eines sozialpsychologischen Konflikts zu interpretieren. Viele Studierende aus Nicht-EU/EWR-Ländern stehen unter hohem Erfolgsdruck. Selbst wenn signifikante Andere räumlich abwesend sind, bleiben ihre hohen Ansprüche als normativer Maßstab wirksam.

Darüber hinaus verdeutlicht das Konzept des „*Immigrant Optimism*“ die besondere Resilienz dieser Studierendengruppe. Die Aspirationstheorie liefert eine Erklärung dafür, weshalb Studierende aus Nicht-EU/EWR-Staaten trotz finanzieller Nöte (Bean & Metzner, 1985) oft erstaunlich lange durchhalten. Ihre hohen Ziele wirken wie ein Motivator, der strukturelle Defizite zeitweise kompensieren kann.

3.6 Zusammenführung der theoretischen Ansätze

Die folgende Tabelle (1) fasst die in dieser Arbeit verwendeten theoretischen Ansätze zusammen und zeigt, welchen spezifischen Beitrag sie zur Erklärung von Studienabbruchsinentionen leisten.

Tabelle 1: Theoretische Ansätze der Arbeit und ihre analytische Funktion.

Theorie / Modell	Zentraler Fokus	Kernmechanismus für Abbruchsinention	Funktion im Analysemodell
Student Integration Model (Tinto)	Soziale & akademische Integration im Hochschulsystem.	Mangelnde Bindung an die Institution durch fehlende soziale Kontakte oder akademische Misserfolge.	→ Erklärung, wie Defizite in sozialer und akademischer Integration Abbruchsinentionen erzeugen. Analyse von Zugehörigkeit und akademischer Einbindung.
Modell der nicht-traditionellen Studierenden (Bean & Metzner)	Externe Faktoren & Lebenskontext (Alter, Finanzen, Arbeit).	Starke Belastung durch außerhochschulische Faktoren (z. B. Job, Familie) dominieren über die Integration am Campus.	→ Analyse des Einflusses externer Belastungen (finanzielle Situation, Erwerbstätigkeit) auf Abbruchsinentionen, besonders relevant für Nicht-EU/EWR-Studierende.
Kapitaltheorie / Reproduktionstheorie (Bourdieu)	Ressourcen & Habitus (ökonomisches, kulturelles, soziales Kapital).	„Habitus-Struktur-Konflikt“: Unpassende Kapitalausstattung und Entwertung mitgebrachter Ressourcen im akademischen Feld.	→ Zentraler Strukturrahmen der Arbeit: Einordnung von Abbruchsinentionen als Folge systemischer Ungleichheit statt individuellen Versagens. Verbindung von Integration und Ressourcen.
Aspirationstheorie (Wisconsin School) (Sewell et al.)	Sozialpsychologie & Bildungsaspirationen.	„Aspiration-Achievement-Paradox“: Hohe Erwartungen signifikanter Anderer kollidieren mit realen strukturellen Hürden.	→ Erklärung der motivational-psychischen Dimension von Abbruchsinentionen; Analyse von Bildungszielen, Erfolgsdruck und normativen Erwartungen.

Die Zusammenführung der theoretischen Perspektiven verdeutlicht, dass die Studienabbruchsinention das Resultat einer komplexen Wechselwirkung zwischen individuellen Ressourcen, psychologischen Faktoren sowie institutionellen Rahmenbedingungen ist (Theune, 2021; Behr et al., 2020). Um dieser Komplexität gerecht zu werden, wird durch die Kombination der Ansätze von Bourdieu, Tinto, Bean und Metzner sowie der Wisconsin School ein Analyseraster entwickelt, das spezifische

Risikokonstellationen im Gruppenvergleich zwischen Nicht-EU/EWR-Studierenden, EU/EWR-Studierenden und österreichischen Studierenden empirisch prüfbar macht.

Innerhalb dieses Rahmens werden die theoretischen Ansätze als komplementäre Perspektiven auf Studienabbruchsimpentionen herangezogen. Integrationsmodelle erklären Abbruchentscheidungen anhand von Prozessen sozialer und akademischer Einbindung. Bourdieus Kapitaltheorie verweist auf ungleiche strukturelle Ressourcen als Voraussetzung für diese Integrationsprozesse. Die Aspirationstheorie berücksichtigt die motivationalen Orientierungen der Studierenden. In ihrer Kombination bieten diese Ansätze die Möglichkeit einer mehrdimensionalen Analyse, bei der individuelle Entscheidungen, strukturelle Bedingungen und institutionelle Kontexte gleichermaßen berücksichtigt werden.

Darauf aufbauend werden im nächsten Kapitel die Hypothesen hergeleitet.

4. Theoretische und Empirische Herleitung der Hypothesen

In diesem Kapitel werden die Hypothesen aus dem Forschungsstand und den zentralen Theoriebausteinen der Arbeit abgeleitet. Dabei werden Studienabbruchsimpentionen als Ergebnis eines prozesshaften Zusammenspiels von Ressourcenlagen (ökonomisch, sozial, kulturell) sowie externen Rahmenbedingungen und Integrationsprozessen verstanden (Heublein et al., 2017; Tinto, 1993; Bean & Metzner, 1985). Durch den Gruppenvergleich zwischen Nicht-EU/EWR-Studierenden, EU/EWR-Studierenden und österreichischen Studierenden kann geprüft werden, ob gängige Mechanismen der Abbruchforschung im österreichischen Kontext gruppenübergreifend ähnlich wirken oder ob bei Drittstaatsangehörigen spezifische Belastungskonstellationen vorliegen.

4.1 Die Studienabbruchsimpention im Kontext der Herkunft (H1)

Die erste Hypothese befasst sich mit dem zentralen Gruppenvergleich der Arbeit. Sie postuliert eine erhöhte Abbruchsimpention bei Nicht-EU/EWR-Studierenden und lautet wie folgt: **H1a: Die Studienabbruchsimpention ist bei Studierenden aus Nicht-EU/EWR-Ländern höher als bei Studierenden aus EU/EWR-Ländern und österreichischen Studierenden.**

Aus dem Forschungsstand ergibt sich die Erwartung eines erhöhten Risikos für Studierende aus Drittstaaten, da sie häufiger von finanziellen Engpässen, einer stärkeren Abhängigkeit von Erwerbsarbeit und strukturellen Restriktionen betroffen sind (Unger et al., 2020; Zucha et

al., 2023; Hauschildt et al., 2024). Dies lässt sich vor allem mit dem „*Conceptual Model of Nontraditional Student Attrition*“ von Bean & Metzner (1985) begründen, das Studienabbrüche bei Gruppen mit hohen außerhochschulischen Belastungen primär durch externe Umweltfaktoren erklärt. Für Nicht-EU/EWR-Studierende sind finanzielle Anforderungen (z. B. Studiengebühren, Nachweis von Existenzmitteln) und eine eingeschränkte institutionelle Absicherung Teil dieser Umweltfaktoren. Dadurch werden Abbruchsintentionen wahrscheinlicher.

Hypothese H1b zielt daher auf die Identifikation der Mediatoren ab, die den Zusammenhang zwischen Herkunft und Abbruchsintention vermitteln. Sie lautet: **Die höhere Studienabbruchsintention bei Nicht-EU/EWR-Studierenden kann durch deren stärkere finanzielle Belastung und geringere Integration erklärt werden.**

Der Forschungsstand beschreibt finanzielle Belastung als robusten Prädiktor von Studienzweifeln und Abbruchsintentionen (Heublein et al., 2017; Zimmermann et al., 2021). Für Nicht-EU/EWR-studierende ist diese Belastung empirisch häufiger ausgeprägt (Unger et al., 2020; Zucha et al., 2023; Hauschildt et al., 2024). Gleichzeitig wirkt finanzielle Restriktion über verminderte Teilhabe am Hochschulleben auch auf soziale und akademische Integration (Heublein et al., 2017; Hauschildt et al., 2024). An dieser Stelle greifen Tinto (1993) und Bourdieu (1983; 1986) ineinander: Fehlende Integration reduziert Bindung und Persistenz (Tinto), und begrenztes bzw. im Aufnahmeland schwer verwertbares Kapital erschwert die Nutzung institutioneller Chancen und Netzwerke (Bourdieu). Damit ist plausibel, dass Gruppenunterschiede (H1a) über genau diese Ressourcen- und Integrationspfade vermittelt werden.

Gegenhypothese (konkurrierende Erwartung): Aufgrund hoher Bildungsaspiration und positiver Selektion könnte die Abbruchsintention bei Nicht-EU/EWR-Studierenden auch niedriger sein. Die Wisconsin-Tradition betont Bildungsaspirationen als zentralen Motor von Bildungsentscheidungen und Persistenz (Sewell et al., 1969). Empirisch wird für Personen mit Migrationserfahrung häufig ein „Immigrant Optimism“ beschrieben, also vergleichsweise hohe Bildungsziele trotz struktureller Hürden (Hadjar & Scharf, 2019; Kao & Tienda, 1995). Zudem gelten Studierende aus Nicht-EU/EWR-Ländern als sozial selektiv; häufig stammt ein großer Anteil aus akademisch geprägten Familien, was grundsätzlich mit höherer Persistenz

korrespondiert (Kroher et al., 2021; Schlücker, 2024). Daraus ergibt sich eine plausible Gegenannahme, die empirisch gegen H1a geprüft werden kann.

4.2 Finanzielle Belastung und Studienabbruchsintention (H2)

Im Rahmen von Hypothese 1 wurde finanzielle Belastung primär als vermittelnder Mechanismus zur Erklärung herkunftsbedingter Unterschiede in der Studienabbruchsintention konzeptualisiert (Mediationslogik in H1b). Im Folgenden wird finanzielle Belastung als eigenständiger Prädiktor betrachtet.

H2a: Je höher die subjektive finanzielle Belastung von Studierenden, desto höher ist ihre Abbruchsintention.

Finanzielle Unsicherheit wirkt als zentraler Stressor, erhöht die Erschöpfung und senkt die Motivation. Dadurch steigen die Studienzweifel und die Abbruchsabsichten (vgl. Heublein et al., 2017; Behr et al., 2020; Neuenschwander, 2022). Zusätzlich führt eine knappe Finanzierung häufig zu einer intensiven Erwerbstätigkeit. Diese reduziert die Lernzeit und belastet die Studienorganisation sowie die Leistung. Studien zeigen, dass Zeitkonflikte ein wiederkehrender Auslöser von Abbruchsintentionen sind (Neyt et al., 2019; Thies, 2023; Hovdhaugen, 2015). In Bourdieus Begriffen begrenzt mangelndes ökonomisches Kapital die Handlungsspielräume im Studium und verschärft die Abbruchneigung (Bourdieu, 1983; 1986).

Hypothese H2b nimmt an, dass der negative Effekt finanzieller Belastung bei Nicht-EU/EWR-Studierenden signifikant stärker ausgeprägt ist als bei InländerInnen oder EU/EWR-BürgerInnen.

Für Nicht-EU/EWR-Studierende kumulieren finanzielle Risiken häufiger (höhere Kosten, geringere Förderzugänge, stärkere Abhängigkeit von Erwerbseinkommen) (Unger et al., 2020; Zucha et al., 2023; Hauschildt et al., 2024). Hinzu kommt, dass finanzielle Stabilität in dieser Gruppe stärker mit institutionellen Anforderungen verknüpft sein kann (z. B. Nachweis von Existenzmitteln), wodurch finanzielle Belastung nicht nur den Studienalltag, sondern potenziell auch die Kontinuität des Aufenthalts berührt (Mandl et al., 2021; OeAD, 2023). Damit ist theoretisch erwartbar, dass identische Belastungsniveaus bei Drittstaatsstudierenden eine stärkere Destabilisierung auslösen.

4.3 Der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Abbruchsintention (H3)

H3a folgt der Logik, dass **je bildungsferner die soziale Herkunft von Studierenden ist, desto höher ist ihre Studienabbruchsintention.**

Die Ungleichheitsforschung zeigt stabile Herkunftseffekte im Studienverlauf: Studierende aus nicht-akademischen Familien haben ein höheres Abbruchrisiko, das nur teilweise über Leistungsunterschiede erklärt wird (Klein & Müller, 2020). Theoretisch ist dies mit ungleich verteiltem kulturellem und sozialem Kapital begründbar: geringeres Systemwissen, weniger akademische Unterstützung und geringere Sicherheitspuffer erhöhen die Verwundbarkeit gegenüber Studienkrisen (Bourdieu, 1983; 1986; Schlücker, 2024).

Hypothese H3b geht davon aus, dass **der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Abbruchsintention bei Nicht-EU/EWR-Studierenden stärker ausgeprägt ist als in den Referenzgruppen.**

Hier greift eine spezifische soziologische Logik der Ressourcenabhängigkeit. Der Studienverbleib von Nicht-EU/EWR-Studierenden ist stärker von familiären Ressourcen abhängig, weil institutionelle Sicherungsnetze und Förderzugänge häufiger eingeschränkt sind (Unger et al., 2020; OeAD, 2023). Fehlen familiäre Puffer, können finanzielle und organisatorische Belastungen schneller zu Abbruchsintentionen führen. In dieser Logik gewinnt die Herkunft als Ressourcengrundlage in der Gruppe der Nicht-EU/EWR-Staaten besonderes Gewicht, selbst wenn diese Gruppe insgesamt selektiv zusammengesetzt ist (Kroher et al., 2021).

4.4 Die Multidimensionalität der Integration: Soziale und akademische Einbindung (H4 & H5)

Tinto versteht Studienpersistenz als Ergebnis gelingender sozialer und akademischer Integration (Tinto, 1975; 1993). Beide Dimensionen sind empirisch eng verknüpft, werden aber analytisch getrennt betrachtet (Klein, 2018). Aus Bourdieus Perspektive ist Integration zudem als Aufbau von sozialem Kapital im Hochschulfeld interpretierbar, das Unterstützung mobilisiert und Krisen abpuffert (Bourdieu, 1983/1986).

Soziale Integration (H4)

H4a: Je höher die soziale Integration von Studierenden ist, desto geringer ist ihre Studienabbruchsintention.

Soziale Einbindung, Zugehörigkeitsgefühl und Peer-Unterstützung reduzieren Studienzweifel; soziale Isolation erhöht das Abbruchrisiko (Tinto, 1993; Heublein et al., 2017).

H4b: Wenn externe Belastungen hoch sind (Finanzen, bürokratische Anforderungen) und lokale familiäre Netzwerke fehlen, wird soziale Einbindung zur zentralen Kompensationsressource. Mangelnde Integration kann dann stärker destabilisierend wirken als in Gruppen mit stabileren Sicherungsnetzen (Bean & Metzner, 1985; Heublein et al., 2017). Daher wird angenommen, dass **der Zusammenhang zwischen sozialer Integration und Studienabbruchstention bei Studierenden aus Nicht-EU/EWR-Ländern stärker ausgeprägt ist als bei Studierenden aus EU/EWR-Ländern und österreichischen Studierenden (H4b).**

Akademische Integration(H5)

H5a Je höher die akademische Integration von Studierenden ist, desto geringer ist ihre Studienabbruchstention.

Leistungsbewältigung, Orientierung und das akademische Selbstkonzept stehen in negativem Zusammenhang mit Abbruchintentionen. Leistungsprobleme und enttäuschte Erwartungen gelten als zentrale Abbruchgründe (Klein, 2018; Heublein et al., 2017; Pineda et al., 2022).

Für H5b: Für Drittstaatsstudierende sind akademische Schwierigkeiten häufiger mit zusätzlichen Folgekaskaden verbunden: Finanzdruck und Zeitkonflikte (durch Erwerbsarbeit) können Lernzeit reduzieren, und institutionelle Anforderungen erhöhen die Konsequenzen von Studienverzögerungen (Thies, 2023; Mandl et al., 2021). Damit ist plausibel, dass schwache akademische Integration in dieser Gruppe stärker auf Abbruchintentionen durchschlägt (Tinto, 1993; Bean & Metzner, 1985). Vor diesem Hintergrund wird angenommen, dass **der Zusammenhang zwischen akademischer Integration und Studienabbruchstention bei Studierenden aus Nicht-EU/EWR-Ländern stärker ausgeprägt ist als in den Referenzgruppen (H5b).**

Auf Basis des Forschungsstands, des theoretischen Rahmens und der hergeleiteten Hypothesen wird im folgenden Kapitel das Forschungsdesign der Arbeit vorgestellt. Hierbei werden die Datengrundlage (Studierenden-Sozialerhebung 2023), die Bildung der Vergleichsgruppen (Nicht-EU/EWR, EU/EWR und Österreich), die Operationalisierung der zentralen Variablen und das analytische Vorgehen zur Prüfung der Hypothesen dargestellt.

5. Forschungsdesign, Daten und Methode

Die vorliegende Arbeit basiert auf einer quantitativen Sekundärdatenanalyse und verfolgt ein querschnittliches Forschungsdesign. Als Datengrundlage dient die Studierenden-Sozialerhebung 2023, eine österreichweite Befragung zu den Studien- und Lebensbedingungen von Studierenden (Zucha et al., 2023).

Ziel der Analyse ist es, die Determinanten der Abbruchsintention zu untersuchen. Im Zentrum steht dabei die Frage, inwieweit die finanzielle Lage, die soziale Herkunft sowie die soziale und akademische Integration mit der Absicht zusammenhängen, einen Studienabbruch in Betracht zu ziehen. Um gruppenspezifische Unterschiede in der Abbruchsintention und deren Einflussfaktoren zu analysieren, wird ein Gruppenvergleich zwischen Nicht-EU/EWR-Studierenden, EU/EWR-Studierenden und österreichischen Studierenden durchgeführt. Die Auswahl der Variablen sowie die Modellierung der Zusammenhänge erfolgen auf Basis der im Theorieteil dargestellten Annahmen zur Abbruchsintention. Anschließend werden der Datensatz und die Stichprobe beschrieben, die Operationalisierung der zentralen Variablen dargestellt und das statistische Vorgehen zur Hypothesenprüfung dargelegt.

5.1 Datengrundlage

Die empirische Grundlage dieser Arbeit bildet die Studierenden-Sozialerhebung 2023 (SOLA 2023), die vom Institut für Höhere Studien (IHS) im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) durchgeführt wurde. Die SOLA 2023 wurde als österreichweite Vollerhebung im Sommersemester 2023 konzipiert und als Online-Befragung durchgeführt. Die Feldphase erfolgte vom 2. Mai bis 18. Juni 2023. Der Fragebogen stand in deutscher und englischer Sprache zur Verfügung und war barrierefrei gestaltet. Eingeladen wurden alle ordentlichen Bachelor-, Master- und Diplomstudierenden an öffentlichen Universitäten, Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen sowie Privatuniversitäten und -hochschulen in Österreich (Zucha et al., 2023).

Nicht Teil der Grundgesamtheit waren unter anderem Incoming- und Outgoing-Mobilitätsstudierende, offiziell beurlaubte Studierende sowie Studierende bestimmter FH-Studiengänge mit besonderem Erwerbsstatus. Durch diese Einschränkungen wird sichergestellt, dass die erhobenen Daten die regulären Studien- und Lebensbedingungen von Studierenden in Österreich abbilden. Nach Abschluss der Feldphase und einer umfassenden

Datenbereinigung standen schließlich 43.376 auswertbare Fragebögen zur Verfügung. Um Verzerrungen durch unterschiedliche Teilnahmebereitschaften auszugleichen, wurden die Daten anhand der österreichischen Hochschulstatistik des Sommersemesters 2023 gewichtet. Für die meisten Analysen wird das allgemeine Gewicht („gewicht“) verwendet, für Analysen zu Finanzbeträgen steht das spezielle Finanzgewicht („gewicht_finanzen“) zur Verfügung (Zucha & Engleder, 2023).

Der für diese Arbeit verwendete Datensatz der Studierenden-Sozialerhebung 2023 wird als Scientific Use File über das Austrian Social Science Data Archive (AUSSDA) zur Verfügung gestellt. Ein Zugriff auf die anonymisierten Daten ist ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken möglich und setzt eine Antragstellung sowie den Abschluss eines Data Use Agreements voraus.

5.2 Variablen und Operationalisierung

Um die methodische Vorgehensweise transparent zu gestalten und die darauffolgenden deskriptiven Analysen nachvollziehbar zu machen, wurden in Tabelle 2 die zentralen Variablen der Untersuchung detailliert abgebildet.

Tabelle 2: Variablenrecodierung und Operationalisierung (SOLA 2023)

Fragenwortlaut im Fragebogen	Kategorien im Datensatz	Rekodierte Kategorien
Herkunftsstatus abgeleitet aus: Staatsangehörigkeit (staatsb1) Ort des Schulabschlusses (hz1) Art der Studienberechtigung (stud_berecht) + Filter Hochschulsektor (sektor_v23)	Staatsangehörigkeit (staatsb1) 1 = Österreich 2 = EU-Staaten 3 = Europa (nicht EU) 4 = Nicht-Europa Ort des Schulabschlusses (hz1) 1 = Österreich 2 = Ausland Studienberechtigung (stud_berecht) 1-5 = Österreich 6 = Ausland Hochschulsektor (sektor_v23) 1-4, 6 = öffentlicher Sektor	→ stud_gruppe 0 = Nicht-EU/EWR 1 = EU/EWR-Staaten ohne Österreich 2 = Österreich
Studienabbruchsinention (st69) „Ich denke ernsthaft daran, das Studieren ganz aufzugeben.“	1-5 (rekodierte Skala)	→ (abbruch_dummy) 0 = keine Abbruchsinention (1-3) 1 = Abbruchsinention (4, 5)
Finanzielle Schwierigkeiten (fs1) „Wie stark sind Sie derzeit von finanziellen Schwierigkeiten betroffen?“	1 = sehr stark 2 = stark 3 = teils/teils 4 = eher nicht 5 = gar nicht	→ (fin_betroffen) 1 = gar nicht (5) 2 = eher nicht (4) 3 = teils/teils (3) 4 = stark (2) 5 = sehr stark (1)
Soziale Integration (st73) „Ich kenne viele StudienkollegInnen, mit denen ich fachbezogene Fragen besprechen kann.“	1=stimme sehr zu ... 5=stimme gar nicht zu	→ (soz_int) Rekodierung: 1→5, 2→4, 3→3, 4→2, 5→1
Akademische Integration (st62) „Ich habe Probleme, mich im akademischen Umfeld zurechtzufinden.“	1=stimme sehr zu ... 5=stimme gar nicht zu	→ (acad_int) niedrige Werte = stärkere Probleme; hohe Werte = keine/geringe Probleme. 1 = sehr schlecht 2 = eher schlecht

Fragenwortlaut im Fragebogen	Kategorien im Datensatz	Rekodierte Kategorien
		3 = weder gut noch schlecht 4 = eher gut 5 = sehr gut
Soziale Herkunft (elternbildung_max) Abgeleitete Konzeptvariable (SOLA 2023): höchster Bildungsabschluss der Eltern/Erziehungsberechtigten (max.).	elternbildung_max (5 Kategorien): 1 Pflichtschule 2 Ausbildung ohne Hochschulzugangsberechtigung 3 Hochschulzugangsberechtigung (Matura) 4 Hochschule/Uni: BA/MA/Diplom 5 Hochschule/Uni: Doktorat	→ (elternbildung_max) als kategoriale Variable (i.elternbildung_max) → (akademischer_haushalt) 0 = nicht-akademisch (1-3) 1 = akademisch (4, 5)
Erwerbstätigkeit (zeitbudget_ew): Erwerbsausmaß, inkl. Nicht erwerbstätig In stunden .	0 = keine Stunden >0 = Erwerbstätigkeit	→ (erwerb_kat) 0 Stunden (nicht erwerbstätig) 1-10 Stunden 11-20 Stunden 21-30 Stunden 30+ Stunden
Geschlecht (sex)	1 = weiblich 2 = männlich	0 = weiblich (1) 1 = männlich (2)
Alter (alter)	17-61+ Jahre (26 Kategorien)	→ (alter_cat) 1 = ≤ 20 Jahre 2 = 21-25 Jahre 3 = 26-30 Jahre 4 = 31-40 Jahre 5 = > 40 Jahre
Deutschkenntnisse (dm13)	1 = Erstsprache 2 = sehr gut 3 = gut 4 = mittel 5 = gering 6 = keine	→ (de_kenntnisse) 1 = keine Deutschkenntnisse (6) 2 = geringe (5) 3 = mittlere (4) 4 = gute (3) 5 = sehr gute (2) 6 = Erstsprache Deutsch (1)

Aufbauend auf dieser zusammenfassenden Darstellung werden im Folgenden die einzelnen Variablen und die zugrunde liegenden Messinstrumente ausführlicher beschrieben. Dabei wird detailliert auf die konzeptionelle Einordnung, die Operationalisierung der zentralen Konstrukte und relevante Rekodierungsschritte eingegangen.

Abbruchsintention

Die abhängige Variable der vorliegenden Untersuchung ist die Studienabbruchsintention. Sie wird anhand des Items st69 der Studierenden-Sozialerhebung 2023 operationalisiert („Ich denke ernsthaft daran, das Studieren ganz aufzugeben“). Die Antwort erfolgt auf einer fünfstufigen Likert-Skala von 1 = „stimme sehr zu“ bis 5 = „stimme gar nicht zu“.

In dieser Arbeit wird die Abbruchsintention in zwei Varianten operationalisiert. Für die Hauptanalysen wird eine dichotomisierte Variable verwendet (0/1). Dabei werden Studierende, die der entsprechenden Aussage sehr stark und stark zustimmen, als Personen mit Abbruchsintention klassifiziert. Konkret werden die Ausprägungen 1 und 2 der ursprünglichen Skala als Abbruchsintention kodiert und die Ausprägungen 3, 4 und 5 gelten als keine Abbruchsintention.

Finanzielle Lage: subjektive finanzielle Schwierigkeiten

Die finanzielle Lage der Studierenden wird anhand eines subjektiven Indikators zu finanziellen Schwierigkeiten operationalisiert. Hierzu wird das Item *fs1* der Studierenden-Sozialerhebung 2023 herangezogen, das erfasst, inwieweit Studierende derzeit von finanziellen Schwierigkeiten betroffen sind („*Wie stark sind Sie derzeit von finanziellen Schwierigkeiten betroffen?*“). Die Antwort erfolgt auf einer fünfstufigen Skala von „gar nicht“ bis „sehr stark“. Fälle ohne gültige Angabe wurden von der Analyse ausgeschlossen. Der Anteil fehlender Werte ist niedrig (0,19 %).

Für die empirischen Analysen wurde die Variable so rekodiert (*fin_betroffen*), dass höhere Werte eine stärkere Betroffenheit von finanziellen Schwierigkeiten anzeigen (1 = gar nicht betroffen, 5 = sehr stark betroffen). Durch die Verwendung eines subjektiven Indikators können individuelle Wahrnehmungen finanzieller Belastung berücksichtigt werden, die für Abbruchüberlegungen besonders relevant sein können.

Soziale Herkunft

Die soziale Herkunft der Studierenden wird in der vorliegenden Arbeit über das elterliche Bildungsniveau operationalisiert. Hierzu wird eine abgeleitete Konzeptvariable der Studierenden-Sozialerhebung 2023 herangezogen, die den höchsten erreichten Bildungsabschluss der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten abbildet (Zucha & Engleder 2023).

Konkret wird die Variable *elternbildung_max* verwendet, die den höchsten Bildungsabschluss von Mutter oder Vater erfasst („*Welchen höchsten Schulabschluss haben/ hatten Ihre Eltern?*“). Die Variable basiert auf einer hierarchischen Zusammenführung der elterlichen Bildungsabschlüsse und stellt damit einen etablierten Indikator zur Erfassung sozialer Herkunft in der Hochschulforschung dar.

Die elterliche Bildung wird in fünf ordinal geordnete Kategorien unterteilt: (1) Pflichtschule (mit oder ohne Abschluss), (2) Ausbildung ohne Hochschulzugangsberechtigung (HZB) (z. B. Lehre, Fachschule, berufsbildende mittlere Schule), (3) Hochschulzugangsberechtigung (Matura) kurz HZB, (4) Hochschulabschluss auf Bachelor-, Master- oder Diplomniveau und (5) Hochschulabschluss auf Doktoratsniveau.

Für die weiterführenden Analysen wurde die Variable der elterlichen Bildung in zwei Gruppen zusammengefasst, um den Einfluss eines akademischen Hintergrunds direkt messbar zu

machen. Einerseits schärft diese Dichotomisierung den Vergleichskontrast zwischen Studierenden aus akademischen und nicht-akademischen Elternhäusern. Andererseits ist sie methodisch notwendig, weil einzelne ursprüngliche Kategorien (wie z. B. Pflichtschule oder Doktorat) zu geringe Fallzahlen aufwiesen, um statistisch valide Gruppenvergleiche durchzuführen.

Soziale Integration

In der vorliegenden Arbeit wird die soziale Integration durch das Item „soz_int“ operationalisiert. Es erfasst, inwieweit die Studierenden über ein Netzwerk von StudienkollegInnen für fachbezogene Diskussionen verfügen („Ich kenne viele StudienkollegInnen, mit denen ich fachbezogene Fragen besprechen kann“). Für die Analyse von Studienabbruchsgedanken ist diese Dimension der sozialen Einbindung von zentraler Relevanz, denn sie umfasst wesentliche Aspekte wie Lernunterstützung, Informationsaustausch und das allgemeine Zugehörigkeitsgefühl im Studienkontext.

Akademische Integration

Zur Operationalisierung der akademischen Integration wird ein Item aus der Studierenden-Sozialerhebung 2023 herangezogen, das Schwierigkeiten beim Zurechtfinden im akademischen Umfeld erfasst („Ich habe Probleme damit, mich im akademischen Umfeld zurechtzufinden“). Die Antwort erfolgt auf einer fünfstufigen Likert-Skala von „stimme sehr zu“ bis „stimme gar nicht zu“. Für die empirischen Analysen wurde die Variable so rekodiert, dass höhere Werte eine bessere akademische Integration anzeigen (*acad_int*). Entsprechend stehen niedrige Werte für stärkere Schwierigkeiten beim Zurechtfinden im akademischen Umfeld. Fälle ohne gültige Angabe wurden von der Analyse ausgeschlossen.

Kontrollvariablen

Zur Kontrolle potenzieller Störeinflüsse wurden in den multivariaten Analysen mehrere soziodemografische und studienbezogene Kontrollvariablen berücksichtigt. Hierzu wurde auf empirische und theoretische Erkenntnisse zurückgegriffen. Zu den berücksichtigten Variablen zählen die Erwerbstätigkeit während des Studiums, das Geschlecht, das Alter sowie die Deutschkenntnisse der Studierenden. Die Variablen wurden vor der Analyse geprüft und rekodiert, um eine konsistente und inhaltlich eindeutige Modellierung sicherzustellen.

Die **Erwerbstätigkeit** wurde anhand des wöchentlichen zeitlichen Umfangs der Erwerbsarbeit (*zeitbudget_ew*) erfasst, der metrisch in Stunden pro Woche vorlag und auch den Wert 0 für Studierende ohne Erwerbstätigkeit umfasste. Um unterschiedliche Belastungsgrade durch die Erwerbsarbeit abzubilden, wurden die Arbeitsstunden in fünf Gruppen zusammengefasst (0 Stunden: Nicht erwerbstätig; 1-10 Stunden; 11-20 Stunden; 21-30 Stunden; 30+ Stunden). Durch diese Kategorisierung können die Auswirkungen des Erwerbsausmaßes auf das Studium übersichtlicher verglichen werden, als mit einer rein metrischen Stundenvariable.

Das **Geschlecht** liegt als binäre Variable vor und wurde als Dummy-Variable mit den Werten 0 (weiblich) und 1 (männlich) kodiert. Durch diese Kodierung können die Regressionskoeffizienten einfacher als Unterschiede zwischen den Geschlechtern relativ zur Referenzkategorie interpretiert werden.

Ursprünglich war das **Alter** der Studierenden in gruppierter Form mit insgesamt 26 Kategorien kodiert (Zucha & Engleder, 2023), die Altersjahre sowie zusammengefasste Altersintervalle abbilden (von 17–18 Jahren bis über 61 Jahre). Diese Kodierung stellt aber keine metrische Altersvariable dar, weshalb das Alter zu einer kategorialen Variable rekodiert wurde. Hierzu wurden fünf Altersgruppen gebildet: bis einschließlich 20 Jahre, 21-25 Jahre, 26-30 Jahre, 31-40 Jahre sowie über 40 Jahre. Diese Einteilung orientiert sich an typischen Studien- und Lebensphasen. Dadurch ist eine übersichtliche und interpretierbare Kontrolle altersbezogener Unterschiede möglich, ohne eine lineare Alterswirkung zu unterstellen.

Die **Deutschkenntnisse** (*de_kenntnisse*) wurden als ordinal skalierte Variable mit sechs Kompetenzstufen („keine Deutschkenntnisse“ bis „Erstsprache Deutsch“) erfasst. Aufgrund der klaren Rangfolge der Ausprägungen wurde die Variable als ordinale Kontrollvariable in die Modelle aufgenommen.

Alle genannten Kontrollvariablen wurden simultan in die multivariaten Modelle aufgenommen. Auf diese Weise werden die Effekte der zentralen erklärenden Variablen unter Berücksichtigung relevanter soziodemografischer und studienbezogener Unterschiede geschätzt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass mit den verwendeten Modellen nicht das Ziel verfolgt wird, die gesamte Varianz der abhängigen Variable zu erklären. Das Ziel der Analysen besteht vielmehr darin, gerichtete Zusammenhänge zu untersuchen und hypothesengeleitete Effekte unter kontrollierten Bedingungen zu prüfen, nicht jedoch, individuelle Unterschiede vollständig zu erklären.

5.3 Beschreibung der Stichprobe

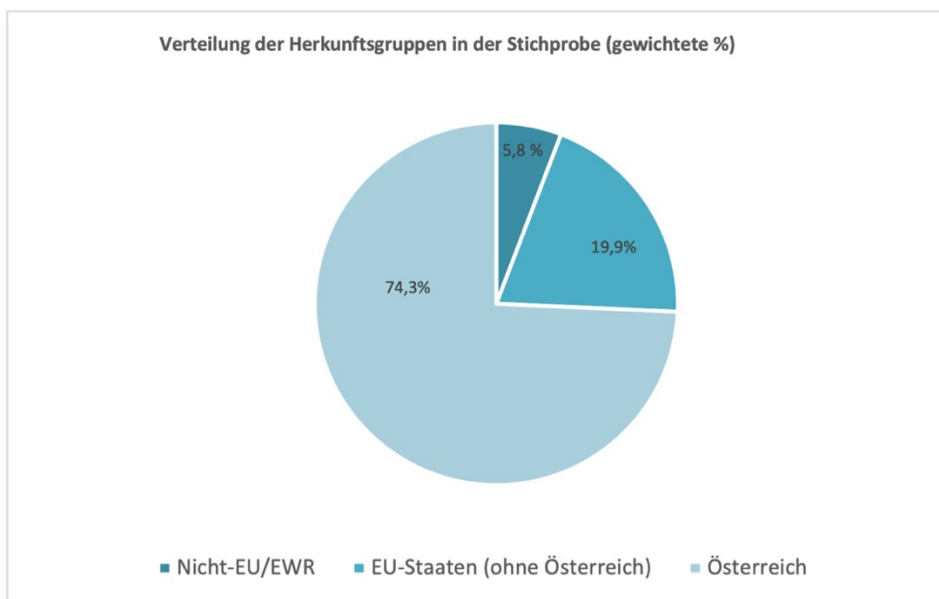
Im Fokus stehen Studierende aus Nicht-EU/EWR-Staaten, die im Sommersemester 2023 ein ordentliches Bachelor- oder Masterstudium mit Abschlussziel an einer öffentlichen Universität, Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule in Österreich absolvieren. Als Vergleichsgruppen werden Studierende aus EU/EWR-Staaten sowie österreichische Studierende einbezogen. Zur Bildung der drei Vergleichsgruppen wird in der SOLA 2023 die Variable Staatsangehörigkeit (*staatsb1*) herangezogen. Studierende mit österreichischer Staatsangehörigkeit werden der Gruppe „Österreich“ zugeordnet (*staatsb1* = 1). Studierende mit einer Staatsangehörigkeit eines EU/EWR-Mitgliedstaats werden der Gruppe „EU/EWR“ zugeordnet (*staatsb1* = 2). Um die Gruppe der Nicht-EU/EWR-Studierenden im Sinne von Drittstaatsstudierenden, die für ein Studium nach Österreich gekommen sind, möglichst präzise abzugrenzen, werden zusätzlich zwei Herkunftsindikatoren berücksichtigt: Erstens muss der Ort des Schulabschlusses außerhalb Österreichs liegen (*hz1* = 2). Zweitens muss die Studienberechtigung im Ausland erworben worden sein (*stud_berecht* = 6; *Schul-/Ausbildungs-/Studienabschluss im Ausland*). Dadurch werden Fälle ausgeschlossen, die zwar eine nicht österreichische Staatsangehörigkeit aufweisen, deren Bildungsweg aber (zumindest in Bezug auf Schulabschluss oder Studienberechtigung) in Österreich verankert ist.

Von der Analyse ausgeschlossen sind Studierende an Privatuniversitäten und Privathochschulen, da sich deren institutionelle Rahmenbedingungen hinsichtlich Studiengebühren, Zugangsmodalitäten und Studienorganisation, von jenen öffentlichen Hochschulen unterscheiden. Dieser Ausschluss dient der Erhöhung der Vergleichbarkeit innerhalb der Stichprobe. Darüber hinaus wurden Austausch- und Kurzzeitstudierende sowie Studierende in zeitlich befristeten Mobilitätsprogrammen ausgeschlossen, da sie keinen regulären Studienabschluss in Österreich anstreben und sich ihre Studienbedingungen, von denen ordentlicher Studierender unterscheiden.

Nach Anwendung aller Kriterien umfasst die analysierte Stichprobe 37.852 Studierende. Davon entfallen ungewichtet 80,1 % (*n* = 29885) auf Studierende mit österreichischer Staatsbürgerschaft, 16,5 % (*n* = 6578) auf Studierende aus EU/EWR-Staaten (ohne Österreich) und 3,4 % (*n* = 1389) auf Studierende aus Nicht-EU/EWR-Staaten. Die gewichtete Analytestichprobe setzt sich zu 74,3 % aus Studierenden aus Österreich, zu 19,9 % aus EU/EWR-Staaten (ohne Österreich) und zu 5,8 % aus Nicht-EU/EWR-Staaten zusammen (Tab.

3). Die resultierende Variable bildet somit drei klar voneinander abgegrenzte Herkunftsgruppen ab und eignet sich für vergleichende Analysen zur sozialen und akademischen Situation von Studierenden unterschiedlicher Herkunft. Abbildung 3 zeigt exemplarisch die gewichtete prozentuale Verteilung der drei Herkunftsgruppen in der Stichprobe.

Abbildung 3: Zusammensetzung der Analysestichprobe nach Studienherkunft (gewichtet).



Anmerkung: Gewichtete Prozentanteile der Studierenden nach Herkunftsgruppe (N = 37852).

Tabelle 3: Studienherkunft der Analysestichprobe (ungewichtet und gewichtet).

Studienherkunft	N	ungewichtet	gewichtet
Nicht-EU/EWR	1389	3,4 %	5,8 %
EU/EWR (ohne AT)	6578	16,5 %	19,9 %
Österreich	29885	80,1 %	74,3 %
Gesamt	37852	100 %	100 %

Anmerkung: Dargestellt sind absolute Fallzahlen sowie ungewichtete und gewichtete Prozentanteile der Herkunftsgruppen.

In der folgenden Tabelle (Tab.4) werden die soziodemografischen und studienbezogenen Merkmale der Stichprobe dargestellt. Angegeben sind ungewichtete Fallzahlen (N) sowie gewichtete prozentuale Anteile (%).

Tabelle 4: Zusammensetzung der Stichprobe nach Studierendengruppe (Nicht-EU/EWR, EU ohne AT, Österreich)

Kategorie	Nicht-EU/EWR		EU (ohne AT)		Österreich	
	N	% gew.	N	% gew.	N	% gew.
Geschlecht						
Weiblich	839	52,6	4.184	54,8	19.169	56,7
Männlich	550	47,4	2.394	45,2	10.716	43,3
Alter (kategorial)						
≤ 20 Jahre	132	8,9	717	11,3	4.103	13,1
21–25 Jahre	531	33,2	3.573	50,0	15.136	45,7
26–30 Jahre	426	33,1	1.621	25,7	6.156	22,6
31–40 Jahre	256	21,1	518	9,8	2.958	12,3
> 40 Jahre	44	3,7	149	3,2	1.532	6,3
Soziale Herkunft (Elternbildung)						
Pflichtschule	53	3,9	192	3,2	926	3,5
Lehre/BMS (ohne HZB)	81	5,7	1224	17,8	8864	30,9
Matura (HZB)	203	15,5	1265	19,1	8510	28,7
Uni/FH: BA/MA/Dipl.	873	65,2	2924	46,8	8304	27,4
Uni/FH: Dr.	137	9,7	843	13,0	2820	9,6
Studienart						
Bachelor	580	48,3	3112	54,2	17574	62,3
Master/Diplom	809	51,7	3466	45,9	12311	37,7
Hochschulsektor						
Öffentliche Universität	1095	81,2	5432	83,4	20468	68,5
Öffentliche Kunstuniversität	132	8,2	282	4,6	609	2,1
Lehrverbände	21	1,2	191	3,1	2.376	10,0
Pädagogische Hochschule	4	0,1	92	1,1	1.923	6,6
Fachhochschule Vollzeit (inkl. alle LG)	137	9,4	581	7,9	4.509	12,8
Erwerbstätigkeit						
Nicht erwerbstätig	439	38,5	2059	35,5	8239	30,7
1–10 Stunden	89	7,3	1501	23,8	6574	23,4
11–20 Stunden	349	31,1	1308	22,0	5397	20,3
21–30 Stunden	144	13,2	603	11,3	2828	11,6
30+ Stunden	109	9,9	366	7,1	3073	13,9
Gesamt N	1389		6578		29885	

Anmerkung: Dargestellt sind gewichtete Prozentanteile sowie absolute Fallzahlen der Studierenden nach Herkunftsgruppen. Unterschiede zeigen sich u. a. hinsichtlich Alter, sozialer Herkunft, Hochschulsektor und Erwerbstätigkeit (Gesamt N = 37852).

Die deskriptive Darstellung der Studiengruppen zeigt, dass Frauen in allen drei Gruppen die Mehrheit stellen. Der gewichtete **Frauenanteil** liegt bei 52,6 % in der Nicht-EU/EWR-Gruppe, 54,8 % in der EU/EWR-(ohne AT) -Gruppe und 56,7 % in Österreich. Der gewichtete **Männeranteil** liegt bei 47,4 % in der Nicht-EU/EWR-Gruppe, 45,2 % in der EU/EWR-(ohne AT) -Gruppe und 43,3 % in Österreich.

Die **Altersstruktur** unterscheidet sich deutlich zwischen den Gruppen. In der EU/EWR-(ohne AT) -Gruppe konzentriert sich die Verteilung auf die Altersgruppe der 21- bis 25-Jährigen (50,0 %), in der Österreich-Gruppe (45,7 %) und in der Nicht-EU/EWR-Gruppe (33,2 %) fällt der Anteil geringer aus. Studierende aus Nicht-EU/EWR-Staaten sind vergleichsweise häufiger in den höheren Alterskategorien vertreten: Die Altersgruppe der 31- bis 40-Jährigen macht dort 21,1 % aus (EU/EWR ohne AT: 9,8 %; Österreich: 12,3 %). Mit 6,3 % ist der Anteil der über 40-Jährigen in der Österreich-Gruppe am höchsten. In den beiden anderen Gruppen liegt er bei 3,2 % bzw. 3,7 %. Die Jüngsten (bis 20 Jahre) sind in der Österreich-Gruppe mit 13,1 % häufiger vertreten als in der EU/EWR-Gruppe ohne Österreich (11,3 %) sowie in der Nicht-EU/EWR-Gruppe (8,9 %).

Die Verteilung der höchsten **elterlichen Bildung** zeigt große Unterschiede zwischen den Gruppen. In der Nicht-EU/EWR-Gruppe stammt ein großer Teil aus hochgebildeten Elternhäusern: 65,2 % entfallen auf die Kategorie „Uni/FH: BA/MA/Dipl.“ und weitere 9,7 % auf die Kategorie „Doktorat“. Damit kommen drei Viertel der Studierenden aus Drittstaaten aus einem akademischen Elternhaus. In der EU/EWR-(ohne AT) -Gruppe ist der Anteil akademischer Eltern mit rund 60 % (Summe aus 46,8 % BA/MA/Dipl. und 13,0 % Doktorat) ebenfalls hoch, aber deutlich geringer. In der Österreich-Gruppe ist der akademische Hintergrund am geringsten ausgeprägt (27,4 % BA/MA/Diplom; 9,6 % Doktorat). Dafür sind nichtakademische Bildungswege stärker vertreten, allen voran „Lehre/BMS (ohne HZB)“ (30,9 %) und „Matura“ (28,7 %). Der Anteil der Eltern mit nur Pflichtschule liegt in allen Gruppen bei rund 3–4 %.

Auch die **Studienart** (laufendes Bachelor- oder Master/Diplom-Studium) unterscheidet sich zwischen den Studierendengruppen. In der Österreich-Gruppe überwiegen Bachelorstudiengänge (62,3 %), in der EU/EWR (ohne AT) -Gruppe liegt dieser Anteil bei 54,2 %. In der Nicht-EU/EWR-Gruppe ist die Verteilung ausgeglichen mit einem leichten

Übergewicht von Master-/Diplomstudiengängen (51,7 %) gegenüber Bachelorstudiengängen (48,3 %).

In allen Gruppen studiert die Mehrheit an öffentlichen Universitäten. In Österreich ist dieser Anteil mit 68,5 % deutlich niedriger als in den beiden Vergleichsgruppen (Nicht-EU/EWR: 81,2 %; EU ohne AT: 83,4 %). Dafür weist Österreich höhere Anteile in Lehrverbänden (10,0 %), an pädagogischen Hochschulen (6,6 %) und an Fachhochschulen (12,8 %) auf. Die Nicht-EU/EWR-Gruppe hat im Vergleich zu EU/EWR ohne AT (4,6 %) und Österreich (2,1 %) relativ hohe Anteile an Kunstuniversitäten (8,2 %).

Erwerbstätigkeit: Hinsichtlich des Arbeitsumfangs zeigen sich unterschiedliche Muster: So arbeiten Studierende aus Nicht-EU/EWR-Staaten besonders häufig 11 bis 20 Stunden pro Woche (31,1 %). In der Kategorie 1 bis 10 Stunden sind sie mit nur 7,3 % hingegen deutlich unterrepräsentiert. Ein hohes Arbeitspensum von über 30 Stunden pro Woche wird vor allem von österreichischen Studierenden (13,9 %) gewählt, gefolgt von Nicht-EU/EWR-Studierenden (9,9 %). Am seltensten kommt diesen Arbeitsumfang bei EU/EWR-Studierenden (7,1 %) vor.

Die Gesamtfallzahlen je Gruppe liegen bei N = 1 389 (Nicht-EU/EWR), N = 6 578 (EU/EWR ohne AT) und N = 29 885 (Österreich). Die deutlichsten Gruppenunterschiede zeigen sich insgesamt bei der sozialen Herkunft (Elternbildung), beim Hochschulsektor und der Altersstruktur.

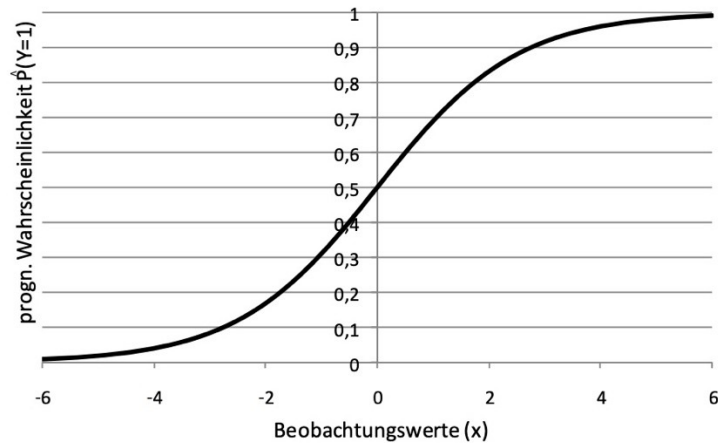
5.4 Analysestrategie

Die empirische Analyse erfolgt in mehreren Schritten. Zu Beginn werden deskriptive Auswertungen durchgeführt, um einen Überblick über die Verteilung der zentralen Variablen innerhalb der Stichprobe zu erzielen. Diese Auswertungen dienen der Beschreibung der abhängigen und unabhängigen Variablen und sind eine notwendige Grundlage für die anschließenden multivariaten Analysen.

Im nächsten Schritt werden logistische Regressionsmodelle geschätzt, um den Zusammenhang zwischen den erklärenden Variablen und der Studienabbruchintention zu analysieren. Da die abhängige Variable dichotom kodiert ist, wird eine binäre logistische Regression verwendet. Dieses Verfahren modelliert die Eintrittswahrscheinlichkeit bzw. die Odds eines Abbruchsintention-Ereignisses und ist für dichotome Zielvariablen geeignet, ohne eine Normalverteilungsannahme zu erfordern (Windzio, 2013). Die geschätzten

Wahrscheinlichkeiten liegen aufgrund der logistischen Funktion stets im Intervall zwischen 0 und 1 (Mayerl & Urban, 2010).

Abbildung 4: Allgemeine logistische Funktionskurve nach Mayerl & Urban, 2010.



Die Parameterschätzung erfolgt bei der binären logistischen Regression nicht mittels OLS, sondern über das Maximum-Likelihood-Verfahren, das für dieses Modell den Standard darstellt (Agresti, 2018).

Zur Ergebnisdarstellung werden primär Average Marginal Effects (AMEs) berichtet. AMEs geben die durchschnittliche Veränderung der vorhergesagten Wahrscheinlichkeit (in Prozentpunkten) an, wenn sich ein Prädiktor um eine Einheit verändert bzw. eine Kategorie wechselt (Best & Wolf, 2012). Dadurch sind die Effekte anschaulich interpretierbar und zwischen Modellen und Gruppen besser vergleichbar als Logit-Koeffizienten oder Odds Ratios, deren Größe u. a. von der Skalierung der latenten Fehlerterm-Varianz (unbeobachtete Heterogenität) abhängt (Williams & Jorgensen 2023).

Die Regressionsanalysen werden schrittweise aufgebaut. In einem ersten Modell werden zentrale unabhängige Variablen berücksichtigt. In weiteren Modellen werden dann zusätzliche Prädiktoren ergänzt, um zu untersuchen, wie sich die Koeffizienten der bereits enthaltenen Variablen dabei verändern. Dadurch ist eine Analyse der Veränderungen der Effektstärken über verschiedene Modellspezifikationen hinweg sowie die Berücksichtigung von Zusammenhängen zwischen den erklärenden Variablen möglich (Windzio, 2013).

Zur Analyse gruppenspezifischer Unterschiede werden Regressionsanalysen für verschiedene Studierendengruppen durchgeführt. Das kann durch die Schätzung getrennter Modelle für die jeweiligen Gruppen erfolgen (Long, 2021). Diese Vorgehensweise stellt eine etablierte Strategie zur Analyse von Gruppenunterschieden in Regressionsmodellen dar (Windzio, 2013).

Zur Beurteilung der Modellgüte werden Pseudo-R²-Maße berichtet, insbesondere McFaddens Pseudo-R² (McFadden, 1974). Dieses Maß dient primär der relativen Bewertung und dem Vergleich verschiedener Modellspezifikationen. Es darf aber nicht als Anteil erklärter Varianz im Sinne des OLS-R² interpretiert werden (Long, 1997). Ergänzend werden daher informationsbasierte Kriterien wie AIC und BIC sowie Likelihood-basierte Kennzahlen herangezogen, um den Trade-off zwischen Modellfit und Modellkomplexität zu bewerten (Burnham & Anderson, 2002).

Ergänzend zur logistischen Regression wird zur Bestimmung der relativen Wichtigkeit der Prädiktoren eine Dominanzanalyse (Shapley-Value-Decomposition) durchgeführt. Da Prädiktoren in sozialwissenschaftlichen Modellen oft korrelieren, ist die alleinige Betrachtung von Regressionskoeffizienten zur Bestimmung ihrer Wichtigkeit unzureichend (Johnson & LeBreton, 2004). Das Shapley-Verfahren zerlegt das Modellgütemaß (hier: McFadden Pseudo-R²) additiv in die Beiträge der einzelnen Variablengruppen. Dazu wird der marginale Beitrag einer Variablen über alle möglichen Modellkombinationen ermittelt (Luchman, 2014; Sharapov et al., 2020). Dadurch lassen sich Einflussfaktoren nach ihrer Erklärungskraft hierarchisch ordnen.

5.5 Reproduzierbarkeit und Forschungsethik

Die Datenaufbereitung sowie die statistischen Analysen wurden mithilfe der Statistiksoftware Stata durchgeführt. Alle Schritte der Datenbereinigung und Rekodierung erfolgten auf Basis dokumentierter Do-Files. Das zentrale Do-File, das alle Auswertungsschritte enthält, ist der Arbeit im Anhang beigelegt. Dadurch sind die empirischen Analysen vollständig nachvollziehbar und reproduzierbar. Die Auswahl der Variablen und deren Operationalisierung orientieren sich an den offiziellen Dokumentationen der Studierenden-Sozialerhebung 2023, hauptsächlich am Codebuch und am Glossar der abgeleiteten Merkmale und Konzeptvariablen (Zucha & Ikaš, 2025, Codebook; Zucha & Engleder, 2025, Glossar).

Hinsichtlich der forschungsethischen Aspekte wurden ausschließlich anonymisierte Sekundäranalysen verwendet. Rückschlüsse auf einzelne Personen sind nicht möglich. Die Datennutzung erfolgte unter Beachtung der jeweiligen Nutzungsbedingungen des Datensatzes. Da keine Primärerhebung durchgeführt wurde und keine direkten personenbezogenen Daten verarbeitet wurden, bestehen keine zusätzlichen ethischen Risiken für die Befragten.

Die Qualität der empirischen Analysen wurde anhand zentraler Gütekriterien quantitativer Forschung bewertet. Die Objektivität wurde durch standardisierte Datenerhebung und regelgeleitete statistische Auswertung gewährleistet. Die Reliabilität der verwendeten Skalen wurde, sofern relevant, mittels interner Konsistenzprüfungen (Cronbachs Alpha) überprüft und als ausreichend bis sehr gut beurteilt. Die Validität wurde durch eine theoriegeleitete Auswahl und Operationalisierung der Variablen sowie durch die Berücksichtigung relevanter Kontrollvariablen sichergestellt. Diese Vorgehensweise trägt letztlich dazu bei, die Nachvollziehbarkeit, Belastbarkeit und wissenschaftliche Qualität der Ergebnisse sicherzustellen.

6. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die zentralen empirischen Befunde zur Studienabbruchintention von Studierenden in Österreich vorgestellt. Dabei steht der Vergleich zwischen Studierenden aus Nicht-EU/EWR-Staaten, Studierenden aus EU/EWR-Staaten (ohne Österreich) sowie österreichischen Studierenden im Mittelpunkt. Das Ziel besteht darin, die im Theorieteil hergeleiteten Hypothesen zu überprüfen und die zentralen Einflussfaktoren auf die Abbruchintention herauszuarbeiten. Zu diesem Zweck werden zuerst bivariate Auswertungen und Gruppenvergleiche durchgeführt, um Unterschiede in der Abbruchintention sowie in den zentralen erklärenden Variablen zwischen den Herkunftsgruppen sichtbar zu machen. Im Anschluss werden bivariate und multivariate logistische Regressionsmodelle vorgestellt. Mit diesen wird geprüft, inwiefern die subjektive finanzielle Lage, die soziale Herkunft sowie die soziale und akademische Integration unter Kontrolle weiterer relevanter Faktoren mit der Abbruchintention zusammenhängen und ob sich diese Zusammenhänge zwischen den Gruppen unterscheiden.

6.1 Ergebnisse der Voranalyse und deskriptive Ergebnisse

Im Folgenden werden die relevanten Variablen deskriptiv ausgewertet und in Form von Gruppenvergleichen dargestellt, um Unterschiede zwischen Studierenden aus Nicht-EU/EWR-Staaten, aus EU/EWR-Staaten (ohne Österreich) und aus Österreich hinsichtlich zentraler potenzieller Einflussfaktoren zu identifizieren. Ausgangspunkt ist dabei die

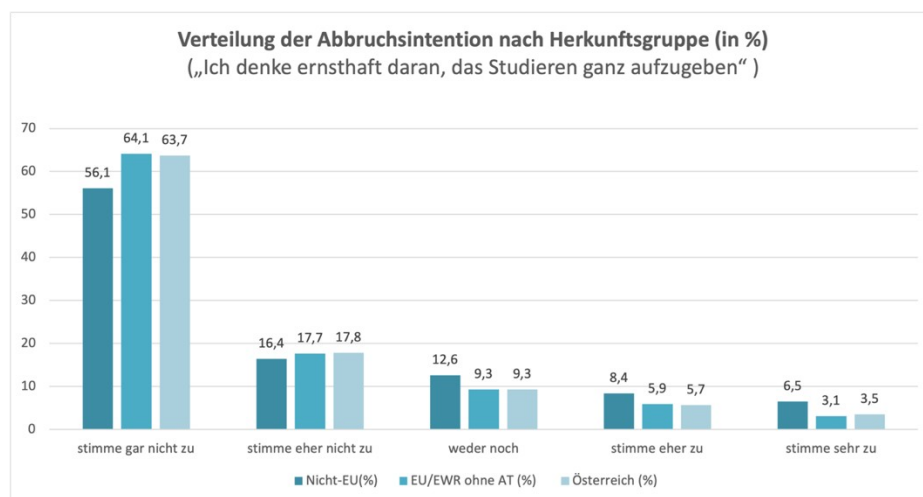
Studienabbruchsimpention nach Herkunftsgruppe, da sie als zentrale abhängige Variable eine erste empirische Orientierung für die anschließenden multivariaten Analysen bietet.

Abbruchsintention

Abbildung 5 stellt die prozentuale Verteilung der Studienabbruchsimpention über fünf geordnete Antwortkategorien („stimme gar nicht zu“ bis „stimme sehr zu“) differenziert nach Herkunftsgruppen dar. So sieht man auf einen Blick, wie häufig jede Zustimmungstufe in den Gruppen vorkommt, und kann die Profile direkt vergleichen.

Die Ablehnung, das Studium abbrechen zu wollen, ist bei österreichischen Studierenden (81,5 %) und jenen aus der EU/EWR (81,8 %) am stärksten gegeben (kombinierte Werte für „stimme gar nicht zu“ und „stimme eher nicht zu“). Im Gegensatz dazu fällt diese ablehnende Haltung bei Studierenden aus Nicht-EU/EWR-Staaten mit insgesamt 72,5 % deutlich niedriger aus. Entsprechend ist diese Gruppe stärker von einem Studienabbruch gefährdet: So geben nur etwa 9 % der österreichischen und EU/EWR-Studierenden an, ernsthaft über einen Abbruch nachzudenken, während dieser Wert bei Studierenden aus Nicht-EU/EWR-Staaten mit 14,9 % (Zusammenfassung von „stimme eher zu“ und „stimme sehr zu“) deutlich höher liegt. Zudem weist diese Gruppe mit 12,6 % den größten Anteil an Unentschlossenen auf, was die potenziell instabile Studiensituation von Drittstaatsangehörigen unterstreicht.

Abbildung 5: Abbruchsintention nach Herkunftsgruppe (gewichtete Prozentanteile).



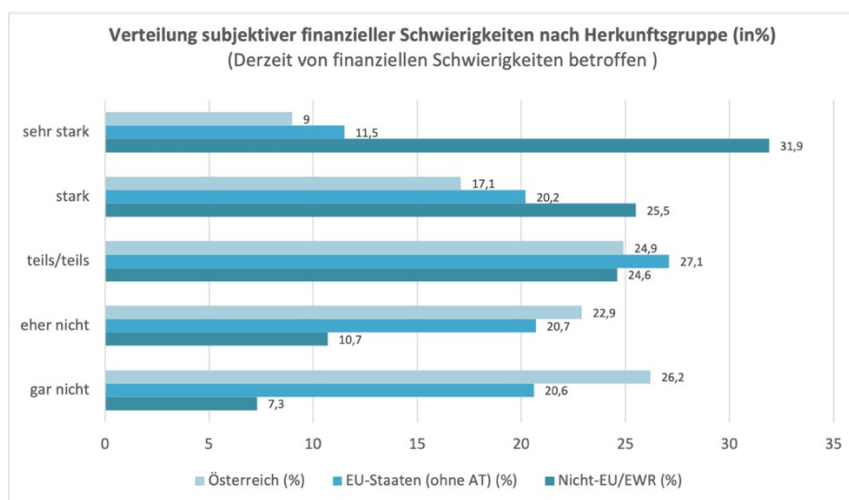
Anmerkung: Dargestellt sind gewichtete Prozentanteile der Zustimmung zur Aussage „Ich denke ernsthaft daran, das Studieren ganz aufzugeben“, differenziert nach Herkunftsgruppen. (Nicht-EU/EWR N=1385, EU/EWR (ohne AT) N=6566, Österreich N=29827).

Subjektive finanzielle Schwierigkeiten

Nachdem die Unterschiede in der Abbruchsintention im Gruppenvergleich dargestellt wurden, stellt sich die Frage nach den zugrunde liegenden Einflussfaktoren. Eine zentrale Rolle kommt dabei der finanziellen Situation zu. Abbildung 6 zeigt deutliche gruppenspezifische Unterschiede in der finanziellen Belastung. Am häufigsten berichten Studierende aus Nicht-EU/EWR-Staaten von finanziellen Belastungen: Mit 57,4 % entfällt mehr als die Hälfte der Antworten auf (sehr) starke finanzielle Schwierigkeiten („stark“: 25,5 %; „sehr stark“: 31,9 %). In den EU/EWR-Staaten (ohne Österreich) fällt das Muster deutlich moderater aus. Die Antworten konzentrieren sich stärker auf mittlere Ausprägungen: Am häufigsten wird „teils/teils“ genannt (27,1 %). (Sehr) starke Schwierigkeiten werden von 31,7 % berichtet und treten damit seltener auf als bei Studierenden aus Nicht-EU/EWR-Staaten.

Studierende aus Österreich weisen insgesamt die geringste subjektive Belastung auf. Fast die Hälfte der Befragten berichtet von keinen oder eher keinen finanziellen Schwierigkeiten (49,1 %), am niedrigsten fallen (sehr) starke Schwierigkeiten mit 26,1 % aus. Auffällig ist zudem, dass „gar nicht“ (26,2 %) in Österreich deutlich häufiger genannt wird als in den beiden anderen Gruppen. Insgesamt deutet die Verteilung darauf hin, dass finanzielle Schwierigkeiten Studierende aus Nicht-EU/EWR-Staaten besonders stark betreffen, die Antworten aus den beiden anderen Gruppen sich hingegen stärker auf geringe bis mittlere Belastungen konzentrieren. Die Verteilung finanzieller Schwierigkeiten unterscheidet sich signifikant zwischen den Herkunftsgruppen: designbasiertes F-Test (7, 86; 300.000) = 123,64; $p < 0,001$.

Abbildung 6: Subjektive finanzielle Schwierigkeiten nach Herkunftsgruppe (gewichtete Prozentanteile).



Anmerkung: Gewichtete Prozentanteile zur Selbsteinschätzung aktueller finanzieller Schwierigkeiten nach Herkunftsgruppe. Nicht-EU/EWR: N = 1387; EU/EWR (ohne AT): N = 6570; Österreich: N = 29800.

Auch die Mittelwertvergleiche in Tabelle 5 bestätigen dieses Bild: Studierende aus Nicht-EU/EWR-Staaten berichten mit $M = 3,64$ im Durchschnitt deutlich höhere finanzielle Belastungen als Studierende aus EU/EWR-Staaten ($M = 2,81$) sowie österreichische Studierende ($M = 2,60$).

Tabelle 5: Mittelwerte der subjektiven finanziellen Belastung.

	N	M	SD	Min	Max
Nicht-EU/EWR	1387	3,64	1,23	1	5
EU/EWR (ohne AT)	6570	2,81	1,29	1	5
Österreich	29800	2,60	1,28	1	5

Anmerkung: Gewichtete Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) finanzieller Schwierigkeiten nach Herkunftsgruppe (Skala 1-5; Gesamt N = 37757).

Um zu prüfen, ob die beobachteten Mittelwertunterschiede statistisch signifikant sind, wurde ein t-Test für ungleiche Varianzen (Welch-Test) durchgeführt. Dieses Verfahren ist gegenüber dem Standard-t-Test robuster, da es bei ungleichen Varianzen und stark unterschiedlichen Gruppengrößen angepasste Freiheitsgrade verwendet und so verlässlichere Inferenz erlaubt (West, 2021). Die Ergebnisse zeigen, dass sich die finanzielle Belastung von Studierenden aus Nicht-EU/EWR-Ländern statistisch signifikant von österreichischen Studierenden unterscheidet ($t(1527,7) = 31,19$; $p < 0,001$). Die Differenz zwischen den Gruppen beträgt 1,04 Skalenpunkte und ist somit auch inhaltlich als sehr groß einzuschätzen. Ebenso zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen Studierenden aus EU/EWR-Staaten und der österreichischen Vergleichsgruppe ($t(9660,5) = 11,59$; $p < 0,001$), wenngleich die Differenz mit 0,21 Punkten hier deutlich niedriger ausfällt. Ein direkter Vergleich der beiden internationalen Gruppen bestätigt ebenfalls, dass Studierende aus Nicht-EU/EWR-Staaten signifikant stärker finanziell belastet sind als ihre StudienkollegInnen aus dem EU/EWR-Raum ($t(2067,2) = 23,33$; $p < 0,001$).

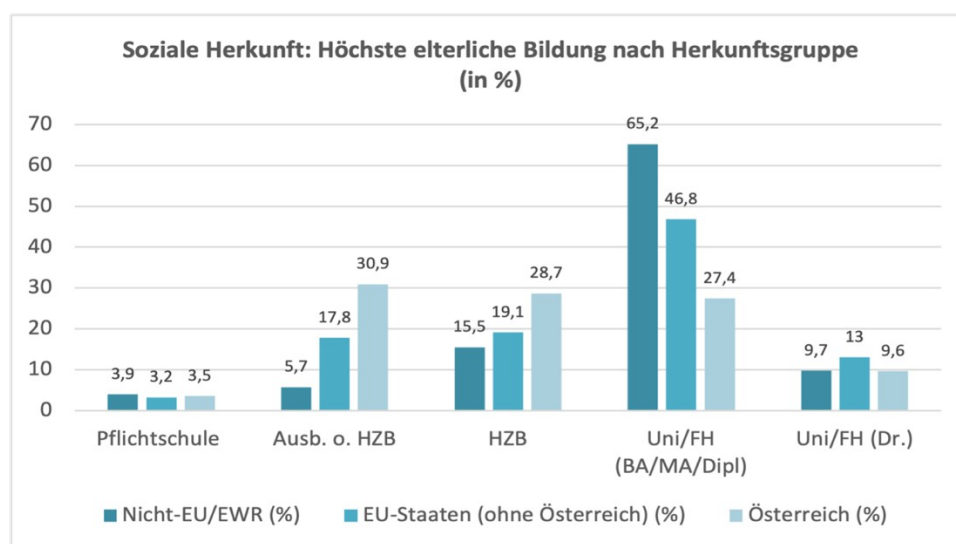
soziale Herkunft

Im nächsten Schritt wird die soziale Herkunft deskriptiv betrachtet. Zur besseren Übersichtlichkeit wird dabei die ursprüngliche kategoriale Variable zum höchsten Bildungsabschluss der Eltern herangezogen. Abbildung 7 zeigt deutliche Unterschiede zwischen den Herkunftsgruppen. In der Gruppe der Nicht-EU/EWR-Staaten dominieren akademische Elternhäuser deutlich: 65,2 % haben einen Uni-/FH-Abschluss (BA/MA/Dipl.) und

9,7 % haben einen Dokortitel, also zusammen rund 75 %. Gleichzeitig sind nicht-akademische Abschlüsse dort selten (Ausb. o. HZB: 5,7 %).

Bei Studierenden aus EU/EWR-Staaten (ohne Österreich) ist das Bild gemischer: Der mit 46,8 % größte Anteil entfällt ebenfalls auf „Uni/FH (BA/MA/Dipl.)“, gefolgt von „Ausb. o. HZB“ (17,8 %) und „HZB“ (19,1 %). In Österreich verschiebt sich die Verteilung klar in Richtung nicht-akademischer bzw. mittlerer Abschlüsse. Am häufigsten ist eine Ausbildung ohne HZB (30,9 %), gefolgt von einer HZB (28,7 %); Uni/FH (BA/MA/Dipl.) ist mit 27,4 % deutlich niedriger als in den beiden anderen Gruppen. Der Anteil Pflichtschule ist in allen Gruppen ähnlich niedrig (ca. 3–4 %). Insgesamt verdeutlicht Abbildung 7 die deutliche positive Bildungsselektion von Studierenden aus Nicht-EU/EWR-Staaten. Österreichische Studierende stammen dagegen häufiger aus nicht-akademischen Herkunftsmilieus.

Abbildung 7: Elternbildung nach Herkunftsgruppe (gewichtete Prozentanteile).



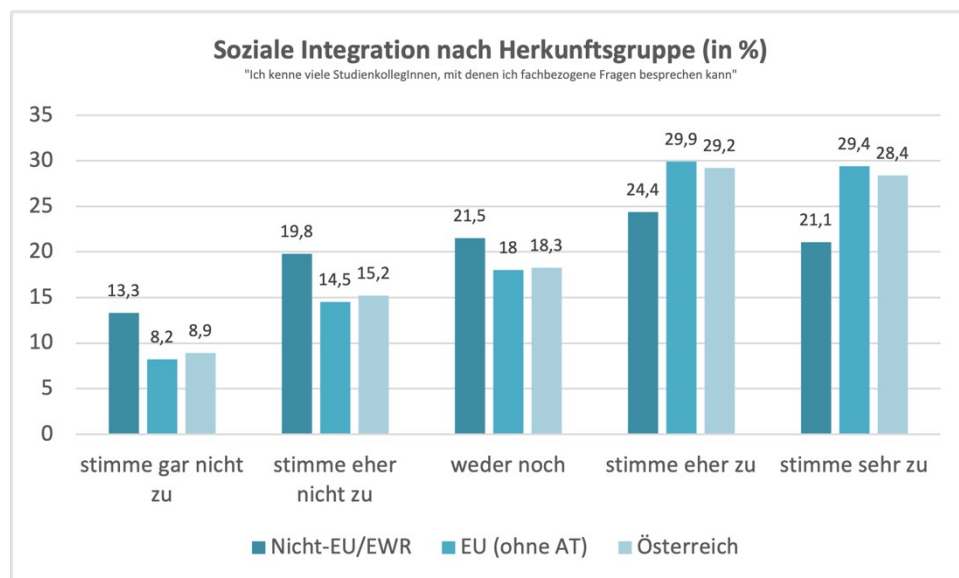
Anmerkung: Pflichtschule=Pflichtschule (mit/ohne Abschluss); Ausb. o. HZB=Ausbildung ohne Hochschulzugangsberechtigung; HZB =Hochschulzugangsberechtigung; Uni/FH = Universität/Fachhochschule; BA/MA/Dipl = Bachelor/Master/Diplom; Dr. = Doktorat. Gesamt N = 37219.

Soziale Integration

Nach der Betrachtung struktureller Hintergrundfaktoren wird nun die soziale Integration der Studierenden in den Blick genommen. Die detaillierte Betrachtung der Antwortverteilungen in Abbildung 8 zeigt, dass Studierende aus Nicht-EU/EWR-Staaten seltener sozial eingebunden sind als Studierende anderer Gruppen. Auffällig ist vor allem, dass rund ein Drittel (33,1 %) der Nicht-EU/EWR-Studierenden die Aussage verneint, über ein Netzwerk für fachbezogene Fragen zu verfügen (Summe aus „stimme gar nicht zu“ und „stimme eher nicht zu“). Im

Vergleich dazu fällt dieser Anteil in den Referenzgruppen deutlich niedriger aus: So berichten nur knapp ein Viertel der Studierenden aus EU/EWR-Staaten (22,7 %) und aus Österreich (24,1 %) von fehlenden Kontakten. Damit liegt das Risiko der sozialen Isolation bei Drittstaatsangehörigen um rund 10 Prozentpunkte höher. Ein ähnliches Muster zeigt sich auch bei der Betrachtung der gelungenen Integration. Eine deutliche Mehrheit der EU/EWR-Studierenden (59,3 %) und der österreichischen Studierenden (57,6 %) gibt an, gut in ein fachliches Peer-Netzwerk eingebunden zu sein (Summe aus „stimme eher zu“ und „stimme sehr zu“). Dies trifft auf die Gruppe der Nicht-EU/EWR-Studierenden weit seltener zu. Mit 45,5 % stimmt weniger als die Hälfte der Studierenden aus Drittstaaten der Aussage zu. Dies verdeutlicht, dass die soziale Einbindung in den Studienalltag für diese Gruppe eine deutlich größere Schwierigkeit darstellt als für ihre österreichischen und europäischen StudienkollegInnen.

Abbildung 8: Soziale Integration nach Herkunftsgruppe (gewichtete Prozentanteile).



Anmerkung: Nicht-EU/EWR N=1379, EU/EWR (ohne AT) N=6547, Österreich N=29784.

Nachdem die detaillierte Betrachtung der Häufigkeitsverteilungen die Polarisierung an den Rändern aufgezeigt hat, dient der folgende Vergleich der Mittelwerte dazu, das allgemeine Integrationsniveau der Gruppen auf einen Blick vergleichbar zu machen.

Tabelle 6: Mittelwerte der sozialen Integration nach Herkunftsgruppe.

	N	M	SD	Min	Max
Nicht-EU/EWR	1379	3.27	1.34	1	5
EU/EWR (ohne AT)	6547	3.65	1.26	1	5
Österreich	29784	3.61	1.27	1	5

Anmerkung: Gewichtete Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD). (Skala 1-5; Gesamt N = 37710).

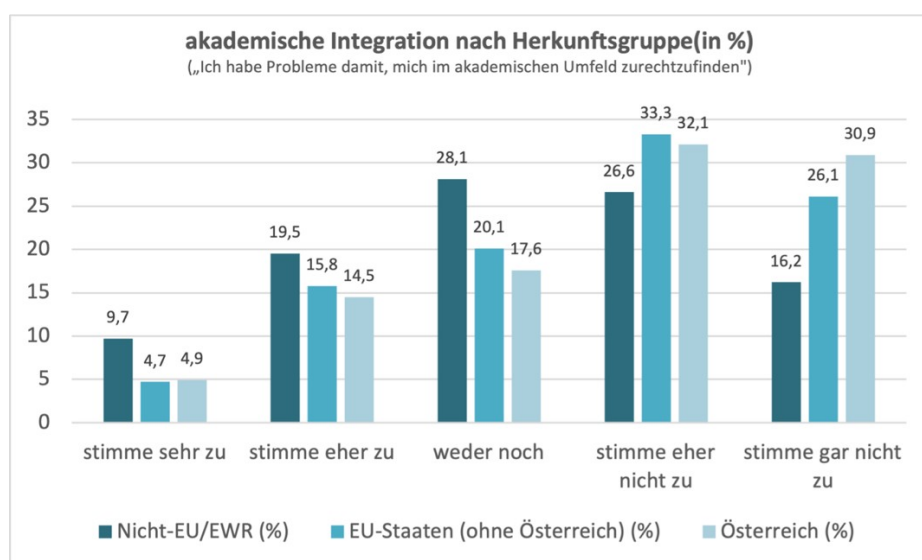
Die Betrachtung der Mittelwerte (siehe Tabelle 6) bestätigt den Befund der detaillierten Häufigkeitsverteilungen und verdichtet ihn zu einer zentralen Aussage über das Integrationsniveau. Auf der fünfstufigen Skala zeigen sich Studierende aus Österreich (M = 3,61) und aus EU/EWR-Staaten (M = 3,65) mit einem vergleichsweise ähnlichen Maß an sozialer Integration. Wegen ungleicher Gruppengrößen und Varianzen wurde hier auch ein Welch-Test (t-Test für ungleiche Varianzen) durchgeführt. Interessanterweise liegt der Wert der EU/EWR-Studierenden dabei sogar statistisch signifikant über jenem der österreichischen Vergleichsgruppe ($t(9713,4) = 2,49$; $p = 0,013$). Im deutlichen Kontrast dazu fällt der Mittelwert der Studierenden aus Nicht-EU/EWR-Staaten mit $M = 3,27$ sichtbar ab. Dieser Rückstand gegenüber den inländischen Studierenden ist statistisch signifikant ($t(1495,6) = -9,08$; $p < 0,001$). Auch der direkte Vergleich innerhalb der internationalen Studierenden bestätigt, dass Drittstaatsangehörige signifikant weniger sozial eingebunden sind als ihre StudienkollegInnen aus dem EU/EWR-Raum ($t(1924,6) = -9,61$; $p < 0,001$). Zusätzlich durchgeführte parameterfreie Tests (Kruskal-Wallis-Test) bestätigten die hohe Signifikanz der Ergebnisse ($p < 0,001$), d. h., die Ergebnisse sind stabil. Dies unterstreicht, dass Studierende aus Nicht-EU/EWR-Staaten die soziale Einbindung im Durchschnitt weniger gut gelingt und sie im universitären Alltag größere Barrieren bei der Bildung eines sozialen Netzwerks haben.

Akademische Integration

Abschließend wird die akademische Integration der Studierenden betrachtet. Die Verteilung weist klare Unterschiede zwischen den Herkunftsgruppen auf (Abb. 9). Studierende aus Nicht-EU/EWR-Staaten berichten insgesamt von der geringsten akademischen Integration: Knapp ein Drittel von ihnen bewertet sie als (sehr/eher) schlecht 29,2 % und weitere 28,1 % ordnen sich im neutralen Mittelfeld ein. Positive Bewertungen sind in dieser Gruppe deutlich seltener: „eher gut“ und „sehr gut“ erreichen zusammen nur 42,7 %, wobei „sehr gut“ mit 16,2 % den niedrigsten Anteil aufweist. Demgegenüber fallen die Einschätzungen in den EU/EWR-Staaten (ohne Österreich) und in Österreich deutlich günstiger aus. In beiden Gruppen ist der Anteil

negativer Bewertungen geringer (20,5 % bzw. 19,4 %) und die Verteilung verschiebt sich klar in Richtung positiver Kategorien: „eher gut/sehr gut“ liegen bei 59,4 % (EU/EWR ohne Österreich) bzw. 63,0 % (Österreich). Das deutet insgesamt darauf hin, dass sich Studierende aus Nicht-EU/EWR-Staaten im akademischen Umfeld häufiger schlechter zurechtfinden als die beiden Vergleichsgruppen.

Abbildung 9: akademische Integration nach Herkunftsgruppe (gewichtete Prozentanteile).



Anmerkung: Nicht-EU/EWR N=1.381, EU/EWR (ohne AT) N=6.541, Österreich N=29.770

Auch die Mittelwerte in Tabelle 7 zeigen Unterschiede zwischen den Herkunftsgruppen. Mit einem Mittelwert von 3,17 weisen Studierende aus Nicht-EU/EWR-Staaten die niedrigste durchschnittliche akademische Integration auf. Die Werte für Studierende aus EU/EWR-Staaten ohne Österreich (M = 3,65) sowie für österreichische Studierende (M = 3,70) fallen höher aus. Dies spricht insgesamt für eine niedrigere akademische Einbindung von Nicht-EU/EWR-Studierenden.

Tabelle 7: Mittelwerte der Akademischen Integration nach Herkunftsgruppe.

	N	M	SD	Min	Max
Nicht-EU/EWR	1381	3.17	1.19	1	5
EU/EWR (ohne AT)	6541	3.65	1.16	1	5
Österreich	29770	3.70	1.18	1	5

Anmerkung: Gewichtete Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der akademischen Integration (Skala 1–5; Gesamt N = 37692).

Die Überprüfung mittels Welch t-Tests bestätigt, dass sich die Gruppen hinsichtlich ihrer akademischen Integration signifikant unterscheiden. Studierende aus Nicht-EU/EWR-Ländern unterscheiden sich dabei am stärksten von österreichischen Studierenden ($p < 0,001$). Auch im Vergleich zu ihren StudienkollegInnen aus dem EU/EWR-Raum zeigen sie ein signifikant niedrigeres Integrationsniveau ($p < 0,001$).

Damit sind die deskriptiven Analysen abgeschlossen. Die Ergebnisse weisen auf deutliche Unterschiede zwischen den Herkunftsgruppen hin. Im nächsten Schritt werden diese Zusammenhänge mithilfe binär-logistischer Regressionsmodelle inferenzstatistisch überprüft.

6.2 Ergebnisse der Hypothesenprüfung

Die deskriptiven Analysen zeigen bereits deutliche Unterschiede zwischen den Herkunftsgruppen sowie erste Hinweise auf mögliche Zusammenhänge mit der Studienabbruchsentention. Um diese Befunde inferenzstatistisch zu überprüfen und die im Theorierteil formulierten Hypothesen zu testen, werden im folgenden Abschnitt binär-logistische Regressionsanalysen durchgeführt. Dadurch soll geklärt werden, in welchem Ausmaß die finanzielle Lage, die soziale Herkunft sowie die soziale und akademische Integration unter Kontrolle weiterer Faktoren mit der Abbruchsentention zusammenhängen.

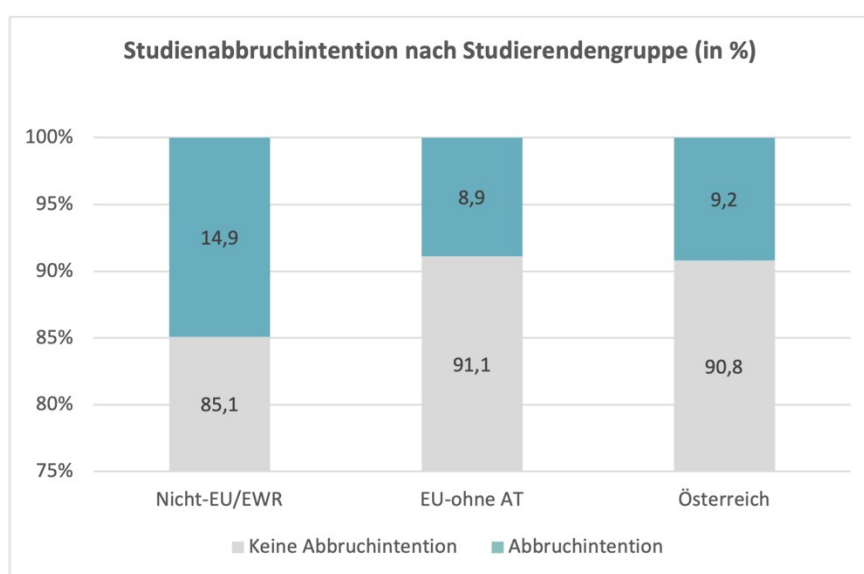
6.2.1 Der Einfluss der Herkunftsgruppe auf die Abbruchsentention (Test von H1)

- **H1a Haupteffekt:** Die Studienabbruchsentention ist bei Nicht-EU/EWR-Studierenden **höher** als in den Referenzgruppen.
- **H1b Mechanismen:** Die höhere Studienabbruchsentention bei Nicht-EU/EWR-Studierenden kann durch deren stärkere finanzielle Belastung und geringere Integration erklärt werden.
- **Gegenhypothese:** Aufgrund der hohen Bildungsaspiration bei Personen mit Migrationshintergrund sowie der oft akademisch geprägten sozialen Herkunft könnte man aber auch erwarten, dass die Studienabbruchsentention bei Nicht-EU/EWR-Studierenden niedriger ist.

Zu Beginn wird die Abbruchsentention in der Analytestichprobe beschrieben und im Gruppenvergleich nach Herkunftsstatus dargestellt. Abbildung 10 zeigt die dichotomisierte Abbruchsentention von Studierenden aus Nicht-EU/EWR-Staaten, aus EU/EWR-Staaten (ohne Österreich) sowie von österreichischen Studierenden. In allen Gruppen berichtet die

Mehrheit, dass sie keine Abbruchsintention hat. Gleichzeitig werden deutliche Gruppenunterschiede sichtbar: Der Anteil mit Abbruchsintention liegt bei Studierenden aus Nicht-EU/EWR-Staaten bei 14,9 %, bei Studierenden aus EU/EWR-Staaten (ohne Österreich) bei 8,9 % und bei österreichischen Studierenden bei 9,2 %. Damit zeigt sich bereits auf deskriptiver Ebene eine erhöhte Abbruchsintention in der Gruppe der Nicht-EU/EWR-Studierenden, die Werte der EU/EWR-Studierenden und österreichischen Studierenden sind hingegen ähnlich.

Abbildung 10: Studienabbruchsintention nach Herkunftsgruppe (gewichtete Prozentanteile).



Anmerkung: Gewichtete Prozentanteile der Studienabbruchsintention (Dummy: Zustimmung vs. keine Zustimmung) nach Herkunftsgruppe. (Nicht-EU/EWR: N = 1385; EU/EWR (ohne AT): N = 6566; Österreich: N = 29827).

Zur inferenzstatistischen Prüfung von H1a (Tab. 8) wurde ein binär-logistisches Regressionsmodell geschätzt, in dem die Studienabbruchsintention als abhängige Variable und die Studiengruppe als zentrale unabhängige Variable modelliert wurde.

Zur besseren inhaltlichen Interpretierbarkeit der Effekte werden die Average Marginal Effects (AME) berichtet. Diese geben an, um wie viele Prozentpunkte sich die vorhergesagte Wahrscheinlichkeit des Studienabbruchs zwischen den Gruppen unterscheidet, wenn das Modell ansonsten identisch ist. Die Referenzkategorie ist die Gruppe der Nicht-EU/EWR-Studierenden. Die AME-Werte der anderen Gruppen geben somit die Differenz in der Abbruchwahrscheinlichkeit relativ zu dieser Referenzgruppe an.

Zu Beginn wird ein Basismodell ohne weitere Kovariaten geschätzt (Modell M0). Im nächsten Schritt wird ein Robustheitsmodell mit demografischen Kontrollen (Geschlecht, Alter) berechnet (Modell M1).

Die Ergebnisse zeigen einen klaren und statistisch signifikanten Herkunftseffekt. Im Basismodell haben Studierende aus EU/EWR-Staaten ohne Österreich eine um knapp sechs Prozentpunkte niedrigere Abbruchwahrscheinlichkeit als Studierende aus Nicht-EU/EWR-Staaten ($p < 0,001$). Für Studierende aus Österreich ergibt sich ein nahezu ähnlich großer Effekt ($p < 0,001$).

Nach Kontrolle von Geschlecht und Alter (M1) bleibt dieser Unterschied mit ca. vier Prozentpunkten stabil und signifikant. Der Herkunftsunterschied ist somit nicht auf unterschiedliche Alters- oder Geschlechtsstrukturen zurückzuführen.

Tabelle 8: Studienabbruchsimulation nach Herkunftsgruppe (Average Marginal Effects)

	Modell M0	SE	p	Modell M1	SE	p
	AME			AME		
EU/EWR ohne AT	-0,058***	0,01	<0,001	-0,045***	0,01	<0,001
Österreich	-0,055***	0,01	<0,001	-0,043***	0,01	<0,001
N		37778		37778		
Pseudo R²		0,002		0,013		
AIC		22079,4		21843,0		

*** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Anmerkung: AME aus Logit; Ref.: Nicht-EU/EWR; robuste SE. M1 Kontrolliert für Geschlecht und Alter.

Die Modellgüte verbessert sich zwischen Modell M0 und Modell M1. So steigt das Pseudo-R² von 0,002 auf 0,013, was auf eine verbesserte Modellpassung durch die zusätzlichen Kontrollvariablen hinweist. Gleichzeitig sinkt das Akaike-Information-Kriterium (AIC) von 22079,4 auf 21843,0. Niedrigere AIC-Werte weisen auf eine bessere Modellpassung bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Modellkomplexität hin, daher spricht dies für eine bessere Gesamtanpassung des erweiterten Modells⁷.

Im nächsten Schritt wird die Hypothese H1b überprüft. Sie geht davon aus, dass die höhere Abbruchsintention von Nicht-EU/EWR-Studierenden durch eine stärkere finanzielle Belastung sowie eine geringere akademische und soziale Integration bedingt ist.

⁷ <https://apxml.com/courses/time-series-analysis-forecasting/chapter-6-model-evaluation-selection/information-criteria-aic-bic> (Abgerufen am 12. Januar 2025)

Zur Überprüfung dieser Annahme werden schrittweise Mediationsmodelle geschätzt. Dabei werden nacheinander die finanzielle Belastung, die akademische Integration und schließlich die soziale Integration in das Modell aufgenommen (Tab. 9).

Mit Aufnahme der finanziellen Belastung reduziert sich der Herkunftseffekt deutlich. So sinkt der AME für EU/EWR-Studierende um zwei Prozentpunkte. Die finanzielle Belastung zeigt einen starken positiven Effekt ($AME \approx +0,03$; $p < 0,001$). Nach Einbezug der akademischen Integration verschwindet der Herkunftseffekt vollständig. Akademische Integration weist einen starken negativen Zusammenhang mit Abbruchsintention auf ($AME \approx -0,04$; $p < 0,001$). Im Vollmodell mit zusätzlicher sozialer Integration bleibt der Herkunftseffekt nicht signifikant. Soziale Integration zeigt ebenfalls einen signifikanten negativen Effekt ($AME \approx -0,02$; $p < 0,001$). Die Ergebnisse sind konsistent mit der Annahme, dass finanzielle Belastung sowie akademische/soziale Integration den Gruppenunterschied vermitteln. Nach Kontrolle dieser Variablen bleibt kein signifikanter direkter Gruppenunterschied bestehen.

Tabelle 9: Hierarchische logistische Regressionsmodelle zur Studienabbruchsinention mit Kontrollvariablen (AME)

Variable	Modell 0		Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	AME	SE	AME	SE	AME	SE	AME	SE
Studierendengruppe (Ref.= Nicht-EU/EWR)								
EU/EWR (ohne AT)	-0,045***	0,009	-0,019*	0,008	-0,002	0,007	0,001	0,007
Österreich	-0,043***	0,009	-0,012	0,007	0,004	0,006	0,006	0,006
Finanzielle Belastung (1-5)			0,027***	0,001	0,019***	0,001	0,018***	0,001
Akademische Integration (1-5)					-0,044***	0,001	-0,037***	0,001
Soziale Integration (HS-Peers) (1-5)							-0,023***	0,001
Kontrollvariablen								
Geschlecht: männlich (Ref.= weiblich)	-0,002	0,003	0,002	0,003	0,004	0,003	0,005	0,003
Alter 21-25 (Ref.= ≤20)	0,008*	0,004	0,004	0,004	0,006	0,004	0,006	0,004
Alter 26-30 (Ref.= ≤20)	0,041***	0,005	0,025***	0,005	0,025***	0,005	0,023***	0,005
Alter 31-40 (Ref.= ≤20)	0,077***	0,007	0,059***	0,007	0,066***	0,006	0,053***	0,006
Alter >40 (Ref.= ≤20)	0,039***	0,008	0,040***	0,009	0,074***	0,010	0,051***	0,009
Modellstatistiken								
N	37778		37687		37560		37462	
Log Pseudolikelihood	-10.913		-10.606		-9.778		-9.523	
Pseudo-R ²	0,013		0,039		0,111		0,132	
AIC	21.843		21.231		19.576		19.068	

*** p < 0,001, ** p < 0,01, * p < 0,05.

Anmerkung: Hierarchische Modellspezifikation mit schrittweiser Aufnahme von finanzieller Belastung sowie akademischer und sozialer Integration. Zusätzlich kontrolliert für Geschlecht und Altersgruppen. Berichtete Werte sind Average Marginal Effects (AME) mit robusten Standardfehlern. Referenzkategorien: Nicht-EU/EWR (Studiengruppe), weiblich (Geschlecht), Altersgruppe ≤20 Jahre.

Zur methodisch präzisen Prüfung der Mediation wurde eine KHB-Dekomposition durchgeführt (Tab. 10), um den Einfluss finanzieller Belastung sowie akademischer und sozialer Integration auf den Zusammenhang zwischen Herkunftsgruppe und Studienabbruchsinention zu überprüfen. Im Basismodell (ohne Mediatoren) weisen Studierende aus EU/EWR-Staaten (ohne Österreich) sowie aus Österreich eine signifikant geringere Abbruchsinention auf als Nicht-EU/EWR-Studierende. Nach Einbezug finanzieller Belastung, akademischer Integration und sozialer Einbindung (volles Modell) sind diese Gruppenunterschiede nicht mehr statistisch signifikant. Die KHB-Dekomposition zeigt, dass die Differenz zwischen reduziertem und vollem Modell für beide Vergleichsgruppen signifikant ist. Daraus lässt sich schließen, dass der Zusammenhang zwischen Herkunftsgruppe und Abbruchsinention weitgehend über die berücksichtigten Mediationsvariablen statistisch vermittelt wird.

Tabelle 10: KHB-Dekomposition des Herkunftseffekts auf die Abbruchintention.

Herkunftsgruppe (Ref.: Nicht-EU/EWR)	Reduced	Full	Diff
EU/EWR (ohne AT)	-0,543***	0,008	-0,551***
Österreich	-0,521***	0,089	-0,610***

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Anmerkungen: Logit-KHB-Dekomposition. *Reduced* = Modell ohne Mediatoren; *Full* = Modell mit finanzieller Belastung, akademischer Integration und sozialer Einbindung; *Diff* = skalierungsbereinigte Differenz (indirekter Effekt). Kontrolliert für Geschlecht und Alter.

Die Tatsache, dass der Herkunftseffekt nach Kontrolle der Mediatoren sogar das Vorzeichen wechselt (Full Model KHB: 0,089), deutet darauf hin, dass die strukturellen Nachteile (Finanzen/Integration) das eigentlich hohe Erfolgspotenzial dieser Gruppe überlagern (Suppression-Effekt) (MacKinnon et al., 2000). Dies liefert einen indirekten Hinweis darauf, dass die in der Gegenhypothese vermuteten hohen Bildungsaspirationen existieren, allerdings durch die prekären Lebensbedingungen überlagert werden.

Gesamtbewertung von H1

Zusammenfassend wird **Hypothese H1a bestätigt**: Nicht-EU/EWR-Studierende weisen initial eine höhere Abbruchintention auf. Ebenso wird **Hypothese H1b bestätigt**, da dieser Nachteil weitgehend durch die stärkere finanzielle Belastung und geringere Integration statistisch vermittelt wird. Die Gegenhypothese wird im direkten Gruppenvergleich nicht bestätigt, findet jedoch durch den nachgewiesenen Suppression-Effekt eine theoretische Stütze im bereinigten Modell.

6.2.2 Analyse der finanziellen Belastungssituation (Test von H2)

- **H2a Haupteffekt:** Je höher die subjektive finanzielle Belastung von Studierenden, desto höher ist ihre Abbruchsintention.
- **H2b Moderation:** Der Zusammenhang zwischen finanzieller Belastung und Abbruchsintention ist bei Nicht-EU/EWR-Studierenden stärker als in den Referenzgruppen.

Im zweiten Analyseschritt (H2) verschiebt sich die Perspektive: Hier steht nicht mehr der Gruppenunterschied, sondern die finanzielle Belastung selbst als zentrale Einflussgröße im Fokus. Auf Basis des gepoolten Samples wird untersucht, ob eine höhere subjektive finanzielle Belastung generell mit einer erhöhten Abbruchsintention einhergeht (H2a). Des Weiteren

wird geprüft, ob sich die Stärke dieses Zusammenhangs zwischen den Studiengruppen unterscheidet, d. h., ob die finanzielle Belastung bei Nicht-EU/EWR-Studierenden besonders stark mit der Abbruchsintention verbunden ist (Hypothese 2b).

Zur Prüfung von H2a wurde im ersten Schritt der Zusammenhang zwischen subjektiver finanzieller Belastung (Skala 1–5) und Abbruchsintention mittels logistischer Regression geschätzt (Tabelle 11). Zur inhaltlichen Interpretation werden Average Marginal Effects (AME) angegeben.

Die Ergebnisse zeigen einen klaren positiven Zusammenhang zwischen finanzieller Belastung und Abbruchsintention. Im Basismodell beträgt der marginale Effekt AME = 0,029 ($p < 0,001$). Ein Anstieg der subjektiven finanziellen Belastung um eine Skalenstufe erhöht demnach die modellbasierte Wahrscheinlichkeit einer Abbruchsintention um 2,9 Prozentpunkte. Dieser Befund bleibt auch in einem erweiterten Kontrollmodell stabil, in dem zusätzlich für Geschlecht, Alter, Deutschkenntnisse und Erwerbstätigkeit kontrolliert wird. Der Effekt reduziert sich dabei nur gering auf AME = 0,026 und bleibt signifikant ($p < 0,001$).

Tabelle 11: Haupteffekt subjektiver finanzieller Belastung auf Studienabbruchsintention (AME).

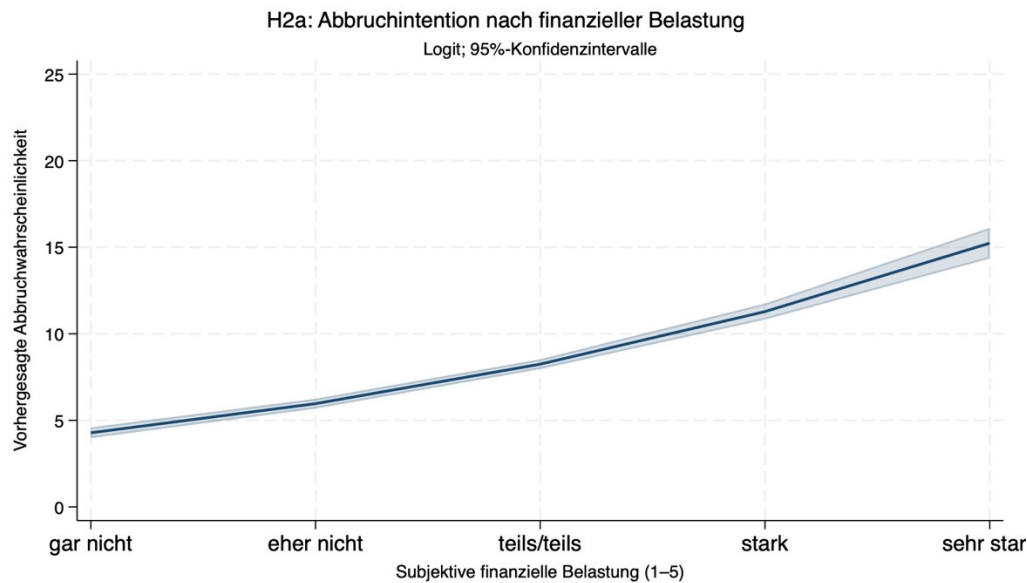
Variable	Basismodell AME	SE	p	Kontrollmodell AME	SE	p
Subjektive finanzielle Belastung (1–5)	0,029***	0,001	<0,001	0,026***	0,001	<0,001
Kontrollvariablen	-			✓		
N	37687			32944		
Pseudo-R ²	0,031			0,058		

*** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Anmerkung: Average Marginal Effects (AME) aus logistischen Regressionsmodellen mit robusten Standardfehlern. Kontrollmodell kontrolliert für Geschlecht, Alter, Deutschkenntnisse und Erwerbstätigkeit. Skala finanzielle Belastung: 1 = gar nicht, 5 = sehr stark.

Die modellbasierten, vorhergesagten Wahrscheinlichkeiten verdeutlichen die substantielle Größenordnung dieses Zusammenhangs zusätzlich (Abbildung 11). Bei minimaler finanzieller Belastung (Skalenwert 1) liegt die vorhergesagte Abbruchsintention bei etwa 4,4 %. Mit jeder weiteren Belastungsstufe steigt diese Wahrscheinlichkeit deutlich an und erreicht bei sehr hoher finanzieller Belastung (Skalenwert 5) einen Wert von 15,8 %. Dieser Anstieg ist über die gesamte Skala hinweg monoton und der Effekt der finanziellen Belastung ist im Modell statistisch signifikant ($p < 0,001$).

Abbildung 11: Vorhergesagte Wahrscheinlichkeit der Studienabbruchintention nach subjektiver finanzieller Belastung.



Anmerkung: Dargestellt sind vorhergesagte Wahrscheinlichkeiten aus einem binär-logistischen Regressionsmodell mit robusten Standardfehlern. Kontrolliert für Geschlecht, Alter, Deutschkenntnisse und Erwerbstätigkeit. Schattierte Bereiche zeigen 95 %-KI. N = 37687.

Die gruppengetrennten Analysen (siehe Tab. 12) bestätigen dieses Ergebnis. In allen drei Gruppen zeigt sich sowohl in den Modellen ohne als auch mit Kontrollvariablen ein signifikanter positiver Effekt finanzieller Belastung auf die Abbruchintention. Die Effektstärken liegen dabei durchgehend zwischen 2,4 und 3,0 Prozentpunkten pro Skalenstufe. Entgegen der Erwartung fällt der Unterschied bei Nicht-EU/EWR-Studierenden nicht größer aus als in den beiden Vergleichsgruppen.

Tabelle 12: Gruppengetrennte Modelle: finanzielle Belastung → Abbruchintention

Ohne Kontrollen

Gruppe	AME	SE	p	N	Pseudo-R ²
Nicht-EU/EWR	0,025**	0,008	0,003	1383	0,009
EU/EWR (ohne AT)	0,030***	0,003	<0,001	6558	0,034
Österreich	0,028***	0,001	<0,001	29746	0,030

Mit Kontrollen

Gruppe	AME	SE	p	N	Pseudo-R ²
Nicht-EU/EWR	0,024**	0,009	0,008	1126	0,081
EU/EWR (ohne AT)	0,026***	0,003	<0,001	5817	0,079
Österreich	0,026***	0,001	<0,001	25999	0,055

*** p < 0,001, ** p < 0,01, * p < 0,05.

Anmerkung: Average Marginal Effects (AME) aus binär-logistischen Regressionen mit robusten Standardfehlern. Kontrollvariablen: Geschlecht, Alter, Deutschkenntnisse, Erwerbstätigkeit.

Hypothese 2b nimmt an, dass der Zusammenhang zwischen finanzieller Belastung und Abbruchsintention bei Nicht-EU/EWR-Studierenden stärker ausfällt als in den Referenzgruppen. Zur Testung dieser Annahme wurde ein Interaktionsmodell zwischen finanzieller Belastung und Studiengruppe geschätzt.

Die gruppenspezifischen Average Marginal Effects (AME) zeigen einen signifikant positiven Zusammenhang zwischen finanzieller Belastung und Abbruchsintention in allen drei Gruppen (siehe Tab. 13). Im Basismodell beträgt der marginale Effekt bei Nicht-EU/EWR-Studierenden $AME = 0,021$ ($p = 0,001$). Konkret bedeutet dies, dass sich die Wahrscheinlichkeit einer Abbruchintention in dieser Gruppe mit jeder Erhöhung der finanziellen Belastung um eine Skalenstufe im Durchschnitt um 2,1 Prozentpunkte erhöht. Dieser Zusammenhang fällt bei Studierenden aus EU/EWR-Staaten ohne Österreich ($AME = 0,029$; $p < 0,001$) sowie bei österreichischen Studierenden ($AME = 0,029$; $p < 0,001$) mit jeweils 2,9 Prozentpunkten noch deutlicher aus. Auch im Kontrollmodell bleiben diese Effekte in allen Gruppen signifikant, obwohl sie sich leicht reduzieren. Der marginale Effekt liegt für Nicht-EU/EWR-Studierende nun bei $AME = 0,017$ ($p = 0,002$), für EU/EWR-Studierende ohne Österreich bei $AME = 0,026$ ($p < 0,001$) und für österreichische Studierende bei $AME = 0,027$ ($p < 0,001$).

Für die Prüfung von H2b ist der Unterschied der Effekte zwischen den Gruppen ausschlaggebend, nicht die Signifikanz innerhalb der Gruppen. Der gemeinsame Test der Interaktionsterme zwischen finanzieller Belastung und Studiengruppe ist im Basismodell knapp signifikant ($p = 0,046$). Dieser signifikante Interaktionstest bestätigt, dass sich der Zusammenhang zwischen finanzieller Belastung und Abbruchsintention statistisch zwischen den Gruppen unterscheidet. Dabei zeigt sich jedoch kein stärkerer Effekt für Nicht-EU/EWR-Studierende, sondern ein statistisch nachweisbar schwächerer Zusammenhang ($AME = 0,017$) im Vergleich zu den beiden Referenzgruppen ($AME = 0,026$ bzw. $0,027$). Dieses Muster bleibt auch im kontrollierten Modell bestehen. Zwar bleibt der Zusammenhang für Nicht-EU/EWR-Studierende signifikant, er fällt aber geringer aus als bei EU/EWR- und österreichischen Studierenden. Hypothese 2b wird daher nicht bestätigt.

Tabelle 13: Moderationseffekt finanzieller Belastung auf die Abbruchintention nach Herkunftsgruppe (AME).

Herkunftsgruppe	Basismodell AME	SE	p	Kontrollmodell AME	SE	p
Nicht-EU/EWR	0,021***	0,006	0,001	0,017***	0,005	0,002
EU/EWR (ohne AT)	0,029***	0,003	<0,001	0,026***	0,003	<0,001
Österreich	0,029***	0,001	<0,001	0,027***	0,001	<0,001
N	37687			32944		
Pseudo-R ²	0,03			0,06		

*** p < 0,001, ** p < 0,01, * p < 0,05.

Anmerkung: Average Marginal Effects (AME) eines Interaktionsmodells; Kontrollvariablen: Geschlecht, Alter, Deutschkenntnisse und Erwerbstätigkeit.

Gesamtbewertung von H2

Die Ergebnisse bestätigen die Hypothese H2a eindeutig: Die subjektiv empfundene finanzielle Belastung ist ein starker und robuster Prädiktor für die Abbruchsintention.

Hypothese H2b wird nicht bestätigt. Entgegen der Erwartung reagiert die Abbruchintention von Nicht-EU/EWR-Studierenden in H2b weniger sensibel auf finanzielle Schwankungen als die der Referenzgruppen. Dieser Befund könnte auf ein hohes Ausgangsniveau bzw. Basisrisiko hindeuten, denn diese Gruppe trägt bereits ein hohes Basisrisiko. Zudem könnte sich dies durch eine positive Selektion und die damit einhergehende höhere motivationale Resilienz dieser Studierenden erklären. Schließlich haben sie bereits die hohen Zugangsvoraussetzungen für ein Studium in Österreich erfüllt.

6.2.3 Die Bedeutung der sozialen Herkunft (Test von H3)

Nachdem Hypothese 2 gezeigt hat, dass finanzielle Belastung einen zentralen Einfluss auf die Studienabbruchsintention nimmt, richtet sich der Fokus im nächsten Analyseschritt auf einen weiteren strukturellen Hintergrundfaktor: die soziale Herkunft der Studierenden.

- **H3a Haupteffekt:** untersucht, ob Studierende aus bildungsfernen sozialen Milieus ein erhöhtes Risiko für eine Abbruchsintention aufweisen.
- **H3b Moderation:** geht davon aus, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Abbruchsintention bei Nicht-EU/EWR-Studierenden stärker ist als in den Referenzgruppen.

Zur Beantwortung dieser Hypothesen werden hierarchisch aufgebaute, binär-logistische Regressionsmodelle geschätzt (Tab. 14). Zur inhaltlichen Interpretation werden die Average Marginal Effects (AME) ausgewiesen.

Tabelle 14: Tabelle: Hierarchisches binär-logistisches Regressionsmodell zur Erklärung der Studienabbruchsinention nach sozialer Herkunft.

Variable	Modell 0		Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	AME	SE	AME	SE	AME	SE	AME	SE
Soziale Herkunft								
Akademischer Haushalt (Ref.= nicht-akademisch)	-0,018***	0,003	-0,021***	0,003	-0,014***	0,003	-0,013***	0,003
Studiengruppe (Ref.= Nicht-EU/EWR)								
EU-Staaten (ohne AT)			-0,060***	0,011	-0,047***	0,011	-0,011	0,009
Österreich			-0,063***	0,011	-0,054***	0,010	-0,011	0,010
Lebenssituation (Ref.= nicht erwerbstätig)								
Erwerbstätigkeit 1-10 Std.					-0,006	0,003	-0,006	0,004
Erwerbstätigkeit 11-20 Std.					0,021***	0,004	0,018***	0,004
Erwerbstätigkeit 21-30 Std.					0,070***	0,006	0,061***	0,006
Erwerbstätigkeit ≥30 Std.					0,093***	0,007	0,079***	0,007
Soziodemografische Kontrollen								
Geschlecht, Alter, Deutschkenntnisse							✓	
Modellstatistiken								
N	32600		32600		32600		32600	
Pseudo-R ² (Nagelkerke)	0,002		0,004		0,028		0,032	
AIC	18.452,0		18.410,6		17.962,7		17.893,5	

*** p < 0,001, ** p < 0,01, * p < 0,05.

Anmerkung: (AME) auf Basis von logistischen Regressionen. Modell M0 zeigt den unbereinigten Effekt der sozialen Herkunft. In den Folgemodellen werden sukzessiv die Studiengruppen (M1), die Erwerbstätigkeit (M2) sowie soziodemografische Merkmale (M3) kontrolliert. Alle Modelle basieren auf einem konstanten Analyse-Sample (N = 32.600), um die Vergleichbarkeit der Koeffizienten zu gewährleisten.

Das Basismodell M0 (gepooltes Modell) untersucht den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Abbruchsintention. Studierende aus akademischen Haushalten weisen eine signifikant geringere Abbruchsintention auf als Studierende aus nicht-akademischen Haushalten. Der entsprechende marginale Effekt beträgt AME = -0,018 (p < 0,001). Inhaltlich

bedeutet dieses Ergebnis, dass Studierende mit akademischem Elternhaus eine um 1,8 Prozentpunkte niedrigere Wahrscheinlichkeit aufweisen, einen Studienabbruch zu intendieren. Damit wird H3a im Basismodell empirisch bestätigt.

In den hierarchisch erweiterten Modellen bleibt dieser Effekt robust bestehen, selbst wenn schrittweise die Studiengruppe (Modell M1), die Erwerbstätigkeit (Modell M2) und soziodemografische Kontrollvariablen (Modell M3: Alter, Geschlecht und Deutschkenntnisse) berücksichtigt werden. Zwar nimmt die Effektstärke mit der Aufnahme weiterer erklärender Variablen ab, doch bleibt der negative Zusammenhang zwischen einem akademischen Elternhaus und der Abbruchsintention im gepoolten Modell statistisch signifikant. Hypothese H3a wird bestätigt.

Zur Prüfung der Moderationshypothese H3b wurde ein Interaktionsmodell zwischen sozialer Herkunft und Studiengruppe geschätzt. Auf Basis dieses Modells wurden die gruppenspezifischen marginalen Effekte der sozialen Herkunft berechnet (Tab. 15).

Tabelle 15: Moderationseffekt sozialer Herkunft auf die Studienabbruchsintention nach Herkunftsgruppe (AMEs)

Studiengruppe	AME	SE	p	95 % -KI
Nicht-EU/EWR	-0,036	0,023	0,111	[-0,081; 0,008]
EU/EWR (ohne AT)	-0,028***	0,007	<0,001	[-0,042; -0,014]
Österreich	-0,018***	0,003	<0,001	[-0,024; -0,011]
N		37154		
Pseudo-R²		0,004		

Anmerkung: Average Marginal Effects (AMEs) eines gepoolten Interaktionsmodells zwischen sozialer Herkunft (akademischer Haushalt) und Herkunftsgruppe.

Die Analyse zeigt, dass ein akademischer Haushalt bei Studierenden aus Nicht-EU/EWR-Staaten die Abbruchswahrscheinlichkeit nominal am stärksten um 3,6 Prozentpunkte (AME = -0,036; p = 0,111) senkt. In den Vergleichsgruppen der Studierenden aus EU/EWR-Staaten (AME = -0,028; p < 0,001) und Österreich (AME = -0,018; p < 0,001) fällt dieser Effekt schwächer aus. Trotz dieser Unterschiede in den Punktschätzern zeigt der formale Test auf Interaktionseffekte (Testparm), dass die Wirkungsweise der sozialen Herkunft zwischen den Studierendengruppen nicht signifikant variiert ($\chi^2(2) = 1,74$; p = 0,418). Aufgrund stark überlappender Konfidenzintervalle der Gruppen und des fehlenden Signifikanzniveaus beim globalen Interaktionstest kann eine moderierende Wirkung der Herkunftsgruppe im Sinne der Hypothese H3b statistisch nicht bestätigt werden. Der schützende Effekt eines akademischen

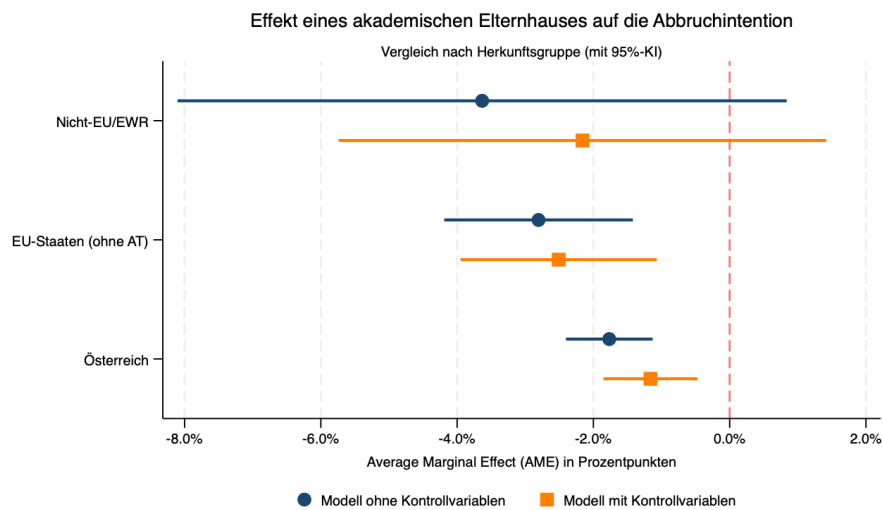
Elternhauses weist keine statistisch nachweisbaren Unterschiede zwischen den Gruppen auf.
→ Hypothese H3b wird somit nicht bestätigt.

Um die gruppenspezifischen, marginalen Effekte (AME) eines akademischen Elternhauses auf die Studienabbruchsinention darzustellen, wurden Modelle ohne und mit Kontrollvariablen erstellt (Abb. 12). Diese wurden getrennt nach Herkunftsgruppe dargestellt, jeweils mit 95 %-KI. Über alle Gruppen hinweg weisen die Punktschätzer einen negativen Effekt auf. Das heißt, wie H3a bestätigt, haben Studierende aus akademischen Haushalten im Durchschnitt eine geringere Abbruchsinention als Studierende aus nicht-akademischen Haushalten.

Im Modell ohne Kontrollvariablen ist der Effekt in allen drei Gruppen negativ. Am stärksten fällt er bei Studierenden aus Nicht-EU/EWR-Staaten aus. Aufgrund der kleinen Stichprobe der Nicht-EU/EWR-Studierenden und der begrenzten Zahl von Beobachtungen in der Referenzkategorie „nicht akademischer Haushalt“ (25 %) ist die Schätzung des gruppenspezifischen Effekts der sozialen Herkunft mit großer Unsicherheit verbunden, was sich in breiten Konfidenzintervallen widerspiegelt. Für Studierende aus EU/EWR-Staaten (ohne Österreich) sowie aus Österreich sind die Effekte hingegen präziser geschätzt und signifikant negativ.

Mit Aufnahme der Kontrollvariablen (u. a. Geschlecht, Deutschkenntnisse und Erwerbstätigkeit) reduziert sich die Effektstärke in allen Gruppen. Der Effekt ist für Studierende aus Nicht-EU/EWR-Staaten nicht signifikant negativ, aber für Studierende aus EU/EWR-Staaten sowie für österreichische Studierende bleibt er signifikant negativ. Die Konfidenzintervalle dieser Gruppe überschneiden die Nulllinie deutlich, was auf eine höhere Unsicherheit der Schätzung hinweist. Die Abbildung verdeutlicht somit, dass ein akademisches Elternhaus mit einer geringeren Abbruchsinention verbunden ist. Dieser Zusammenhang fällt bei Nicht-EU/EWR-Studierenden jedoch nicht stärker aus als in den Referenzgruppen. Die grafische Darstellung bestätigt somit die Ergebnisse der Interaktionsmodelle und die Ablehnung von Hypothese H3b bei gleichzeitiger Bestätigung des allgemeinen Haupteffekts der sozialen Herkunft (H3a).

Abbildung 12: Moderationseffekt sozialer Herkunft auf die Studienabbruchintention nach Herkunftsgruppe (AMEs).



Anmerkungen: Average Marginal Effects (AMEs) eines Interaktionsmodells zwischen akademischem Elternhaus und Herkunftsgruppe. Dargestellt sind Modelle ohne Kontrollvariablen (N = 37154) und mit Kontrollvariablen (Geschlecht, Deutschkenntnisse, Erwerbstätigkeit, N = 32600). 95 %-KI.

Gesamtbewertung der Hypothese 3:

Hypothese H3a wird bestätigt. Die soziale Herkunft hat einen eigenständigen und robusten Einfluss auf die Studienabbruchintention. Auch unter Kontrolle der Studiengruppe, der Erwerbstätigkeit sowie soziodemografischer Merkmale bleibt der protektive Effekt eines akademischen Elternhauses statistisch signifikant. Die Hypothese H3b wird nicht bestätigt, die Wirkungsweise der sozialen Herkunft unterscheidet sich zwischen den untersuchten Studiengruppen nicht signifikant. Die Ergebnisse verdeutlichen zusammenfassend, dass die soziale Herkunft einen zentralen Einflussfaktor darstellt, der über die Gruppenzugehörigkeit hinaus stabil bleibt. Dieser Einfluss lässt sich nicht allein durch Unterschiede in der Erwerbstätigkeit oder individuellen Ressourcen erklären.

6.2.4 Analyse der sozialen Integrationsfaktoren (Test von H4)

Nachdem die vorangegangenen Analysen die Bedeutung struktureller Merkmale wie der finanziellen Lage und der sozialen Herkunft verdeutlicht haben, wird im nächsten Schritt die Rolle der sozialen Einbindung im Studienalltag untersucht. Es werden folgende Hypothesen aufgestellt:

- **H4a Haupteffekt:** Je höher die soziale Integration von Studierenden, desto niedriger ist ihre Abbruchintention.

- **H4b Moderation:** Der Zusammenhang zwischen sozialer Integration und Abbruchsintention ist bei Nicht-EU/EWR-Studierenden stärker ausgeprägt als in den Referenzgruppen.

In einem ersten Schritt der integrationsspezifischen Analyse befasst sich die Untersuchung mit der sozialen Integration, die durch den fachbezogenen Austausch mit StudienkollegInnen (Peer-Integration) operationalisiert wird. Es wird theoretisch angenommen, dass die Einbindung in soziale Netzwerke an der Hochschule die Bindung an die Institution stärkt und somit die Abbruchneigung senkt.

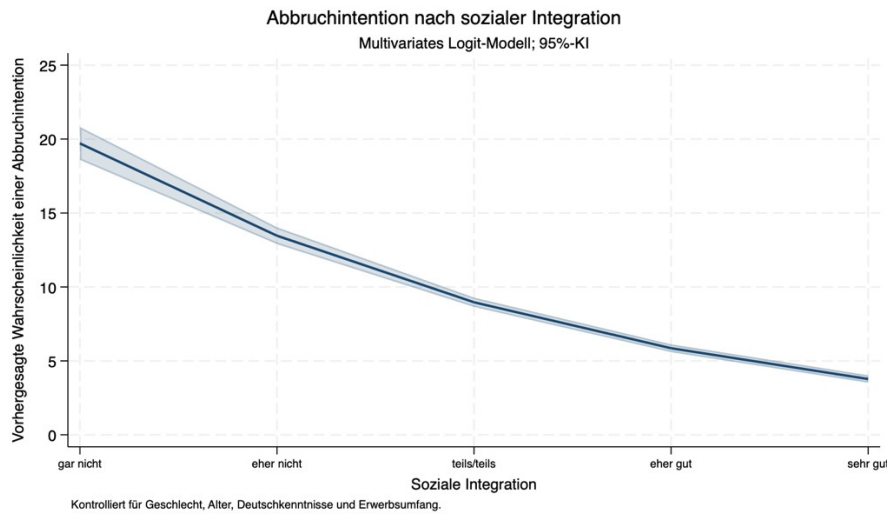
Zur Überprüfung der Hypothese H4a, die einen negativen Zusammenhang zwischen sozialer Integration und Abbruchneigung annimmt, wurde ein multivariates logistisches Regressionsmodell berechnet.

Abbildung 13 visualisiert die Ergebnisse dieses Modells unter Kontrolle aller Drittvariablen (Geschlecht, Alter, Deutschkenntnisse, Erwerbstätigkeit). Die Abbildung zeigt die vorhergesagten Wahrscheinlichkeiten einer Abbruchsintention entlang der fünfteiligen Integrationsskala. Der Verlauf der Kurve bestätigt die theoretische Annahme eindeutig. Studierende, die sich sozial „gar nicht“ integriert fühlen (linker Rand), weisen eine vorhergesagte Abbruchwahrscheinlichkeit von rund 20 % auf.

Mit steigender Integration sinkt dieses Risiko kontinuierlich. Bei einer „sehr guten“ sozialen Einbindung (rechter Rand) fällt die Wahrscheinlichkeit auf einen Wert von unter 4 %.

Der enge 95 %-Konfidenzintervalle deutet auf eine sehr präzise Schätzung hin. Der negative Zusammenhang ist statistisch signifikant. Die p-Werte liegen unter 0,001, damit wird Hypothese H4a bestätigt.

Abbildung 13: Vorhergesagte Wahrscheinlichkeit der Studienabbruchintention nach sozialer Integration



Anmerkung: Dargestellt sind vorhergesagte Wahrscheinlichkeiten mit 95 %-KI. Kontrolliert für Geschlecht, Alter, Deutschkenntnisse und Erwerbstätigkeit; robuste Standardfehler. N = 32906.

Nachdem der generelle positive Einfluss der sozialen Integration nachgewiesen wurde (H4a), wird im nächsten Schritt mittels einer Moderationsanalyse geprüft, ob dieser Effekt bei internationalen Studierenden stärker ausfällt als bei den Vergleichsgruppen (H4b).

Zur Überprüfung der Moderationshypothese H4b wurde ein gepooltes multivariates Regressionsmodell mit Interaktionstermen zwischen sozialer Integration und Herkunftsgruppe geschätzt. Dieser methodische Ansatz ermöglicht den Vergleich der gruppenspezifischen Wirkungsstärken innerhalb eines Modells und die statistische Absicherung der Unterschiede (siehe Tabelle 16). Dabei werden zwei Modelle gegenübergestellt. Modell 1 (M1) ist ein bivariates Modell, das den Interaktionseffekt zwischen Herkunftsgruppe und sozialer Integration berücksichtigt. Modell 2 (M2) ist ein multivariates Modell, das zusätzlich für die Drittvariablen Geschlecht, Alter, Deutschkenntnisse und Erwerbstätigkeit kontrolliert, um mögliche Verzerrungen herauszurechnen.

Die Ergebnisse aus Tabelle 16 zeigen, dass die Average Marginal Effects (AME) in beiden Modellen darauf hinweisen, dass soziale Integration das Abbruchrisiko für alle Gruppen senkt. Ein Vergleich der Modelle verdeutlicht die Stabilität dieses Effekts: Bei den Nicht-EU/EWR-Studierenden sinkt der Effekt bei Hinzunahme der Kontrollvariablen nur geringfügig von

-0,029 (M1) auf -0,025 (M2). Bei der Vergleichsgruppe der österreichischen Studierenden zeigt sich ein ähnlicher moderater Rückgang von -0,037 auf -0,031. Entgegen der Hypothese H4b ist der Effekt bei den Nicht-EU/EWR-Studierenden nicht stärker. Zudem fällt die Risikosenkung durch soziale Integration bei ihnen numerisch sogar kleiner aus (AME = -0,025). Das bedeutet, dass mit jeder weiteren Stufe auf der fünfstufigen Integrationskala die Wahrscheinlichkeit einer Abbruchsintention im Durchschnitt um 2,5 Prozentpunkte sinkt. Bei der Vergleichsgruppe der österreichischen Studierenden beträgt der AME -0,031, was einer Risikoreduktion von 3,1 Prozentpunkten pro Integrationsstufe entspricht. Bei den EU/EWR-Studierenden beträgt die AME -0,030, was einer Risikoreduktion von 3,0 Prozentpunkten pro Integrationsstufe entspricht. Da sich die AMEs zwischen M1 und M2 kaum verändern, kann zudem geschlossen werden, dass dieser Befund robust ist und nicht durch unterschiedliche Voraussetzungen (wie Sprachkenntnisse) beeinflusst wird. Da der Unterschied zwischen den Gruppen statistisch nicht signifikant ist, muss Hypothese H4b abgelehnt werden.

Tabelle 16: Moderationseffekt sozialer Integration auf die Studienabbruchsintention nach Herkunftsgruppe (AMEs).

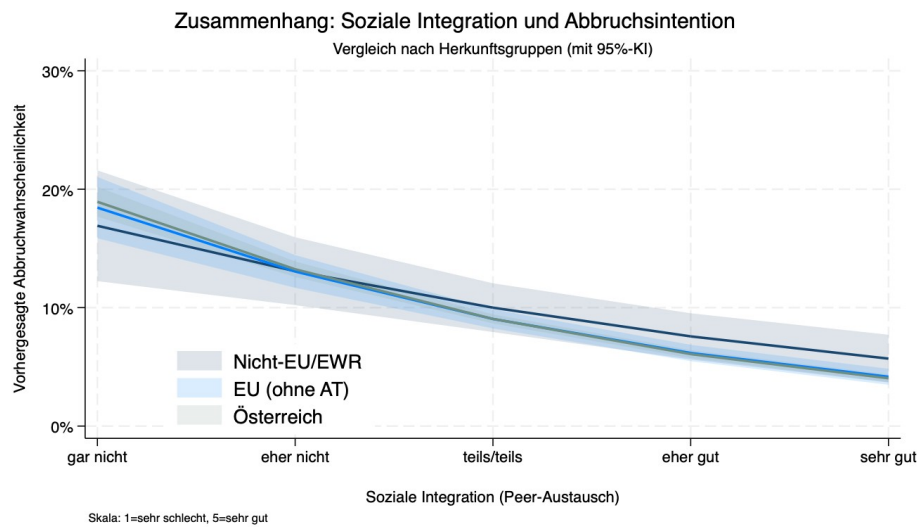
Herkunftsgruppe	M1 (ohne Kontrolle)			M2 (mit Kontrolle)		
	AME	SE	p	AME	SE	p
Nicht-EU/EWR	-0,029***	0,006	<0,001	-0,025***	0,005	<0,001
EU/EWR (ohne AT)	-0,035***	0,003	<0,001	-0,030***	0,003	<0,001
Österreich	-0,037***	0,001	<0,001	-0,031***	0,001	<0,001
N	37669			32906		
Pseudo-R²	0,056			0,071		

*** p < 0,001, ** p < 0,01, * p < 0,05.

Anmerkung: AME: Modell 1: Bivariates Modell (nur Interaktionseffekt). Modell 2: Multivariates Modell (kontrolliert für Geschlecht, Alter, Deutschkenntnisse, Erwerbstätigkeit)

Um diese Ergebnisse anschaulich zu machen, werden die vorhergesagten Wahrscheinlichkeiten aus dem kontrollierten Modell (M2) im folgenden Schritt grafisch dargestellt.

Abbildung 14: Zusammenhang zwischen sozialer Integration und Studienabbruchstention nach Herkunftsgruppe.



Anmerkung: Vorhergesagte Wahrscheinlichkeiten, kontrolliert für Geschlecht, Alter, Deutschkenntnisse und Erwerbstätigkeit. 95 %-KI. Gesamt N = 32906 (Nicht-EU/EWR: 1119; EU/EWR ohne AT: 5800; Österreich: 25985).

Isolations-Risiko (Stufe 1): Alle Gruppen starten ohne soziale Integration auf einem hohen Niveau von ca. 17 % bis 19 % Abbruchwahrscheinlichkeit. Die Unterschiede zwischen den Gruppen „Nicht-EU/EWR“, „EU/EWR“ und „Österreich“ sind hier statistisch nicht signifikant. Bei starker Integration (Stufe 5) sinkt das Risiko für alle Gruppen deutlich. Europäische Studierende (EU/EWR und Österreich) profitieren stärker und erreichen ca. 4 %, für Nicht-EU/EWR-Studierende bleibt ein Restrisiko von 5,7 %.

Gesamtbewertung der Hypothese 4:

Die Ergebnisse zeichnen ein deutliches Bild: Soziale Integration wirkt als Ressourcenquelle, von der alle profitieren. Studierende, die gut in die Gemeinschaft eingebunden sind, neigen seltener dazu, über einen Studienabbruch nachzudenken. Dieser Befund gilt für alle Herkunftsgruppen gleichermaßen. Besonders hervorzuheben ist die Robustheit dieses Zusammenhangs. Selbst unter Berücksichtigung der Tatsache, dass internationale Studierende oft schwierigere Startbedingungen haben (z. B. Sprachhürden oder Jobdruck), bleibt der positive Effekt des sozialen Austauschs bestehen. Die Analyse der Interaktionseffekte zeigt, dass Studierende aus Nicht-EU/EWR-Staaten nicht stärker von dieser Einbindung profitieren als ihre österreichischen StudienkollegInnen. Deshalb muss

Hypothese H4b abgelehnt werden. Das bedeutet: Soziale Integration ist wichtig, sie kann die strukturellen Nachteile der Nicht-EU/EWR-Gruppe aber nicht überproportional ausgleichen.

Damit ist der erste Teil der integrationsspezifischen Analyse abgeschlossen. Der Fokus der weiteren Untersuchung liegt daher auf der akademischen Integration (Hypothese 5).

6.2.5 Analyse der akademischen Integrationsfaktoren (Test von H5)

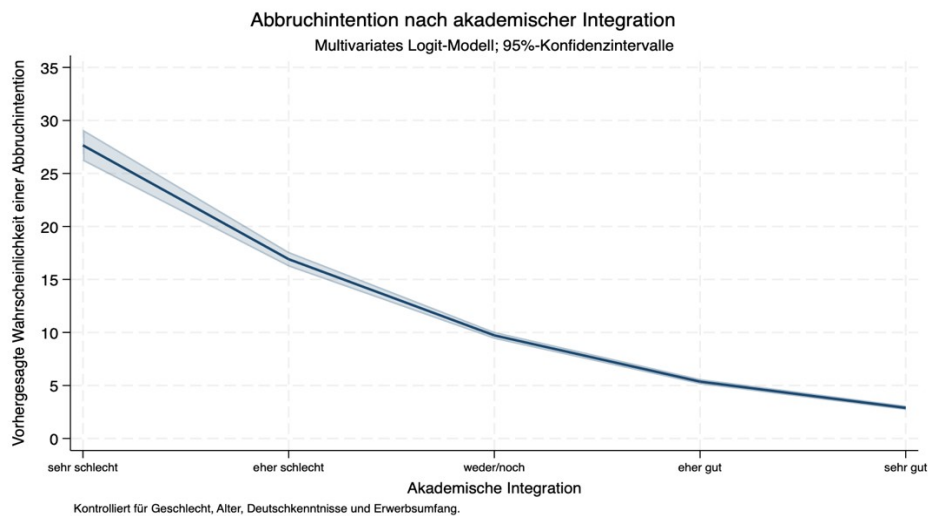
Im Gegensatz zur sozialen Dimension, die vor allem informelle Netzwerke abbildet, bezieht sich die akademische Integration auf formale Leistungsanforderungen. Im nächsten Schritt wird analysiert, ob sich in diesem stärker regulierten Bereich herkunftsspezifische Unterschiede in der Wirkungsstärke nachweisen lassen. Hierbei werden folgende Hypothesen geprüft:

- **H5a Haupteffekt:** Je höher die akademische Integration von Studierenden, desto niedriger ist ihre Abbruchsintention.
- **H5b Moderation:** Der Zusammenhang zwischen akademischer Integration und Abbruchsintention ist bei Nicht-EU/EWR-Studierenden stärker ausgeprägt als in den Referenzgruppen.

Zur Überprüfung der Hypothese H5a wurde eine logistische Regressionsanalyse geschätzt. Die akademische Integration wurde als metrische Variable auf einer fünfstufigen Skala in das Modell aufgenommen. Die Schätzung erfolgte unter Berücksichtigung robuster Standardfehler.

Die Ergebnisse zeigen einen signifikanten negativen Zusammenhang zwischen akademischer Integration und Abbruchsintention (Abb. 15). Dementsprechend weisen Studierende mit höherer akademischer Integration eine signifikant niedrigere Wahrscheinlichkeit auf, eine Abbruchsintention zu berichten. Zur inhaltlichen Interpretation des Effekts wurden marginale Effekte berechnet. Diese zeigen, dass eine Erhöhung der akademischen Integration um eine Skalenstufe die Wahrscheinlichkeit einer Abbruchsintention im Durchschnitt um rund 4,5 Prozentpunkte ($p < 0,001$) reduziert.

Abbildung 15: Vorhergesagte Wahrscheinlichkeit der Studienabbruchintention nach akademischer Integration.



Anmerkung: Vorhergesagte Abbruchwahrscheinlichkeiten (AMEs, 95 %-KI) Das Modell kontrolliert für Geschlecht, Alter, Deutschkenntnisse und Erwerbstätigkeit (gepooltes Gesamtsample). N = 36735. Pseudo-R²= 0,10.

Die vorhergesagten Wahrscheinlichkeiten verdeutlichen die Stärke des Effekts: Studierende mit sehr niedriger akademischer Integration haben eine Abbruchwahrscheinlichkeit von rund 27,6 %, bei Studierenden mit sehr hoher Integration liegt diese bei etwa 2,9 %. Studierende mit sehr schlechter akademischer Integration haben somit eine fast zehnmal höhere Abbruchwahrscheinlichkeit als Studierende, die sich sehr gut integriert fühlen.

Die bisherigen Ergebnisse belegen einen deutlichen negativen Zusammenhang zwischen der akademischen Integration der Studierenden und ihrer Abbruchsintention. Damit wird Hypothese H5a eindeutig bestätigt.

Darauf aufbauend stellt sich die Frage, ob die Stärke dieses Zusammenhangs zwischen den verschiedenen Studierendengruppen variiert (H5b). Zur Überprüfung dieser Moderationshypothese wurde ein logistisches Regressionsmodell mit Interaktionstermen berechnet. Tabelle 17 stellt die durchschnittlichen marginalen Effekte (AME) der akademischen Integration gegenüber und vergleicht das bivariate Basismodell (Modell 1) mit dem multivariaten Modell inklusive Kontrollvariablen (Modell 2).

Tabelle 17: Moderationseffekt akademischer Integration auf die Studienabbruchszintention nach Herkunftsgruppe (AMEs).

Herkunftsgruppe	M1 (ohne Kontrollen)			M2 (mit Kontrollen)		
	AME	SE	p	AME	SE	P
Nicht-EU/EWR	-0,049***	0,006	<0,001	-0,038***	0,006	<0,001
EU/EWR (ohne AT)	-0,047***	0,003	<0,001	-0,046***	0,003	<0,001
Österreich	-0,047***	0,002	<0,001	-0,045***	0,001	<0,001
N	37651			32891		
Pseudo-R ²	0,085			0,110		

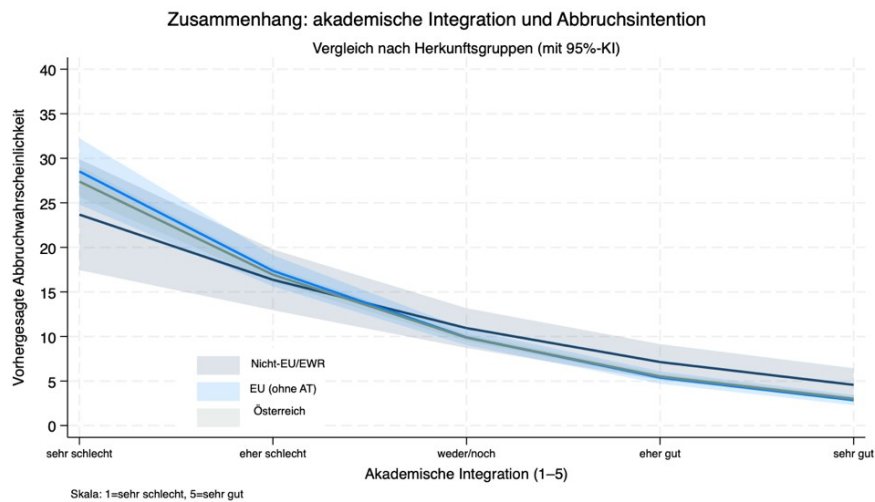
*** p < 0,001, ** p < 0,01, * p < 0,05.

Anmerkung: AME: Modell 1: Bivariates Modell (nur Interaktionseffekt). Modell 2: Multivariates Modell (kontrolliert für Geschlecht, Alter, Deutschkenntnisse, Erwerbstätigkeit)

Ein Vergleich der beiden Modelle zeigt entscheidende Unterschiede in der Effektstärke. Für Studierende aus Österreich und dem EU/EWR (ohne AT) bleiben die Effekte beim Übergang vom bivariaten zum multivariaten Modell stabil. Bei der Gruppe der Nicht-EU/EWR-Studierenden zeigt sich dagegen eine deutliche Reduktion des Effekts. Im kontrollierten Modell (M2), welches unter anderem die Erwerbstätigkeit berücksichtigt, sinkt der positive Effekt der akademischen Integration für diese Gruppe auf einen AME von -0,038. Das heißt, eine Verbesserung der Integration senkt die Abbruchwahrscheinlichkeit hier um 3,8 Prozentpunkte. Zum Vergleich: Bei Studierenden aus dem EU/EWR (ohne AT) und Österreich sind es 4,6 bis 4,5 Prozentpunkte.

Um statistisch abzusichern, ob dieser Unterschied signifikant ist, wurden paarweise Vergleiche der gruppenspezifischen Effekte (Wald-Test) durchgeführt. Der Vergleich bestätigt, dass der protektive Effekt der akademischen Integration bei Studierenden aus EU/EWR-Staaten signifikant stärker ausfällt als bei der Nicht-EU/EWR-Gruppe (p = 0,041). Auch im Vergleich zu Österreich zeigt sich diese Tendenz, die aber knapp die Signifikanzgrenze nicht erreicht (p = 0,055). Dies wird auch in Abbildung 16 sichtbar: Die Verlaufskurve der Nicht-EU/EWR-Studierenden ist flacher als die der Referenzgruppen. Die Grafik zeigt darüber hinaus, dass diese Gruppe selbst bei „sehr guter“ akademischer Integration eine höhere Abbruchwahrscheinlichkeit aufweist (4,6 %) als die Vergleichsgruppen (ca. 3 %).

Abbildung 16: Vorhergesagte Wahrscheinlichkeit einer Abbruchsintention nach akademischer Integration und Herkunftsgruppe.



Anmerkung: Dargestellt sind die vorhergesagten Wahrscheinlichkeiten basierend auf einem logistischen Regressionsmodell mit Interaktionstermen. Das Modell kontrolliert für Geschlecht, Alter, Deutschkenntnisse und Erwerbstätigkeit. Gesamt N = 32891 (Nicht-EU/EWR: 1120; EU/EWR ohne AT: 5792; Österreich: 25979).

Gesamtbewertung der Hypothese 5:

Die empirische Überprüfung der Hypothese 5 liefert Erkenntnisse über die Wirkungsweise der akademischen Integration. Einerseits konnte der postulierte Haupteffekt (H5a) eindeutig bestätigt werden. Eine gelungene fachliche und akademische Einbindung in das Studium fungiert als robuster Schutzfaktor, der die Abbruchsintention unabhängig von der Herkunft signifikant senkt. Andererseits zeigen die Analysen zum Moderationseffekt (H5b), dass die Wirksamkeit dieses Schutzfaktors bei Studierenden aus Drittstaaten weniger stark ausfällt. Entgegen der theoretischen Annahme, dass diese Gruppe überproportional von Integrationsmaßnahmen profitieren würde, zeigen die Daten eine signifikant schwächere Reduktion der Abbruchneigung als bei den Vergleichsgruppen.

Besonders hervorzuheben ist der Befund, dass selbst bei einer „sehr guten“ akademischen Integration eine Ungleichheit bestehen bleibt. Das vorhergesagte Abbruchrisiko sinkt bei EU/EWR- und österreichischen Studierenden auf ein Minimum von rund 3,0 %, bei Nicht-EU/EWR-Studierenden verbleibt aber ein Restrisiko von ca. 4,6 %. Dies deutet darauf hin, dass akademische Integration allein oft nicht ausreicht, um die Abbruchsintention vollständig an das Niveau einheimischer Studierender anzugleichen. Möglicherweise spielen hier externe

Rahmenbedingungen wie Aufenthaltsrechtliche Unsicherheiten oder finanzielle Belastungen eine Rolle, die durch universitäre Maßnahmen allein nicht kompensiert werden können.

Ein Vergleich dieser Befunde mit der sozialen Integration (H4) zeigt ein konsistentes Muster: In beiden Dimensionen bildet die Integration einen signifikanten Schutzfaktor, von dem Nicht-EU/EWR-Studierende aber weniger stark profitieren als ihre Mitstudierenden.

6.3 Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse der hierarchischen Regressionsanalyse

Abschließend fasst Tabelle 18 die Ergebnisse der hierarchischen Regressionsanalyse in einer Gesamtübersicht zusammen. Mithilfe dieses schrittweisen Modellaufbaus können die Mechanismen hinter der erhöhten Abbruchsintention von Studierenden aus Drittstaaten (Referenzkategorie) direkt nachvollzogen werden.

Tabelle 18: Average Marginal Effects (AME) der Einflussfaktoren auf die Studienabbruchintention (schrittweise Modellierung).

Variable	M0 (Basis)		M1 (+Demo)		M2 (+Fin betroffen)		M3 (+Soz. Herkunft)		M4 (+Integr.)	
	AME	SE	AME	SE	AME	SE	AME	SE	AME	SE
Studienherkunft										
(Ref.: Nicht-EU/EWR)										
EU ohne AT	-0.058***	0.010	-0.045***	0.009	-0.013	0.008	-0.015	0.009	0.004	0.009
Österreich	-0.055***	0.009	-0.043***	0.009	-0.011	0.008	-0.015	0.008	0.005	0.009
Ressourcen										
Finanz. Belastung					0.026***	0.001	0.026***	0.001	0.018***	0.001
Soz. Herkunft										
Akad. Haushalt							-0.007*	0.003	0.001	0.003
Integration										
Soz. Integration									-0.019***	0.001
Akad. Integration									-0.036***	0.001
Erwerbstätigkeit										
(Ref.: nicht erwerbstätig)										
1-10 Stunden					-0.006	0.004	-0.006	0.004	-0.002	0.004
11-20 Stunden					0.016***	0.004	0.015***	0.004	0.014***	0.004
21-30 Stunden					0.058***	0.006	0.056***	0.006	0.046***	0.006
30+ Stunden					0.095***	0.007	0.092***	0.007	0.081***	0.007
Kontrollen										
Geschlecht (Mann)			-0.002	0.003	0.002	0.003	0.000	0.003	0.003	0.003
Alter (Ref.: 18-20)										
21-25 Jahre			0.008*	0.004	-0.001	0.005	0.000	0.005	0.003	0.005
26-30 Jahre			0.041***	0.005	0.002	0.006	0.002	0.006	0.004	0.006
31-40 Jahre			0.077***	0.007	0.019**	0.007	0.019**	0.007	0.022**	0.007
>40 Jahre			0.039***	0.008	-0.003	0.008	-0.002	0.008	0.014	0.009
Pseudo R²	0.002		0.013		0.057		0.057		0.141	
N	37778		37778		32970		32565		32363	

*** p < 0,001, ** p < 0,01, * p < 0,05.

Anmerkungen: Dargestellt sind Average Marginal Effects (AME) und Standardfehler (SE) basierend auf logistischen Regressionsmodellen.

Die hierarchische Regressionsanalyse (siehe Tabelle 18) verdeutlicht den Prozess der statistischen Einordnung der herkunftsspezifischen Unterschiede in der Abbruchintention. Die Analyse der Average Marginal Effects (AME) über die fünf Modellschritte hinweg erlaubt folgende zentrale Schlussfolgerungen:

Im **Basismodell (M0)** zeigt sich zunächst ein signifikanter Herkunftseffekt: Studierende aus EU/EWR-Staaten (ohne Österreich) sowie österreichische Studierende weisen im Vergleich zur

Referenzgruppe (Nicht-EU/EWR) eine signifikant geringere Abbruchwahrscheinlichkeit auf (AME = -0,058 bzw. -0,055; $p < 0,001$). Unter **Kontrolle der demografischen Merkmale Alter und Geschlecht (M1)** verringert sich dieser Effekt leicht, bleibt jedoch signifikant. Dabei erweist sich das Alter als besonders relevanter Prädiktor: Mit zunehmendem Alter steigt die Wahrscheinlichkeit einer Abbruchintention deutlich an, wobei der Effekt in der Altersgruppe der 31- bis 40-Jährigen am stärksten ausfällt (AME = 0,077; $p < 0,001$): Ihre Wahrscheinlichkeit, einen Studienabbruch in Betracht zu ziehen, ist im Durchschnitt um rund 7,7 Prozentpunkte höher als in der Referenzaltersgruppe (Ref.: 18-20).

Die Einbeziehung der **finanziellen Belastung und der Erwerbstätigkeit (M2)** führt dazu, dass die Herkunftseffekte nicht mehr statistisch signifikant sind. Die Effekte der Studiengruppe verlieren ihre statistische Signifikanz. Dies spricht dafür, dass die anfänglichen Herkunftsunterschiede wesentlich mit finanziellen Belastungen und Erwerbstätigkeit zusammenhängen. Eine hohe finanzielle Belastung erhöht die Abbruchwahrscheinlichkeit signifikant (AME = 0,026; $p < 0,001$), ebenso wie eine Erwerbstätigkeit von über 30 Wochenstunden (AME = 0,095; $p < 0,001$).

Die Berücksichtigung der **sozialen Herkunft (M3)**, die über den akademischen Hintergrund des Elternhauses operationalisiert wurde, hat nur einen kleinen, aber statistisch signifikanten Effekt, der inhaltlich jedoch vergleichsweise gering ausfällt. Die finanziellen und zeitlichen Parameter bleiben unverändert.

Im **Vollmodell (M4)**, das zusätzlich die soziale und akademische Integration kontrolliert, verändern sich die Zusammenhänge deutlich. Eine gute akademische und soziale Integration reduziert die Abbruchwahrscheinlichkeit wie erwartet stark (AME = -0,036 bzw. -0,019; $p < 0,001$), allerdings kehrt sich das Vorzeichen der Studiengruppe um. Nach Kontrolle der Integration ist kein signifikanter Herkunftsunterschied mehr nachweisbar. Das Vorzeichen wird leicht positiv, aber ohne statistische Evidenz. Die Erwerbstätigkeit erweist sich in diesem Zusammenhang als ein besonders wichtiger Faktor für die Abbruchintention. Eine geringfügige Beschäftigung bis 10 Wochenstunden zeigt keinen signifikanten Effekt (AME \approx -0,002), doch bei 11–20 Wochenstunden steigt die Abbruchwahrscheinlichkeit bereits um rund 1,4 Prozentpunkte (AME \approx 0,014; $p < 0,001$). Bei 21 bis 30 Wochenstunden erhöht sie sich deutlich um etwa 4,6 Prozentpunkte (AME \approx 0,046, $p < 0,001$) und bei mehr als 30 Wochenstunden sogar um rund 8,1 Prozentpunkte (AME \approx 0,081, $p < 0,001$). Die Average Marginal Effects

zeigen, dass stark erwerbstätige Studierende im Durchschnitt eine entsprechend höhere Abbruchwahrscheinlichkeit aufweisen, einen Studienabbruch in Betracht zu ziehen.

Modellgüte und Gesamtschätzung: Die Modellpassung verbessert sich im Prozess der hierarchischen Modellierung deutlich: Das Pseudo-R² steigt von 0,002 im Basismodell auf 0,141 im Vollmodell. Dies ist konsistent mit der Annahme, dass insbesondere finanzielle Belastung, Erwerbstätigkeit sowie soziale und akademische Integration einen substantiellen Beitrag zur Modellierung der Abbruchsintention leisten.

Zur Prüfung der Robustheit der Dichotomisierung wurde die ursprüngliche, fünfstufig erfasste Abbruchsintention (*st69_rev*) zusätzlich als quasi-metrische, abhängige Variable mittels OLS-Regression mit robusten Standardfehlern geschätzt (Vollmodell einschließlich Kontrollvariablen). Dabei zeigte sich, dass im bivariaten Modell (nur *stud_gruppe*) signifikante Gruppenunterschiede auftreten, die Koeffizienten für *stud_gruppe* im Vollmodell jedoch nicht mehr signifikant sind. Stattdessen hängt finanzielle Betroffenheit positiv und soziale sowie akademische Integration deutlich negativ mit der Abbruchsintention zusammen. Damit ergeben sich keine Hinweise darauf, dass die Schlussfolgerungen von der Dichotomisierung abhängen.

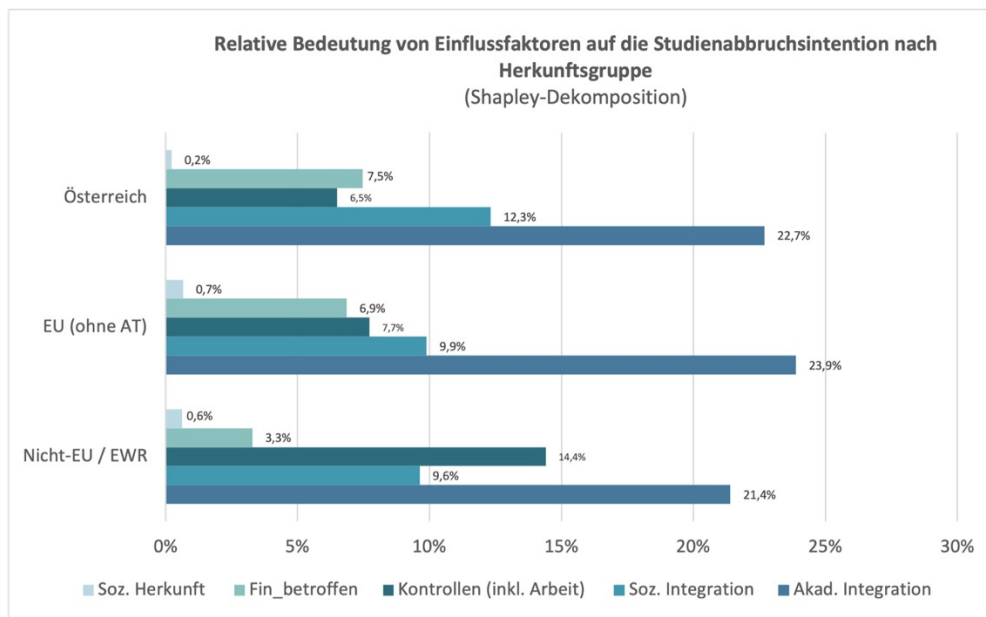
6.4 Relative Wichtigkeit der Einflussfaktoren (Dominanzanalyse)

In den vorangegangenen Abschnitten wurde mittels logistischer Regressionen und Average Marginal Effects (AMEs) untersucht, wie stark einzelne Faktoren die Abbruchsintention beeinflussen und in welche Richtung dies geschieht. In diesem letzten empirischen Schritt wird ergänzend die relative Bedeutung der Prädiktoren im Vergleich zueinander bestimmt.

Zur Quantifizierung der relativen Bedeutung der Einflussfaktoren wurde eine Shapley-Value-Dekomposition (Dominanzanalyse) durchgeführt. Dieses Verfahren zerlegt das gesamte Bestimmtheitsmaß des Modells (in diesem Fall McFadden Pseudo-R²) in die prozentualen Beiträge der einzelnen Variablengruppen (Sharapov et al., 2020). Der marginale Beitrag eines Prädiktorblocks wird dabei über alle möglichen Kombinationen der übrigen Prädiktoren gemittelt, wodurch eine robuste Schätzung der „relativen Wichtigkeit“ entsteht (Israeli, 2007; Luchman, 2021). Die Dominanzanalyse beantwortet damit nicht die Frage, ob ein Faktor wirkt, sondern wie stark er im Vergleich zu anderen Faktoren zur Modellgüte beiträgt (Budescu, 1993).

Die Analyse wurde getrennt für die drei Untersuchungsgruppen durchgeführt. Die Ergebnisse, dargestellt als standardisierte Dominanzstatistiken (prozentualer Anteil an der Modellgüte), sind in Abbildung 17 visualisiert. Berücksichtigt wurden fünf Faktorenblöcke: finanzielle Belastung, soziale Herkunft (Elternbildung), akademische Integration, soziale Integration sowie Kontrollvariablen (Alter, Geschlecht, Deutschkenntnisse, Erwerbstätigkeit).

Abbildung 17: Erklärungsbeiträge der Prädiktoren zur Studienabbruchstention im Vergleich der Herkunftsgruppen (Dominanzanalyse)



Anmerkung: Die Analyse basiert auf einem bereinigten Sample N = 32363. Dargestellt ist die *Standardized Dominance Statistic* (Anteil an der Modellgüte) basierend auf logistischen Regressionen mit dem Fit-Statistik-Kriterium McFaddens Pseudo-R² (Nicht-EU/EWR: 0,103; EU/EWR ohne AT 0,149; AT: 0,138). Kontrollvariablen umfassen: Geschlecht, Alter, Deutschkenntnisse und Erwerbstätigkeit.

Über alle Herkunftsgruppen hinweg zeigt sich ein konsistentes Muster: **Akademische Integration** leistet den größten Beitrag zur Modellgüte und ist damit in allen drei Gruppen der wichtigste Prädiktorblock im Sinne der Dominanzanalyse. Ihr Anteil am Pseudo-R² liegt je nach Gruppe zwischen **21,4 % und 23,9 %**.

Unterschiede zwischen den Herkunftsgruppen zeigen sich insbesondere bei den **Kontrollvariablen**. Für Studierende aus **Nicht-EU/EWR-Staaten** fällt deren Beitrag mit **14,4 %** deutlich höher aus als bei Studierenden aus **EU/EWR (ohne AT)** (**7,7 %**) oder **Österreich** (**6,5 %**). Dies deutet darauf hin, dass in der Gruppe der Nicht-EU/EWR-Staaten, insbesondere im

Zusammenhang mit Erwerbstätigkeit, strukturelle Rahmenbedingungen stärker zur Modellgüte beitragen als in den Vergleichsgruppen.

Für österreichische Studierende nimmt die **soziale Integration** mit 12,3 % den zweiten Rang ein. Bei Studierenden aus Drittstaaten rücken dagegen die strukturellen Anforderungen der Erwerbsarbeit stärker in den Vordergrund, wodurch soziale Integration mit 9,6 % auf den dritten Platz fällt. Auffällig bleibt auch die niedrigere Bedeutung der **sozialen Herkunft**, die in allen Gruppen weniger als 1 % zur Modellgüte beiträgt. Der Beitrag der **subjektiven finanziellen Belastung** fällt bei Studierenden aus Nicht-EU/EWR-Ländern mit 3,3 % geringer aus als von EU/EWR-Studierenden (6,9 %) und österreichischen Studierenden (7,5 %). Dies deutet darauf hin, dass für Nicht-EU/EWR-Studierende finanzielle Sorgen weniger ausschlaggebend sind als die tatsächliche zeitliche Beanspruchung durch Erwerbsarbeit.

Zusammenfassend zeigt die Kombination aus Regressions- und Dominanzanalyse ein differenziertes Bild: Akademische Integration ist in allen Herkunftsgruppen der zentrale Prädiktorblock und hat damit eine ausgeprägte Schutzfunktion im Studienverlauf. Darüber hinaus variieren die relativen Beiträge einzelner Faktoren zwischen den Gruppen, insbesondere hinsichtlich Erwerbsbelastung und sozialer Integration. Insgesamt legen die Ergebnisse nahe, dass Studienabbruchintentionen aus einem Zusammenspiel von ökonomischen Ressourcen, Erwerbsbelastung sowie sozialer und akademischer Integration entstehen. Herkunftsunterschiede treten demgegenüber in den Hintergrund, sobald diese strukturellen Rahmenbedingungen berücksichtigt werden.

Nach der Auswertung aller Hypothesen und der Darstellung der relativen Wichtigkeit der Einflussfaktoren (Dominanzanalyse) sind die empirischen Befunde vollständig dargestellt. In Kapitel 7 werden diese statistischen Ergebnisse zusammengeführt und vor dem Hintergrund des theoretischen Forschungsstands diskutiert.

7. Diskussion

Die vorangegangenen Analysen zeigen, dass sich Unterschiede in der Abbruchintentionen zwischen Studierenden nach regionaler Herkunft empirisch klar nachweisen lassen. Diese Unterschiede lassen sich jedoch weitgehend durch finanzielle, soziale und akademische Bedingungen erklären. Darüber hinaus wurde deutlich, dass zentrale Einflussfaktoren wie

finanzielle Belastung, soziale Integration und akademische Integration zwar für alle Studierenden von großer Bedeutung sind, die erwarteten herkunftsspezifischen Unterschiede in ihren Wirkungen jedoch überwiegend ausbleiben. Auf Basis dieser Ergebnisse widmet sich der folgende Diskussionsteil der inhaltlichen Einordnung und theoretischen Interpretation der Befunde. Dabei werden die Ergebnisse in bestehende Forschungsansätze zur Problematik der Abbruchsintentionen im Studium eingeordnet und mögliche Erklärungen für die nicht bestätigten Moderationseffekte diskutiert.

7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

In der vorliegenden Arbeit wurde untersucht, welche individuellen und strukturellen Bedingungen mit der Studienabbruchsintentionen von Studierenden aus Nicht-EU/EWR-Ländern in Österreich zusammenhängen und inwiefern sich diese Zusammenhänge im Vergleich zu Studierenden aus EU/EWR-Ländern sowie zu österreichischen Studierenden unterscheiden. Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende aus Nicht-EU/EWR-Ländern im Durchschnitt häufiger eine Studienabbruchsintentionen berichten als Studierende aus EU/EWR-Staaten und österreichische Studierende. Dieser Unterschied lässt sich weitgehend durch Unterschiede in den finanziellen Ressourcen sowie in der sozialen und akademischen Integration erklären. Die Herkunft wirkt daher weniger als eigenständiger Risikofaktor, sondern vielmehr indirekt über ungleiche Studien- und Lebensbedingungen.

Hinsichtlich des Einflusses der **finanziellen Belastung** konnten folgende Ergebnisse festgestellt werden: Die deskriptiven Analysen zeigen deutliche gruppenspezifische Unterschiede in der finanziellen Lage: Studierende aus Nicht-EU/EWR-Ländern berichten am häufigsten von (sehr) starken finanziellen Schwierigkeiten (57,4 %) und weisen auch im Mittel die höchste finanzielle Belastung auf ($M = 3,64$). EU/EWR-Studierende (31,7 %; $M = 2,81$) und österreichische Studierende (26,1 %; $M = 2,60$) sind dagegen deutlich seltener stark belastet. Ähnliche Tendenzen einer erhöhten finanziellen Prekarität dieser studierender werden auch in internationalen Vergleichsstudien hervorgehoben (Filippou & Jokila, 2024).

Gleichzeitig zeigt die multivariate Analyse, dass die finanzielle Belastung in allen Herkunftsgruppen die Abbruchsintention signifikant erhöht. Der Effekt ist bei Nicht-EU/EWR-Studierenden allerdings nicht stärker als in den Referenzgruppen, sondern sogar etwas schwächer ($AME = 0,017$ vs. $0,026$ bzw. $0,027$).

Der wesentliche Unterschied liegt somit nicht in der Intensität des Zusammenhangs, sondern in der Exposition: Nicht-EU/EWR-Studierende sind wesentlich häufiger mit hohen finanziellen Belastungen konfrontiert, was ihr aggregiertes Abbruchrisiko erhöht.

In Bezug auf die **soziale Herkunft** (akademischer Hintergrund des Elternhauses) zeigten die Ergebnisse einen moderat protektiven Zusammenhang. Studierende aus akademischen Haushalten wiesen eine um rund 1,8 Prozentpunkte geringere Wahrscheinlichkeit auf, Abbruchgedanken zu hegen. Dieser Zusammenhang unterschied sich jedoch nicht signifikant zwischen den Herkunftsgruppen. Ein akademischer Hintergrund der Eltern wirkt somit als universeller Ressourcenvorteil (Lessky et al., 2021), der für Drittstaaten-Studierende jedoch keine zusätzliche oder spezifische Pufferwirkung gegenüber den herkunftsspezifischen Barrieren entfaltet.

Die Untersuchung der **sozialen und akademischen Integration** lieferte die stärkste Erklärung für die Varianz der Abbruchintention. Hinsichtlich der **sozialen Integration** zeigt die multivariate Analyse einen universellen Schutzeffekt. Eine bessere soziale Einbindung senkt das Abbruchrisiko aller Studierenden signifikant und in vergleichbarem Maße (AME = -0,019). Da keine signifikanten Interaktionseffekte festgestellt wurden, profitiert die Gruppe der Nicht-EU/EWR-Studierenden im gleichen Maße von sozialen Kontakten wie die Referenzgruppen. Dass ihr Risiko dennoch auf einem höheren Niveau verbleibt, liegt primär an ihrem statistisch höheren Ausgangsrisiko durch externe Belastungsfaktoren. Im Gegensatz dazu zeigen die Befunde zur **akademischen Integration** eine spezifische Benachteiligung: Zwar stellt sie insgesamt den stärksten protektiven Faktor im Modell dar (AME = -0,036), doch ist ihre risikominimierende Wirkung für Nicht-EU/EWR-Studierende signifikant schwächer ausgeprägt als für Studierende aus Österreich oder der EU/EWR. Inländische Studierende können ihr Abbruchrisiko durch eine hohe akademische Einbindung fast vollständig neutralisieren (Restrisiko ca. 3 %), für Nicht-EU/EWR-Studierende verbleibt selbst bei exzellenter akademischer Integration ein signifikant erhöhtes Restrisiko von etwa 4,6 %. Eine Langzeitanalyse von Oduwaye et al. (2023) bestätigt, dass diese Herausforderungen kein rein österreichisches Phänomen sind: Über einen Zeitraum von 21 Jahren hinweg erwiesen sich weltweit soziokulturelle und akademische Barrieren als die dominanten Belastungsfaktoren für internationale Studierende (Oduwaye et al., 2023).

Die Hauptforschungsfragen können somit dahingehend beantwortet werden, dass die Abbruchintention von Nicht-EU/EWR-Studierenden vor allem aus der Kumulation externer struktureller Rahmenbedingungen wie Finanzdruck sowie möglichen Einschränkungen durch arbeitsmarkt- und rechtliche Vorgaben resultiert.

Die individuellen Kompensationsmechanismen, wie zum Beispiel akademische Leistungen oder soziale Netzwerke, können diese strukturellen Nachteile zwar lindern, aber nicht im gleichen Maße ausgleichen wie bei den Referenzgruppen. Für die Hochschulpolitik bedeuten diese Befunde, dass eine Senkung der Abbruchquoten dieser Gruppe weniger über eine Änderung des studentischen Verhaltens als vielmehr über eine Verbesserung der materiellen und rechtlichen Rahmenbedingungen zu erreichen wäre.

7.2 Interpretation und Einordnung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen auf den ersten Blick ein paradoxes Muster: Studierende aus Nicht-EU/EWR-Ländern berichten im Durchschnitt deutlich häufiger von finanziellen Schwierigkeiten, geringerer sozialer und akademischer Integration sowie einer höheren Abbruchsintention. Gleichzeitig unterscheiden sich die Effekte dieser Faktoren auf die Abbruchsintention zwischen den Herkunftsgruppen nicht signifikant voneinander oder fallen teilweise für Nicht-EU/EWR-Studierende sogar schwächer aus. Dieses Spannungsverhältnis lässt sich jedoch sowohl theoretisch als auch methodisch plausibel einordnen.

Aus theoretischer Perspektive sprechen die Befunde zunächst für eine strukturelle Erklärung von Studienabbrüchen, wie sie insbesondere in Integrations- und ressourcentheoretischen Modellen vertreten werden (Tinto, 1975; Bean & Metzner, 1985). Ansätze wie das Integrationsmodell von Tinto oder die Arbeiten von Bean und Metzner gehen davon aus, dass Studienabbrüche vor allem durch Defizite in der akademischen und sozialen Einbindung sowie durch externe Belastungen, unter anderem finanzielle Unsicherheit, begünstigt werden (Klein, 2019). Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen diese Annahmen, da finanzielle Belastung sowie soziale und akademische Integration in allen Gruppen einen starken Einfluss auf die Abbruchsintention haben. Entscheidend ist jedoch, dass diese Modelle allgemeingültige Wirkmechanismen zugrunde legen. Das bedeutet, dass finanzielle Belastung oder mangelnde Integration unabhängig von der Herkunft ähnlich auf die Studienpersistenz wirken (Tinto, 1975; Bean & Metzner, 1985; Müller, 2018). Die fehlenden Gruppenunterschiede in den

Effekten deuten daher nicht auf die Irrelevanz dieser Faktoren für Nicht-EU/EWR-Studierende hin, sondern vielmehr darauf, dass dieselben Mechanismen bei allen Studierenden greifen.

Zugleich lässt sich das Ergebnis im Sinne eines „Kompositions- statt Effektunterschieds“ interpretieren. Nicht-EU/EWR-Studierende unterscheiden sich nicht darin, wie stark finanzielle Belastung oder Integration ihre Abbruchsintention beeinflussen, sondern darin, wie häufig sie diesen belastenden Bedingungen ausgesetzt sind. Ihre höhere Abbruchsintention entsteht somit nicht durch eine stärkere Wirkung der Risikofaktoren, sondern durch eine höhere Konzentration dieser Risiken. Dieser Befund steht im Einklang mit sozialstrukturellen Ungleichheitstheorien, die betonen, dass Ungleichheiten häufig aus ungleichen Start- und Rahmenbedingungen resultieren (Huber & Konar, 2022) und nicht aus gruppenspezifisch unterschiedlichen Reaktionsmustern (Bourdieu, 1983; Becker & Lauterbach, 2010).

Ein weiterer theoretischer Erklärungsansatz ergibt sich aus der selektiven Zusammensetzung der Gruppe der Nicht-EU/EWR-Studierenden. Die Analysen zeigen, dass diese Gruppe überdurchschnittlich häufig aus akademischen Elternhäusern stammt (Unger et al., 2020; Mandl et al., 2021). Aus Bourdieus Perspektive kann dies als eine hohe Ausstattung mit kulturellem Kapital interpretiert werden, die potenziell kompensierend wirkt (Bourdieu, 1983; Yağdı, 2019; Lessky et al., 2021). Diese Selektivität könnte erklären, warum sich trotz objektiv ungünstiger Bedingungen keine stärkeren Effekte der sozialen Herkunft oder der finanziellen Belastung zeigen. Die Nicht-EU/EWR-Studierenden, die ein Studium im Ausland aufnehmen, sind bereits eine positiv selektierte Gruppe, die möglicherweise über besondere Leistungsorientierung, Durchhaltevermögen und Bildungsaspirationen verfügt (Relikowski et al., 2012; Zimmermann et al., 2021; Falk et al., 2022). Diese Ressourcen können die negativen Effekte von Belastungen abschwächen, aber nicht vollständig neutralisieren.

Auch aus der Perspektive der Migrations- und Mobilitätsforschung lassen sich die Ergebnisse plausibel einordnen. Internationale Studierende treffen ihre Studienentscheidung häufig nach hohen finanziellen und sozialen Investitionen, die mit erheblichen Opportunitätskosten verbunden sind (Aina et al., 2022; López-Duarte et al., 2021). Diese hohen Investitionen können dazu führen, dass finanzielle Schwierigkeiten oder Integrationsprobleme nicht automatisch zu einem Studienabbruch führen, sondern zunächst internalisiert oder kompensiert werden (Keppens et al., 2023). Obwohl Nicht-EU/EWR-Studierende häufig

stärker belastet sind, reagieren sie nicht empfindlicher auf diese Belastungen als andere Gruppen, da ein Abbruch für sie mit besonders hohen Kosten verbunden wäre.

Letztlich ist besonders der Befund zur akademischen Integration theoretisch aufschlussreich. Die Tatsache, dass der protektive Effekt der akademischen Integration bei Nicht-EU/EWR-Studierenden schwächer ausfällt und selbst bei sehr hoher Integration ein erhöhtes Restrisiko verbleibt, deutet auf strukturelle Barrieren hin, die über klassische Integrationskonzepte hinausgehen. Dazu zählen beispielsweise sprachliche Anforderungen, aufenthaltsrechtliche Unsicherheiten, eingeschränkte Erwerbsmöglichkeiten (Huber & Konar, 2022) oder institutionelle Exklusionsmechanismen, die in klassischen Integrationsmodellen nur unzureichend berücksichtigt werden (Bacher et al., 2021). Die Ergebnisse legen somit nahe, dass akademische Integration ein zentraler Schutzfaktor ist, aber allein nicht ausreicht, um die Abbruchsintention von Nicht-EU/EWR-Studierenden vollständig an das Niveau der Referenzgruppen anzugleichen.

Gesamt betrachtet weisen die nicht signifikanten Gruppenunterschiede in den Effekten nicht auf eine theoretische Inkonsistenz hin, sondern unterstreichen vielmehr die Bedeutung struktureller Ungleichheit. Nicht-EU/EWR-Studierende sind zwar häufiger von belastenden Bedingungen betroffen, reagieren darauf jedoch nicht grundsätzlich anders als andere Studierende. Ihre erhöhte Abbruchsintention ist demnach weniger Ausdruck individueller Vulnerabilität als vielmehr Resultat ungünstiger Rahmenbedingungen, die durch bestehende Unterstützungs- und Integrationsmechanismen nur unvollständig kompensiert werden können (Tinto, 1975; Bean & Metzner, 1985; Jungbauer-Gans & Gottburgsen, 2021).

7.3 Limitationen

Bei der Interpretation der vorliegenden Ergebnisse sind mehrere methodische und konzeptionelle Einschränkungen zu berücksichtigen. Diese betreffen sowohl das Studiendesign als auch die Operationalisierung zentraler Konstrukte.

Eine erste Limitation betrifft die Operationalisierung der abhängigen Variable. Die Studienabbruchsintention wurde dichotomisiert, wobei die mittlere Antwortkategorie („weder noch“) den Studierenden ohne Abbruchsintention zugeordnet wurde. Zwar erhöht diese Vorgehensweise die Interpretierbarkeit der Ergebnisse und erleichtert die Modellierung mittels logistischer Regression, aber sie geht auch mit einem Informationsverlust einher: Immerhin ordneten sich rund 8,7 % der Befragten der mittleren Antwortkategorie („weder

noch“) zu. Infolgedessen könnten insbesondere ambivalente oder unsichere Abbruchsneigungen unterschätzt worden sein.

Die akademische Integration wurde teilweise über subjektive Selbsteinschätzungen erhoben (z. B. „Ich habe Probleme damit, mich im akademischen Umfeld zurechtzufinden“). Diese erfassen primär wahrgenommene Integrationsprobleme und können von objektiven Integrationsindikatoren abweichen. Verzerrungen durch individuelle Wahrnehmung, soziale Erwünschtheit oder unterschiedliche Interpretationsrahmen sind daher nicht auszuschließen.

Darüber hinaus bleibt offen, inwiefern die Stichprobe der Drittstaatsstudierenden (N = 1398) repräsentativ für alle Studierenden aus Nicht-EU/EWR-Ländern in Österreich ist. Aufenthaltsrechtliche Statusmerkmale wurden im Datensatz nicht direkt erfasst. Daher wurde versucht, die Zielgruppe anhand verfügbarer Proxy-Variablen wie Staatsbürgerschaft, Hochschulzugangsberechtigung sowie Ort des Schulabschlusses möglichst präzise einzugrenzen. Dennoch kann nicht ausgeschlossen werden, dass einzelne Studierendengruppen, bspw. Personen mit längerfristigem Aufenthaltsstatus oder abweichenden Bildungsbiografien, unterschiedlich stark in der Stichprobe vertreten sind. Die Ergebnisse sollten daher mit Blick auf ihre Generalisierbarkeit vorsichtig interpretiert werden.

Außerdem sollte berücksichtigt werden, dass diese Gruppe intern sehr heterogen ist. Ein Studierender aus den USA oder Japan hat vermutlich andere strukturelle Hindernisse zu überwinden als ein Studierender aus einem Krisengebiet oder einem Land mit sehr niedrigem Einkommensniveau. Diese feinen Unterschiede gehen in der Pauschalgruppierung verloren.

Eine zentrale Limitation der Untersuchung ist das Querschnittsdesign der Daten. Aufgrund der gleichzeitigen Erhebung aller Variablen sind die Ergebnisse als Korrelationen und nicht als Kausalbeziehungen zu interpretieren. Beim Datensatz (SOLA 2023) handelt es sich um eine Online-Befragung. Da die Teilnahme freiwillig war, besteht das Risiko eines Non-Response-Bias. Selbst nach Gewichtung könnten besonders stark belastete oder inaktive Studierende unterrepräsentiert sein. Dadurch können die tatsächlichen Abbruchintentionen unterschätzt worden sein.

Ein weiterer Aspekt betrifft den Erhebungszeitraum. Die Befragung fand im Mai und Juni 2023 und damit unmittelbar nach der COVID-19-Pandemie statt. Es ist plausibel, dass finanzielle Belastungen, psychische Beanspruchungen sowie Integrationsprobleme in dieser Phase gruppenübergreifend erhöht waren, wie Untersuchungen zur Situation internationaler

Studierender während der Pandemie belegen (Filippou & Jokila, 2024). Dies könnte zu einer Abschwächung gruppenspezifischer Unterschiede geführt haben.

Diese Limitationen schränken die Aussagekraft der Ergebnisse insgesamt nicht grundlegend ein. Sie verdeutlichen allerdings, dass gruppenspezifische Effekte mit Vorsicht zu interpretieren sind.

7.4 Resümee und Ausblick

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die Studienabbruchsinention von Studierenden aus Nicht-EU/EWR-Ländern in Österreich im Spannungsfeld individueller und struktureller Bedingungen zu analysieren und diese Befunde mit Studierenden aus EU/EWR-Staaten (ohne Österreich) und österreichischen Studierenden zu vergleichen.

Auf Basis der Studierenden-Sozialerhebung 2023 wurden theoriegeleitet (Tinto; Bean & Metzner; Bourdieu; Wisconsin School) binär-logistische Regressionen geschätzt sowie eine Dominanzanalyse durchgeführt.

Zusammenfassend verdeutlichen die Ergebnisse, dass ein potenzieller Studienabbruch in der Regel auf einem komplexen Zusammenspiel verschiedener Gründe beruht, wie auch in der Forschungsliteratur (Theune, 2021; Behr et al., 2021) beschrieben. In der vorliegenden Arbeit konnte gezeigt werden, dass das Risiko eines Studienabbruchs bei Nicht-EU/EWR-Studierenden durch die Kumulation finanzieller Prekarität und erschwelter akademischer Integration erhöht ist. Die Wirkungsstärken der zentralen Prädiktoren unterscheiden sich zwischen den Herkunftsgruppen überwiegend nicht signifikant. Die höhere Abbruchsinention der Nicht-EU/EWR-Studierenden ist daher vor allem mit ihrer häufigeren Exposition gegenüber belastenden Rahmenbedingungen vereinbar.

Aus hochschul- und bildungspolitischer Perspektive legen die Ergebnisse nahe, Studienabbruchsinentionen von Nicht-EU/EWR-Studierenden stärker im Zusammenhang mit strukturellen Rahmenbedingungen zu betrachten. In diesem Zusammenhang erweisen sich finanzielle Belastungen sowie die Vereinbarkeit von aufenthaltsrechtlichen Vorgaben, Erwerbstätigkeit und Studienanforderungen als relevante Kontextfaktoren.

Auf institutioneller Ebene bestätigen die Befunde die Bedeutung von akademischer Orientierung und sozialer Einbindung als zentrale Einflussgrößen auf die Studienpersistenz. Maßnahmen in diesen Bereichen können dazu beitragen, bestehende Unterschiede in der Abbruchsintention zu reduzieren, ohne die grundlegenden rechtlichen oder finanziellen Regelungen infrage zu stellen.

Für die zukünftige Forschung ergibt sich daraus ein klarer Ausblick: Längsschnittdaten wären notwendig, um die zeitliche Abfolge von finanzieller Not, Integrationsverlust und Abbruchgedanken genauer zu bestimmen. Zudem sollten qualitative Studien die spezifische Prekaritätssituation im Kontext akademischer Integration vertiefen: Warum schützt fachlicher Erfolg Drittstaaten-Studierende weniger effektiv? Darüber hinaus erscheint es sinnvoll, den österreichischen Kontext um direkt messbare rechtliche und administrative Unsicherheiten zu erweitern. Schließlich wäre eine differenziertere Betrachtung innerhalb der Gruppe der Nicht-EU/EWR-Studierenden erforderlich, beispielsweise nach Herkunftsregion, Studienphase, Fachrichtung oder sozialer Lage. So lassen sich verborgene Heterogenität und unterschiedliche Risikokonstellationen sichtbar machen.

Trotz der identifizierten Barrieren und des daraus resultierenden Handlungsbedarfs auf politischer und struktureller Ebene verdeutlichen die Ergebnisse auch die erheblichen Ressourcen, die Studierende aus Nicht-EU/EWR-Ländern in das österreichische Hochschulsystem einbringen. Die vorliegende Untersuchung weist darauf hin, dass diese Gruppe oft eine hohe Resilienz und eine starke Zielbindung zeigt, um den überdurchschnittlichen finanziellen und rechtlichen Belastungen standzuhalten. Unter optimalen Rahmenbedingungen leisten diese Studierenden einen unverzichtbaren Beitrag zur Diversität und zum internationalen Profil der Universitäten (OeAD, 2023). Sie bereichern den akademischen Diskurs durch ihre spezifischen biografischen Erfahrungen sowie ihre internationalen Perspektiven und Sprachkompetenzen (Kohlenberger et al., 2022). Über den universitären Kontext hinaus werden internationale Studierende im deutschsprachigen Raum zunehmend als „ideale Zuwanderer“ betrachtet, da sie bereits während des Studiums jene kulturellen und sprachlichen Fähigkeiten erwerben, die sie für den heimischen Arbeitsmarkt qualifizieren (Krannich & Hunger, 2022).

Der Abbau struktureller Herausforderungen ist folglich nicht nur eine Frage der sozialen Gerechtigkeit, sondern auch eine notwendige Investition in die Zukunftsfähigkeit und internationale Wettbewerbsfähigkeit des österreichischen Hochschul- und Wirtschaftsstandorts.

Literaturverzeichnis

- Aina, C., Baici, E., Casalone, G., & Pastore, F. (2022). *The determinants of university dropout: A review of the socio-economic literature*. *Higher Education*, 83(4), 987–1008. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00733-4>
- Agresti, A. (2018). *Statistical Methods for the Social Sciences*. (5th ed.). Pearson International.
- Apolinarski, B., & Gwość, C. (2020). Studienfinanzierung und studienbegleitende Erwerbstätigkeit als Determinanten des studentischen Workloads: Negative Effekte der Selbstfinanzierung? In D. Großmann, C. Engel, J. Junkermann, & T. Wolbring (Eds.), *Studentischer Workload: Definition, Messung und Einflüsse*. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28931-7_5
- Astleithner, F., Vogl, S., & Parzer, M. (2021). Zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Zum Zusammenhang von sozialer Herkunft, Migration und Bildungsaspirationen. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 46(3), 233–256. <https://doi.org/10.1007/s11614-021-00442-3>
- Bacher, J., Fiorioli, E., Moosbrugger, R., Nnebedum, C., Prandner, D., & Shovakar, N. (2020). Integration of refugees at universities: Austria's more initiative. *Higher Education*, 79(6), 943–960. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00449-6>
- Bassermann, M. A. (2019). *ATTRACTING AND RETAINING INTERNATIONAL STUDENTS IN AUSTRIA*. National Contact Point Austria in the European Migration Network.
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485–540. <https://doi.org/10.2307/1170245>
- Becker, R., & Lauterbach, W. (Hrsg.). (2010). *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (4., aktualisierte Auflage). VS Verlag.
- Becker, B., & Gresch, C. (2016). Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund. In C. Diehl, C. Hunkler, & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 73–115). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3_3

- Behr, A., Giese, M., Tegum Kamdjou, H. D., & Theune, K. (2020). *Dropping out of university: A literature review*. *Review of Education*, 8(2), 614–652. <https://doi.org/10.1002/rev3.3202>
- Best, H., & Wolf, C. (2012). Modellvergleich und Ergebnisinterpretation in Logit- und Probit-Regressionen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 64(2), 377–395. <https://doi.org/10.1007/s11577-012-0167-4>
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in western society*. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt, Sonderband 2, S. 183–198). Otto Schwartz & Co
- Bourdieu, P. (1992b). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Otto Schwartz.
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485–540. <https://doi.org/10.2307/1170245>
- Binder, D., Haag, N., & Thaler, B. (2025). Study or work? The impact of social background and unemployment rates on the decision of vocational high school graduates in Austria. *Social Inclusion*, 13(3), 1–16. <https://doi.org/10.17645/si.9772>
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory In *Rationality and Society*, 9, 275–305. <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Brooks, R., & Waters, J. (2011). *Student mobilities, migration and the internationalization of higher education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230305588>
- Budescu, D. V. (1993). Dominance analysis: A new approach to the problem of relative importance of predictors in multiple regression. *Psychological Bulletin*, 114(3), 542–551. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.114.3.542>
- Burnham, K. P., & Anderson, D. R. (2002). *Model Selection and Multimodel Inference: A Practical Information-Theoretic Approach* (2nd ed.). Springer.

Bundesministerium für Frauen, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2020). Hochschulmobilitäts- und Internationalisierungsstrategie 2020-2030 (HMIS2030). Abgerufen am 10.01.2026, von https://www.bmfwf.gv.at/wissenschaft/ehr/bolognaprozess/hmis_2030.html

Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2025). Abgerufen am 15.11.2025, von https://www.oesterreich.gv.at/de/themen/bildung_und_ausbildung/hochschulen/universitaet/1/1/Seite.160224

Choi, Y. (2018). Student employment and persistence: Evidence of effect heterogeneity of student employment on college dropout. *Research in Higher Education*, 59(1), 88–107. <https://doi.org/10.1007/s11162-017-9458-y>

Diekmann, A. (2022). Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen (Originalausgabe, vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage August 2007, 15. Auflage). Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Dewberry C, Jackson DJ. (2018). An application of the theory of planned behavior to student retention. *J Vocat Behav* 107:100–110. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.03.005>

Dollmann, J. (2017). Ethnische Bildungsungleichheiten. In: Becker, R. (eds) Lehrbuch der Bildungssoziologie. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15272-7_15

Durkheim, E. (1973). Der Selbstmord. Neuwied: Luchterhand.

Ebert, J., & Heublein, U. (2017). Ursachen des Studienabbruchs bei Studierenden mit Migrationshintergrund: Eine vergleichende Untersuchung der Ursachen und Motive des Studienabbruchs bei Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund auf Basis der Befragung der Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014 [Forschungsbericht]. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.

Elwert, F., & Winship, C. (2014). Endogenous selection bias: The problem of conditioning on a collider variable. *Annual Review of Sociology*, 40, 31–53. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071913-043455>

- Engelhardt, C., & Lörz, M. (2021). Auswirkungen von Studienkosten auf herkunftsspezifische Ungleichheiten bei der Studienaufnahme und der Studienfachwahl. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 73(2), 285–305. <https://doi.org/10.1007/s11577-021-00787-3>
- Everitt, B. S., & Skrondal, A. (2010). *The Cambridge dictionary of statistics* (Vol. 4, p. 22). Cambridge, UK: Cambridge university Press.
- Filippou, K., & Jokila, S. (2024). Academic, Social, and Financial Changes in International Students's Lives Due to the COVID-19 Pandemic. *Nordic Journal of Migration Research*, 14(2), 7. <https://doi.org/10.33134/njmr.560>
- Findeisen, S., Brodsky, A., Michaelis, C., Schimmelpenninck, B., & Seifried, J. (2024). Dropout intention: A valid predictor of actual dropout? *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 16(1), 10. <https://doi.org/10.1186/s40461-024-00165-1>
- Froebus, K., Kink-Hampersberger, S., Mendel, I., Scheer, L., & Schubatzky, J. (2021). *Habitus.Macht.Bildung – Lehr-/Lernmaterialien*. Graz. Abgerufen am 15. Dezember 2025, von https://static.uni-graz.at/fileadmin/ files/ project_sites/ habitusmachtbildung/ Dateien/Habitus und Professionalisierung 12 2021.pdf
- Grüttner, M., Schröder, S., & Berg, J. (2021). University Applicants from Refugee Backgrounds and the Intention to Drop Out from Pre-Entry Study Programs: A Mixed-Methods Study. *Social Inclusion*, 9(3), 130–141. <https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4126>
- Hadjar, A., & Scharf, J. (2019). The value of education among immigrants and non-immigrants and how this translates into educational aspirations: A comparison of four European countries. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45(5), 711–734. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2018.1433025>
- Hadjar, A., Haas, C., & Gewinner, I. (2022). Refining the Spady–Tinto approach: The roles of individual characteristics and institutional support in students' higher education dropout intentions in Luxembourg. *European Journal of Higher Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2056494>

- Haller, A. O., & Woelfel, J. (1972). Significant others and their expectations: Concepts and instruments to measure interpersonal influence on status aspirations. *Rural Sociology*, 37(4), 597–617.
- Hauschildt, K., Gwośc., Schirmer H, Mandl S., Menz C. (2024). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe: Eurostudent 8 Synopsis of Indicators 2021-2024*. wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6001920ew>
- Heckman, J. J. (1979). Sample selection bias as a specification error. *Econometrica*, 47(1), 153–161. <https://doi.org/10.2307/1912352>
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., Woisch, A. (2017). Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an 74 Zeitschrift für empirische Hochschulforschung (ZeHf), Jg. 5, Heft 1/2021, 55–79 deutschen Hochschulen (DZHW Forum Hochschule, Hrsg.). Abgerufen am 3. Januar 2026, von [https:// www.dzhw.eu/pdf/pub fh/fh-201701.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf)
- Heublein, U., Richter, J., Schmelzer, R. (2020). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland* (DZHW-Brief, Nr. 03/2020). Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Abgerufen am 28. Januar 2025, von https://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_03_2020.pdf
- Hovdhaugen, E. (2015). Working while studying: the impact of term time employment on dropout rates. *Journal of Education and Work*, 28(6), 631– 651
- Huber, M., & Konar, Ö. (2022). *Internationale Studierende in Deutschland: Rechtliche Rahmenbedingungen und Daten zu Drittstaatsangehörigen*.
- Israeli, O. (2007). A Shapley-based decomposition of the R-Square of a linear regression. *The Journal of Economic Inequality*, 5(2), 199–212. <https://doi.org/10.1007/s10888-006-9036-6>
- Johnson, J. W., & LeBreton, J. M. (2004). History and use of relative importance indices in organizational research. *Organizational Research Methods*, 7(3), 238–257. <https://doi.org/10.1177/1094428104266510>

- Jurt, J. (2012). Bourdieus Kapital-Theorie. In M. M. Bergman (Hrsg.), *Bildung, Arbeit, Erwachsenwerden: Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter* (S. 21–41). Springer VS.
- Jungbauer-Gans, M., & Gottburgsen, A. (Hrsg.). (2021). *Migration, Mobilität und soziale Ungleichheit in der Hochschulbildung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31694-5>
- Kao, G., und M. Tienda. (1995). Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth. *Social Science Quarterly* 76 (1): 1–19.
- Keppens, G., Boone, S., Consuegra, E., Laurijssen, I., Spruyt, B., & Droogenbroeck, F. V. (2023). First-Generation College Students' Motives to Start University Education: An Investment in Self- Development, One's Economic Prospects or to Become a Role Model? *YOUNG*, 31(2), 142–160. <https://doi.org/10.1177/11033088221139393>
- Kehm, B. M., Larsen, M. R., & Sommersel, H. B. (2019). Student dropout from universities in Europe: A review of empirical literature. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(2), 147–164. <https://doi.org/10.1556/063.9.2019.1.18>
- Klein, D. (2018). Das Zusammenspiel zwischen akademischer und sozialer Integration bei der Erklärung von Studienabbruchintentionen. Eine empirische Anwendung von Tintos Integrationsmodell im deutschen Kontext. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(2), 301–323. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0852-9>
- Klein, D., & Müller, L. (2020). Soziale, ethnische und geschlechtsspezifische Ungleichheiten beim Studienabbruch. Welche Rolle spielen akademische Leistungen vor und während des Studiums? *ZeHf – Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 4(1-2020), 13–31. <https://doi.org/10.3224/zehf.v4i1.03>
- Kohlenberger, J., Herzog, T., & Schnitzler, T. (2022). *Migrant and Refugee Students from the Global South at Austrian Universities: A Typology for Targeted Support*. <https://doi.org/10.60637/2022-WP67>
- Kolland, F. (2002). *Studienabbruch: Zwischen Kontinuität und Krise. Eine empirische Untersuchung an Österreichs Universitäten*. Braumüller.

- Krannich, S., & Hunger, U. (2022). Should they stay or should they go? A case study on international students in Germany. *Comparative Migration Studies*, 10(1), 39. <https://doi.org/10.1186/s40878-022-00313-0>
- Kroher, M., Beuße, M., Isleib, S., Becker, K., Ehrhardt, M.-C., Gerdes, F., Koopmann, J., Schommer, T., Schwabe, U., Steinkühler, J., Völk, D., Peter, F., & Buchholz, S. (2023). *Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021*. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). <https://doi.org/10.34878/2023.22.se.01>
- Kuschej, H., Kirchler, E., & Gottweis, R. (2023). *Bildungsaspirationen von jugendlichen Migrant/innen* (Projektbericht). Institut für Höhere Studien / Österreichischer Integrationsfonds. Abgerufen am 1. Februar 2025, von <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/6486/1/ihs-report-2023-kuschej-bildungsaspirationen-jugendlichen-migrant-innen.pdf>
- Laing, C., & Robinson, A. (2003). The Withdrawal of Non-traditional Students: Developing an explanatory model. *Journal of Further and Higher Education*, 27(2), 175-185. <https://doi.org/10.1080/0309877032000065190>
- Langthaler, M. (2018): Studierende aus Entwicklungsländern: Ein ungenütztes Potenzial. 21/2018, Policy Note. Wien: Österreichische Forschungstiftung für Internationale Entwicklung (ÖFSE). Abgerufen am 13. Januar 2025, von https://www.oefse.at/fileadmin/content/Downloads/Publikationen/Policynote/PN21_Studierende-aus-EL.pdf
- Lessky, F., & Binder, D. (2025). Does Combining Work and Study 'Pay Off'? Investigating Intersectional Effects of Term-Time Employment, First-Generation Status and Gender on Graduate Outcomes. *Higher Education Quarterly*, 79(3), e70046. <https://doi.org/10.1111/hequ.70046>
- 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*. *Europea*

- Long, J. S., & Mustillo, S. A. (2021). Using predictions and marginal effects to compare groups in regression models for binary outcomes. *Sociological Methods & Research*, 50(3), 1284–1320. <https://doi.org/10.1177/0049124118799374>
- Long, J.S. (1997) *Regression Models for Categorical and Limited Dependent Variables*. SAGE Publications, London.
- López-Duarte, C., Maley, J. F., & Vidal-Suárez, M. M. (2021). Main challenges to international student mobility in the European arena. *Scientometrics*, 126(11), 8957–8980. <https://doi.org/10.1007/s11192-021-04155-y>
- Lörz, M. (2013). *Differenzierung des Bildungssystems und soziale Ungleichheit*. *Zeitschrift für Soziologie*, 42(2), 118–137. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2013-0204>
- Luchman, J. N. (2021). Determining relative importance in Stata using dominance analysis: *domin* and *domme*. *The Stata Journal*, 21(2), 510–538. <https://doi.org/10.1177/1536867X211025837>
- MacKinnon, D. P., Krull, J. L., & Lockwood, C. M. (2000). Equivalence of the mediation, confounding and suppression effect. *Prevention Science*, 1(4), 173–181.
- Mandl, S. Kulhanek A., Binder D., Jühlke R., Dibiasi A., Dau J., Unger M. (2021). Informationen und Kennzahlen zur Internationalisierung österreichischer Hochschulen. [Research Report] 182 p. <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/6048/1/ihs-report-2021-mandl-kulhanek-et-alinformationen-kennzahlen-internationalisierung-hochschulen.pdf>
- Mandl, S., & Haag, N. (2025). Access to higher education during COVID-19: First-Generation students in Austria. *European Educational Research Journal*, 14749041241312250. <https://doi.org/10.1177/14749041241312250>
- McFadden, D. (1974). "Conditional logit analysis of qualitative choice behavior". In P. Zarembka (Ed.), *Frontiers in Econometrics* (pp. 105-142). Academic Press.
- Mannheim, K. (2024). *Ideologie und Utopie: Neuausgabe der Originalfassung von 1929*. Herausgegeben von Klaus Lichtblau (K. Lichtblau, Hrsg.). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-44333-7>

- Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*, 72(4), 413–434. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0016-x>
- Makarova, E., Döring, A. K., Auer, P., 'T Gilde, J., & Birman, D. (2023). School adjustment of ethnic minority youth: A qualitative and quantitative research synthesis of family-related risk and resource factors. *Educational Review*, 75(2), 324–347. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1905610>
- Marczuk, A., & Strauss, S. (2023). Does context matter? The gendered impact of study conditions on dropout intentions from higher education. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 26(5), 1349–1371. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01175-7>
- Mayerl, J., & Urban, D. (2010). *Binär-logistische Regressionsanalyse: Grundlagen und Anwendung für Sozialwissenschaftler*. Universität Stuttgart. <http://dx.doi.org/10.18419/opus-5535>
- Maury, O. (2019). Between a Promise and a Salary: Student-Migrant-Workers' Experiences of Precarious Labour Markets. *Work, Employment and Society*, 34(5), 809–825. <https://doi.org/10.1177/0950017019887097>
- Mishra, S., & Müller, L. (2022) Resources, norms, and dropout intentions of migrant students in Germany: the role of social networks and social capital, *Studies in Higher Education*, 47:8, 1666-1680, <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1948525>
- Muja, A., Mandl, S., Cuppen, J. & Hauschildt, K. (2021). What determines students' social integration in higher education? Wijchen: Benda druk & print
- Müller, L. (2018). Zum Zusammenhang von Studienabbruch und Migrationshintergrund: Die Rolle von schulischer Leistung und Lern-Engagement im Studium. *ZeHf – Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 2(2-2018), 97–119. <https://doi.org/10.3224/zehf.v2i2.02>
- Müller, L., & Klein, D. (2022). Social Inequality in Dropout from Higher Education in Germany. Towards Combining the Student Integration Model and Rational Choice Theory. *Research in Higher Education*, 64(2), 300–330. <https://doi.org/10.1007/s11162-022-09703-w>

- Neri, F., & Ville, S. (2008). Social capital renewal and the academic performance of international students in Australia. *The Journal of Socio-Economics*, 37(4), 1515–1538. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2007.03.010>
- Neuenschwander, M. P., Hänni, S., Makarova, E., & Kaqinari, T. (2022). Hindernisse und Ressourcen eines Bildungsaufstiegs—Eine qualitative Studie mit jungen Erwachsenen mit tiefem sozioökonomischem Status und/oder Migrationshintergrund. *Swiss Journal of Educational Research*, 44(2), 209–222. <https://doi.org/10.24452/sjer.44.2.4>
- Neugebauer, M., Daniel, H.-D., & Wolter, A. (Hrsg.). (2021). *Studienerfolg und Studienabbruch*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32892-4>
- Neugebauer, M. & Schindler, S. (2012). Early transitions and tertiary enrolment: The cumulative impact of primary and secondary effects on entering university in Germany. *Acta Sociologica*. 55. 19-36. <https://doi:10.1177/0001699311427747>
- Neugebauer, M. (2025). Studienabbruchforschung. In P. Pasternack, G. Reinmann, & C. Schneijderberg (Hrsg.), *Hochschulforschung: Forschung über Hochschule und Wissenschaft* (S. 379–389). Nomos. <https://doi.org/10.25656/01:33924>
- Neyt, B., Omeij, E., Verhaest, D., & Baert, S. (2019). Does student work really affect educational outcomes? A review of the literature. *Journal of Economic Surveys*, 33(3), 896–921 <https://doi.org/10.1111/joes.12301>
- OECD (2025), *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>
- OeAD. Internationale Studierende als ein wesentlicher Internationalisierungsfaktor – Vorschläge zur Verbesserung von Rahmenbedingungen (2023). Abgerufen am 7. Dezember 2025, von <https://oead.at/de/nach-oesterreich/einreise-und-aufenthalt/aufenthaltsbewilligung-student-kein-mobilitaetsprogramm/>.
- Oduwaye, O., Kiraz, A., & Sorakin, Y. (2023). A Trend Analysis of the Challenges of International Students Over 21 Years. *Sage Open*, 13(4), 21582440231210387. <https://doi.org/10.1177/21582440231210387>

- Piepenburg, J. G., & Beckmann, J. (2022). The relevance of social and academic integration for students' dropout decisions. Evidence from a factorial survey in Germany. *European Journal of Higher Education*, 12(3), 255–276. <https://doi.org/10.1080/21568235.2021.1930089>
- Pineda, J., Kercher, J., Falk, S., Thies, T., Yildirim, H. H., & Zimmermann, J. (2022). *Internationale Studierende in Deutschland zum Studienerfolg begleiten: Ergebnisse und Handlungsempfehlungen aus dem SeSaBa-Projekt*. Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). <https://doi.org/10.46685/DAADStudien.2022.01>
- Relikowski, I., Yilmaz, E., & Blossfeld, H.-P. (2012). Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (Bd. 52, S. 111–136). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00120-9_5
- Reiss, L. K., Schiffinger, M., Rapp, M. L., & Mayrhofer, W. (2023). *Intersectional income inequality: A longitudinal study of class and gender effects on careers*. *Culture & Organization*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/14759551.2023.2232505>
- Resch, K., & Bleicher, U. (2025). Exploring a low sense of social belonging in first-Generation students in post-pandemic university in Austria. *European Educational Research Journal*, 14749041241311622. <https://doi.org/10.1177/14749041241311622>
- Schlücker, F. (2024). *Soziale Herkunft und Studiennoten: Eine quantitative Studie zu Theorien sozialer Ungleichheit an der Hochschule [Bamberg]*. <https://doi.org/10.20378/irb-105449>
- Schmitt, L. (2010). *Bestellt und nicht abgeholt: Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*. VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Schnabl, A., Bürscher, T., Mateeva, L., & Zenz, H. (2022) *Volkswirtschaftliche Effekte von internationalen Fachkräften auf den Wirtschafts-, Forschungs- und Arbeitsstandort Österreich* (IHS-Report). IHS
- Sewell, W. H., Haller, A. O., & Portes, A. (1969). The educational and early occupational status attainment process. *American Sociological Review*, 34(1), 82–92

- Sewell, W. H., & Hauser, R. M. (1975). *Education, occupation, and earnings: Achievement in the early career*. Academic Press.
- Sharapov, D., Kattuman, P., Rodriguez, D., & Velazquez, F. J. (2020). Using the Shapley Value approach to variance decomposition in strategy research: Diversification, internationalization, and corporate group effects on affiliate profitability. *Strategic Management Journal*, 42(3). <https://doi.org/10.1002/smi.3236>
- Statistik Austria. (2024). *Studierende und belegte Studien an österreichischen Hochschulen*. Abgerufen am 14.11.2025, von <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/studierende-belegte-studien>
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis. *Interchange*, 1, 64-85. <https://doi.org/10.1007/bf02214313>
- Tight, M. (2020) Student retention and engagement in higher education. *Journal of Further and Higher Education* 44(5): 689–704. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1576860>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education. A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research* 45(1):89–125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2nd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922461.001.0001>
- Thies, T., & Falk, S. (2021). Der Einfluss der Bildungsherkunft auf die Studienabbruchintention von internationalen Studierenden im ersten Studienjahr. In M. Jungbauer-Gans & A. Gottburgsen (Eds.), *Higher Education Research and Science Studies. Migration, Mobilität und soziale Ungleichheit in der Hochschulbildung* (pp. 137–167). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31694-5_6
- Thies, T. (2023). International students in higher education: The effect of student employment on academic performance and study progress. *Higher Education*, 86(4), 933–951. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00950-5>
- Thies, T., & Falk, S. (2023). Which Factors Drive Major Change and University Dropout? An Analysis on International Degree-Seeking Students at German Universities. *Journal of International Students*, 15(1). <https://doi.org/10.32674/jis.v15i1.5434>

- Theune, K. (2021). Determinanten und Modelle zur Prognose von Studienabbrüchen. In A. Daniel, M. Neugebauer, & A. Wolter (Eds.), *Studienerfolg und Studienabbruch* (pp. 19–40). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32892-4_2
- Unger M. Schubert N., Dibiasi A. (2020): Internationale Studierende. Zusatzbericht der Studierenden- Sozialerhebung 2019. Projektbericht. Institut für Höhere Studien (IHS) im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Wien. https://www.sozialerhebung.at/images/Berichte/Studierenden-Sozialerhebung-2019_Zusatzbericht_Internationale-Studierende.pdf
- West, R. M. (2021). Best practice in statistics: Use the Welch t-test when testing the difference between two groups. *Annals of Clinical Biochemistry*, 58(4), 267–269. <https://doi.org/10.1177/0004563221992088>
- Williams, R., & Jorgensen, A. (2023). Comparing logit & probit coefficients between nested models. *Social Science Research*, Department of Sociology. University of Notre Dam. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2022.102802>
- Windzio, Michael. 2013. Regressionsmodelle für Zustände und Ereignisse: eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Winship, C., & Mare, R. D. (1992). Models for sample selection bias. *Annual Review of Sociology*, 18, 327–350. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.18.080192.001551>
- Yağdı, Ş. (2019). Theoretische Grundlegung: Bildungserfolg aus der Sicht der Kapitaltheorie Pierre Bourdieus. In Ş. Yağdı, *Bildungsaufstieg mit Migrationshintergrund* (S. 23–43). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27656-0_3
- Zaussinger, S. (2024). Studienerfolg von Studierenden mit Migrationshintergrund – eine Analyse der Abbruchsintentionen der zweiten Zuwanderungsgeneration. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 49(4), 581–611. <https://doi.org/10.1007/s11614-024-00584-0>
- Zimmermann, J., Falk, S., Thies, T., Yildirim, H. H., Kercher, J., & Pineda, J. (2021). Spezifische Problemlagen und Studienerfolg internationaler Studierender in Deutschland. In Daniel A., Neugebauer, M., & Wolter A. (Eds.), *Studienerfolg und Studienabbruch* (pp. 185–209). Wiesbaden, Germany: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32892-4_8

Zucha, V., Engleder, J., Haag, N., Thaler, B., Unger, M., Zaussinger, S., Binder, D., Dibiasi, A., Rieder, K., Dau, J., Ikas, T., Menz, C., & Fage, I. (2023). *Studierenden-Sozialerhebung 2023 auf einen Blick*.

Zucha, V., Engleder, J., Haag, N., Thaler, B., Unger, M., & Zaussinger, S. (2023). Studierenden-Sozialerhebung 2023: Kernbericht. Institute for Advanced Studies. <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/7075>

Zucha, V., Zaussinger, S., & Unger, M. (2020). Studierbarkeit und Studienzufriedenheit. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2019.

Zucha, Vlasta; Engleder, Judith (2025): Studierenden-Sozialerhebung 2023 – Methodenbericht. <https://doi.org/10.11587/3YHJJ3>, AUSSDA.

Zucha, V., Engleder, J., Dibiasi, A., Rieder, K. (2025). Austrian Student Social Survey 2023 (SUF edition). <https://doi.org/10.11587/3YHJJ3>, AUSSDA, V1.

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: MODELL DER INTEGRATIONSTHEORIE NACH TINTO (1975, S. 95).....	24
ABBILDUNG 2: EIN KONZEPTIONELLES MODELL DER ABBRECHERQUOTE NICHT-TRADITIONELLER STUDIERENDER. QUELLE: BEAN & METZNER (1985).....	26
ABBILDUNG 3: ZUSAMMENSETZUNG DER ANALYSESTICHPROBE NACH STUDIENHERKUNFT (GEWICHTET).....	44
ABBILDUNG 4: ALLGEMEINE LOGISTISCHE FUNKTIONSKURVE NACH MAYERL & URBAN, 2010.....	48
ABBILDUNG 5: ABBRUCHSINTENTION NACH HERKUNFTSGRUPPE (GEWICHTETE PROZENTANTEILE).....	51
ABBILDUNG 6: SUBJEKTIVE FINANZIELLE SCHWIERIGKEITEN NACH HERKUNFTSGRUPPE (GEWICHTETE PROZENTANTEILE).	52
ABBILDUNG 7: ELTERNBILDUNG NACH HERKUNFTSGRUPPE (GEWICHTETE PROZENTANTEILE).....	54
ABBILDUNG 8: SOZIALE INTEGRATION NACH HERKUNFTSGRUPPE (GEWICHTETE PROZENTANTEILE).....	55
ABBILDUNG 9: AKADEMISCHE INTEGRATION NACH HERKUNFTSGRUPPE (GEWICHTETE PROZENTANTEILE).....	57
ABBILDUNG 10: STUDIENABBRUCHSINTENTION NACH HERKUNFTSGRUPPE (GEWICHTETE PROZENTANTEILE).....	59
ABBILDUNG 11: VORHERGESAGTE WAHRSCHEINLICHKEIT DER STUDIENABBRUCHSINTENTION NACH SUBJEKTIVER FINANZIELLER BELASTUNG.....	65
ABBILDUNG 12: MODERATIONSEFFEKT SOZIALER HERKUNFT AUF DIE STUDIENABBRUCHSINTENTION NACH HERKUNFTSGRUPPE (AMES).....	72
ABBILDUNG 13: VORHERGESAGTE WAHRSCHEINLICHKEIT DER STUDIENABBRUCHSINTENTION NACH SOZIALER INTEGRATION.....	74
ABBILDUNG 14: ZUSAMMENHANG ZWISCHEN SOZIALER INTEGRATION UND STUDIENABBRUCHSINTENTION NACH HERKUNFTSGRUPPE.....	76
ABBILDUNG 15: VORHERGESAGTE WAHRSCHEINLICHKEIT DER STUDIENABBRUCHSINTENTION NACH AKADEMISCHER INTEGRATION.....	78
ABBILDUNG 16: VORHERGESAGTE WAHRSCHEINLICHKEIT EINER ABBRUCHSINTENTION NACH AKADEMISCHER INTEGRATION UND HERKUNFTSGRUPPE.....	80
ABBILDUNG 17: ERKLÄRUNGSBEITRÄGE DER PRÄDIKTOREN ZUR STUDIENABBRUCHSINTENTION IM VERGLEICH DER HERKUNFTSGRUPPEN (DOMINANZANALYSE).....	85

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: THEORETISCHE ANSÄTZE DER ARBEIT UND IHRE ANALYTISCHE FUNKTION.....	31
TABELLE 2: VARIABLENRECODIERUNG UND OPERATIONALISIERUNG (SOLA 2023).....	38
TABELLE 3: STUDIENHERKUNFT DER ANALYSESTICHPROBE (UNGEWICHTET UND GEWICHTET).....	44
TABELLE 4: ZUSAMMENSETZUNG DER STICHPROBE NACH STUDIERENDENGRUPPE (NICHT-EU/EWR, EU OHNE AT, ÖSTERREICH).....	45
TABELLE 5: MITTELWERTE DER SUBJEKTIVEN FINANZIELLEN BELASTUNG.....	53
TABELLE 6: MITTELWERTE DER SOZIALEN INTEGRATION NACH HERKUNFTSGRUPPE.....	55
TABELLE 7: MITTELWERTE DER AKADEMISCHEN INTEGRATION NACH HERKUNFTSGRUPPE.....	57
TABELLE 8: STUDIENABBRUCHSINTENTION NACH HERKUNFTSGRUPPE (AVERAGE MARGINAL EFFECTS).....	60
TABELLE 9: HIERARCHISCHE LOGISTISCHE REGRESSIONSMODELLE ZUR STUDIENABBRUCHSINTENTION MIT KONTROLLVARIABLEN (AME).....	62
TABELLE 10: KHB-DEKOMPOSITION DES HERKUNFTSEFFEKTS AUF DIE ABBRUCHINTENTION.....	63
TABELLE 11: HAUPTEFFEKT SUBJEKTIVER FINANZIELLER BELASTUNG AUF STUDIENABBRUCHSINTENTION (AME).....	64
TABELLE 12: GRUPPENGETRENNTE MODELLE: FINANZIELLE BELASTUNG → ABBRUCHSINTENTION.....	66
TABELLE 13: MODERATIONSEFFEKT FINANZIELLER BELASTUNG AUF DIE ABBRUCHINTENTION NACH HERKUNFTSGRUPPE (AME).....	67
TABELLE 14: TABELLE: HIERARCHISCHES BINÄR-LOGISTISCHES REGRESSIONSMODELL ZUR ERKLÄRUNG DER STUDIENABBRUCHSINTENTION NACH SOZIALER HERKUNFT.....	69
TABELLE 15: MODERATIONSEFFEKT SOZIALER HERKUNFT AUF DIE STUDIENABBRUCHSINTENTION NACH HERKUNFTSGRUPPE (AMES).....	70
TABELLE 16: MODERATIONSEFFEKT SOZIALER INTEGRATION AUF DIE STUDIENABBRUCHSINTENTION NACH HERKUNFTSGRUPPE (AMES).....	75
TABELLE 17: MODERATIONSEFFEKT AKADEMISCHER INTEGRATION AUF DIE STUDIENABBRUCHSINTENTION NACH HERKUNFTSGRUPPE (AMES).....	79
TABELLE 18: AVERAGE MARGINAL EFFECTS (AME) DER EINFLUSSFAKTOREN AUF DIE STUDIENABBRUCHSINTENTION (SCHRITTWEISE MODELLIERUNG).....	82

Abkürzungsverzeichnis

AMS – Arbeitsmarktservice
AT – Österreich
AIC – Akaike-Informationskriterium
B – unstandardisierter Regressionskoeffizient
BIC – Bayesian Information Criterion
BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
KI – Konfidenzintervall
ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System
EU/EWR – Europäische Union / Europäischer Wirtschaftsraum
FGS – First-Generation-Studierende
FH – Fachhochschule
HZB – Hochschulzugangsberechtigung
IKT – Informations- und Kommunikationstechnologie
M – Mittelwert
Max. – Maximum
Min. – Minimum
N – Anzahl der Fälle
NAG – Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz
OECD – Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
OeAD – Agentur für Bildung und Internationalisierung
SD – Standardabweichung
SE – Standardfehler
SOLA – Studierenden-Sozialerhebung

Anhang: Do-Files Stata

```
cd "/Users/asmajikia/Desktop/MA Soziologie/dataverse_files (1)/documentation"
use 10877_da_de_v1_0.dta, clear
set cformat %6.1f
describe
svyset [pw=gewicht]
*****
**** Variablen codieren ****
* Neue Variable: stud_gruppe (1 = Vollzeitstudierende in gleichen
Hochschulsektoren)
*****
tab herkunft
tab stud_berecht //Studienberechtigung in 6 Kat.
tab hz1 //Ort des Schulabschlusses
tab staatsb1 //Staatsbuergerschaft
tab zeitbudget_studint // Studienintensitaet in 3 Kat.
replace staatsb1 = . if staatsb1 < 0
replace hz1 = . if hz1 < 0
replace stud_berecht = . if stud_berecht < 0
replace sektor_v23 = . if sektor_v23 < 0
gen stud_gruppe = .
replace stud_gruppe = 0 if (staatsb1 == 3 | staatsb1 == 4) & ///
inlist(sektor_v23, 1, 2, 3, 4, 6) & (hz1 == 2) & (stud_berecht == 6)
replace stud_gruppe = 1 if (staatsb1 == 2) & inlist(sektor_v23, 1, 2, 3, 4, 6)
replace stud_gruppe = 2 if (staatsb1 == 1) & inlist(sektor_v23, 1, 2, 3, 4, 6)
label define stud_gruppe_lbl 0 "Nicht-EU/EWR " 1 "EU-Staaten (ohne Österreich)" 2
"Österreich "
label values stud_gruppe stud_gruppe_lbl
tab stud_gruppe
tab stud_gruppe, missing
tab stud_gruppe staatsb1, missing
tab stud_gruppe hz1, missing
tab stud_gruppe stud_berecht, missing
tab stud_gruppe sektor_v23, missing
list staatsb1 hz1 stud_berecht sektor_v23 if missing(stud_gruppe) in 1/20
tab stud_gruppe
***** Gewichtete Prozentwerte als Grafik *****
graph bar (percent) [pweight = gewicht], over(stud_gruppe) ///
bar(1, color("153 187 221")) bar(2, color("102 153 204")) ///
bar(3, color("51 102 153")) blabel(bar, format(%4.1f) position(outside)) ///
ytitle("Anteil in %") ///
title("Zusammensetzung der Analysestichprobe nach Studienherkunft", size(medsmall))
///
subtittle("gewichtet", size(small)) legend(off) name(abb_herkunft_w, replace)
graph export "Abb_Studienherkunft_gewichtet.png", ///
name(abb_herkunft_w) width(3000) replace

svyset _n [pweight=gewicht]
svy: tabulate stud_gruppe, percent format(%6.2f)
*****
*Studien a b b r u c h i n t e n t i o n
*****
* (Dummyvariable)
gen abbruch_dummy = .
replace abbruch_dummy = 0 if inlist(st69_rev, 1, 2, 3)
replace abbruch_dummy = 1 if inlist(st69_rev, 4, 5)

label define abbruch_dummy_lab ///
0 "keine Abbruchintention" ///
1 "Abbruchintention"
label values abbruch_dummy abbruch_dummy_lab
label variable abbruch_dummy "Studienabbruchintention (Dummy)"
tab abbruch_dummy, missing
tab abbruch_dummy
*****
* f i n a n z i e l l e n Schwierigkeiten betroffen
```

```

*****
** von gar nicht zu sehr stark
tab fs1
recode fs1 (-99 = .)(1=5) (2=4) (3=3) (4=2) (5=1), gen(fin_betroffen)
tab fin_betroffen

label define fin_betroffen_lab 1 "gar nicht" 2 "eher nicht" 3 "teils/teils" 4 "stark"
5 "sehr stark"
label variable fin_betroffen "Derzeit von finanziellen Schwierigkeiten betroffen"
label values fin_betroffen fin_betroffen_lab
tab fin_betroffen fs1
tab fin_betroffen
*****
*Soziale H e r k u n f t
*****
tab elternbildung_max
replace elternbildung_max = . if elternbildung_max == -99
tab elternbildung_max
* neue Dummyvariable erzeugen
gen akademischer_haushalt = .
replace akademischer_haushalt = 0 if inlist(elternbildung_max, 1,2,3)
replace akademischer_haushalt = 1 if inlist(elternbildung_max, 4,5)
* Labels
label define akad_lbl 0 "nicht-akademisch" 1 "akademisch"
label values akademischer_haushalt akad_lbl
tab akademischer_haushalt
*****
* S o z i a l e Integration (1 = sehr geringe Integration 5 = sehr hohe
Integration)
*negativ gepolte Items umdrehen (1..5 -> 5..1)
*****
gen soz_int = .
replace soz_int = 1 if st73 == 5 // gar nicht -> sehr schlecht (1)
replace soz_int = 2 if st73 == 4 // eher nicht -> eher schlecht (2)
replace soz_int = 3 if st73 == 3 // weder noch -> mittel (3)
replace soz_int = 4 if st73 == 2 // eher zu -> gut (4)
replace soz_int = 5 if st73 == 1 // sehr zu -> sehr gut (5)
label variable soz_int "Soziale Integration (Peers)"
label define soz_lbl 1 "gar nicht" 2 "eher nicht" 3 "teils/teils" 4 "eher gut" 5
"sehr gut"
label values soz_int soz_lbl
tab soz_int
*Alternative
tab st31
tab st32
tab st33
tab st36
recode st31 (-99 = .)(1=5) (2=4) (3=3) (4=2) (5=1), gen(st31_rev)
recode st32 (-99 = .)(1=5) (2=4) (3=3) (4=2) (5=1), gen(st32_rev)
recode st33 (-99 = .)(1=5) (2=4) (3=3) (4=2) (5=1), gen(st33_rev)
recode st36 (-99 = .)(1=5) (2=4) (3=3) (4=2) (5=1), gen(st36_rev)
recode st37 (-99 = .)(1=5) (2=4) (3=3) (4=2) (5=1), gen(st37_rev)
* Zusammenhang zwischen Variablen. (Die Inter-Item-Korrelationen liegen zwischen r =
0.45 und r = 0.71. Können gemeinsam zu einer Skala zusammengefasst werden)
corr st31_rev st32_re st33_rev st36_rev st37_rev
* Mittelwert-Index (höher = bessere akademische Integration)
egen soc_int = rowmean(st31_rev st32_re st33_rev st36_rev st37_rev)
label var soc_int "Soziale Integration (MW)"
tab soc_int
*interne Konsistenz
alpha st31_rev st32_re st33_rev st36_rev st37_rev
*****
* A k a d e m i s c h e Integration
* akademische Integration: keine Probleme -> gute Integration
*****
tab st62
recode st62 (-99 = .), gen(acad_int)
label define acad_int_la ///

```

```

1 "sehr schlecht" 2 "eher schlecht" 3 "weder gut noch schlecht" ///
4 "eher gut" 5 "sehr gut"
label values acad_int acad_int_la
label variable acad_int "Akademische Integration"
tab acad_int
*****
* * * * * Drittvariablen: Erwerbstätigkeit; Geschlecht; Deutschkenntnisse; alter
*****
* Erwerbstätigkeit im aktuellen Semester
tab zeitbudget_ew
gen erwerb_kat = .
replace erwerb_kat = 0 if zeitbudget_ew == 0
replace erwerb_kat = 1 if zeitbudget_ew > 0 & zeitbudget_ew <= 10
replace erwerb_kat = 2 if zeitbudget_ew > 10 & zeitbudget_ew <= 20
replace erwerb_kat = 3 if zeitbudget_ew > 20 & zeitbudget_ew <= 30
replace erwerb_kat = 4 if zeitbudget_ew > 30 & zeitbudget_ew < .
* Label definieren
label define erwerb_kat_lbl ///
0 "0 Stunden (nicht erwerbstätig)" ///
1 "1-10 Stunden" ///
2 "11-20 Stunden" ///
3 "21-30 Stunden" ///
4 "30+ Stunden"
label values erwerb_kat erwerb_kat_lbl
label var erwerb_kat "Erwerbstätigkeit"
tab erwerb_kat
tab zeitbudget_ew
count
count if missing(zeitbudget_ew)
count if missing(erwerb_kat)

*Geschlecht
tab sex
gen sex_dummy = .
replace sex_dummy = 0 if sex == 1
replace sex_dummy = 1 if sex == 2
label define sexdum_lbl 0 "weiblich" 1 "männlich"
label values sex_dummy sexdum_lbl
label var sex_dummy "Geschlecht (Dummy)"
tab sex_dummy sex
tab sex_dummy

*alter
tab alter
***** alternative
gen alter_cat = .
* ≤ 20 Jahre (17-18, 19, 20)
replace alter_cat = 1 if inlist(alter, 1, 2, 3)
* 21-25 Jahre
replace alter_cat = 2 if inlist(alter, 4, 5, 6, 7, 8)
* 26-30 Jahre
replace alter_cat = 3 if inlist(alter, 9, 10, 11, 12, 13)
* 31-40 Jahre
replace alter_cat = 4 if inlist(alter, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23)
* > 40 Jahre
replace alter_cat = 5 if inlist(alter, 24, 25, 26)
label define alter_lbl ///
1 "<=20 Jahre" ///
2 "21-25 Jahre" ///
3 "26-30 Jahre" ///
4 "31-40 Jahre" ///
5 ">40 Jahre"
label values alter_cat alter_lbl
label var alter_cat "Alter (kategorial)"
tab alter_cat
*Sprachkenntnisse Deutsch
tab dm13
recode dm13 (-97 =.) (-99 =.) (1=6) (2=5) (3=4) (4=3) (5=2) (6=1),
gen(de_kenntnisse)

```

```

label define de_kenntnisse ///
1 "keine Deutschkenntnisse" ///
2 "geringe Deutschkenntnisse" ///
3 "mittlere Deutschkenntnisse" ///
4 "gute Deutschkenntnisse" ///
5 "sehr gute Deutschkenntnisse" ///
6 "Erstsprache (Deutsch)"
label values de_kenntnisse de_kenntnisse
label variable de_kenntnisse "Deutschkenntnisse "
tab de_kenntnisse
*** Überprüfen ***
tab stud_gruppe
tab abbruch_dummy
tab fin_betroffen
tab akademischer_haushalt
tab soz_int
tab acad_int
tab sex_dummy
tab erwerb_kat
tab alter_cat
tab de_kenntnisse
*****
***** DESKRIPTIVE ANALYSE *****
*****
* Nicht-EU/EWR
tab sex_dummy if stud_gruppe == 0
proportion sex_dummy [pweight=gewicht] if stud_gruppe == 0, percent
tab alter_cat if stud_gruppe == 0
proportion alter_cat [pweight=gewicht] if stud_gruppe == 0, percent
tab elternbildung_max if stud_gruppe == 0
proportion elternbildung_max [pweight=gewicht] if stud_gruppe == 0, percent
tab studienart_v23 if stud_gruppe == 0
proportion studienart_v23 [pweight=gewicht] if stud_gruppe == 0, percent
tab sektor_v23 if stud_gruppe == 0
proportion sektor_v23 [pweight=gewicht] if stud_gruppe == 0, percent
tab erwerb if stud_gruppe == 0
proportion erwerb [pweight=gewicht] if stud_gruppe == 0, percent

*EU-Staaten (ohne Österreich)
tab sex_dummy if stud_gruppe == 1
proportion sex_dummy [pweight=gewicht] if stud_gruppe == 1, percent
tab alter_cat if stud_gruppe == 1
proportion alter_cat [pweight=gewicht] if stud_gruppe == 1, percent
tab elternbildung_max if stud_gruppe == 1
proportion elternbildung_max [pweight=gewicht] if stud_gruppe == 1, percent
tab studienart_v23 if stud_gruppe == 1
proportion studienart_v23 [pweight=gewicht] if stud_gruppe == 1, percent
tab sektor_v23 if stud_gruppe == 1
proportion sektor_v23 [pweight=gewicht] if stud_gruppe == 1, percent
tab erwerb if stud_gruppe == 1
proportion erwerb [pweight=gewicht] if stud_gruppe == 1, percent

*Österreich
tab sex_dummy if stud_gruppe == 2
proportion sex_dummy [pweight=gewicht] if stud_gruppe == 2, percent
tab alter_cat if stud_gruppe == 2
proportion alter_cat [pweight=gewicht] if stud_gruppe == 2, percent
tab elternbildung_max if stud_gruppe == 2
proportion elternbildung_max [pweight=gewicht] if stud_gruppe == 2, percent
tab studienart_v23 if stud_gruppe == 2
proportion studienart_v23 [pweight=gewicht] if stud_gruppe == 2, percent
tab sektor_v23 if stud_gruppe == 2
proportion sektor_v23 [pweight=gewicht] if stud_gruppe == 2, percent
tab erwerb if stud_gruppe == 2
proportion erwerb [pweight=gewicht] if stud_gruppe == 2, percent

*****Verteilung fin_betroffen innerhalb der Studiengruppen*****
proportion fin_betroffen [pweight=gewicht] if stud_gruppe==0, percent

```

```

proportion fin_betroffen [pweight=gewicht] if stud_gruppe==1, percent
proportion fin_betroffen [pweight=gewicht] if stud_gruppe==2, percent
tabstat fin_betroffen [aweight=gewicht], by(stud_gruppe) stat(n mean sd min max)
*Vergleich: Österreich vs. Nicht-EU/EWR
ttest fin_betroffen if stud_gruppe != 1, by(stud_gruppe) unequal
*Vergleich: Österreich vs. EU-Staaten
ttest fin_betroffen if stud_gruppe != 0, by(stud_gruppe) unequal
* Nicht-EU/EWR vs U-Staaten
ttest fin_betroffen if stud_gruppe != 2, by(stud_gruppe) unequal

*****Verteilung Soziale Herkunft innerhalb der Studiengruppen*****
proportion akademischer_haushalt [pweight=gewicht] if stud_gruppe==0, percent
proportion akademischer_haushalt [pweight=gewicht] if stud_gruppe==1, percent
proportion akademischer_haushalt [pweight=gewicht] if stud_gruppe==2, percent
*****Verteilung acad_int innerhalb der Studiengruppen*****
proportion acad_int [pweight=gewicht] if stud_gruppe==0, percent
proportion acad_int [pweight=gewicht] if stud_gruppe==1, percent
proportion acad_int [pweight=gewicht] if stud_gruppe==2, percent
tabstat acad_int [aweight=gewicht], by(stud_gruppe) stat(n mean median p25 p75 min
max)
*Vergleich: Österreich vs. Nicht-EU/EWR
ttest acad_int if stud_gruppe != 1, by(stud_gruppe) unequal
*Vergleich: Österreich vs. EU-Staaten
ttest acad_int if stud_gruppe != 0, by(stud_gruppe) unequal
* Nicht-EU/EWR vs U-Staaten
ttest acad_int if stud_gruppe != 2, by(stud_gruppe) unequal
*****Verteilung soc_int innerhalb der Studiengruppen*****
proportion soz_int [pweight=gewicht] if stud_gruppe==0, percent
proportion soz_int [pweight=gewicht] if stud_gruppe==1, percent
proportion soz_int [pweight=gewicht] if stud_gruppe==2, percent
tabstat soz_int [aweight=gewicht], by(stud_gruppe) stat(n mean median p25 p75 min
max)
*Vergleich: Österreich vs. Nicht-EU/EWR
ttest soz_int if stud_gruppe != 1, by(stud_gruppe) unequal
*Vergleich: Österreich vs. EU-Staaten
ttest soz_int if stud_gruppe != 0, by(stud_gruppe) unequal
* Nicht-EU/EWR vs U-Staaten
ttest soz_int if stud_gruppe != 2, by(stud_gruppe) unequal
*****
***** H1 Studienabbruchsimulation *****
*****
*Gruppe → Effekt
logit abbruch_dummy i.stud_gruppe, vce(robust)
margins, dydx(i.stud_gruppe)
margins stud_gruppe
marginsplot
*innerhalb Gruppe → Prädiktoren
logit abbruch_dummy fin_betroffen acad_int hs_peers if stud_gruppe==0, vce(robust)
margins, dydx(*)
logit abbruch_dummy fin_betroffen acad_int hs_peers if stud_gruppe==1, vce(robust)
margins, dydx(*)
logit abbruch_dummy fin_betroffen acad_int hs_peers if stud_gruppe==2, vce(robust)
margins, dydx(*)

*Vorhergesagte Wahrscheinlichkeit der Abbruchintention nach finanzieller Belastung
(Logit + Margins)
* AME (Average Marginal Effect) Haupttest
logit abbruch_dummy i.stud_gruppe, vce(robust)
margins, dydx(i.stud_gruppe)
margins stud_gruppe, predict(pr)
marginsplot, recast(bar) recastci(rcap) ///
plotopts(color(navy) lcolor(navy) lwidth(medthick)) ///
ciopts(lcolor(navy%40)) ///
ylabel(0.05 "5" 0.10 "10" 0.15 "15" 0.20 "20" 0.25 "25", grid lsize(small)) ///
ytitle("Vorhergesagte Wahrscheinlichkeit einer Abbruchintention (in %)", size(small))
///
xtitle("Studierendengruppe", size(small)) ///
title("Abbruchintention nach Herkunftsgruppe (H1a)", size(medsmall)) ///

```

```

subtitle("Logit-Modell; 95%-Konfidenzintervalle", size(small)) ///
legend(off) ///
xsize(7) graphregion(margin(r+10)) ///
name(fig_h1a_pr, replace)
graph export "Abb_H1a_PredictPr.png", width(3000) replace
***** H1b *****
logit abbruch_dummy i.stud_gruppe, vce(robust)
est store M0
margins, dydx(i.stud_gruppe)
margins stud_gruppe, predict(pr)
marginsplot, plotopts(connect(i))

reg fin_betroffen i.stud_gruppe, vce(robust)
est store A_fin
margins stud_gruppe
margins, dydx(i.stud_gruppe)

reg acad_int i.stud_gruppe, vce(robust)
est store A_acad
margins stud_gruppe
margins, dydx(i.stud_gruppe)

reg hs_peers i.stud_gruppe, vce(robust)
est store A_peers
margins stud_gruppe
margins, dydx(i.stud_gruppe)

***** Modelle ohne kontrollvariablen*****

* M0 AME
logit abbruch_dummy i.stud_gruppe, vce(robust)
margins, dydx(i.stud_gruppe) post
est store M0_ame
* M1 AME
logit abbruch_dummy i.stud_gruppe c.fin_betroffen, vce(robust)
margins, dydx(i.stud_gruppe fin_betroffen) post
est store M1_ame
* M2 AME
logit abbruch_dummy i.stud_gruppe c.fin_betroffen c.acad_int, vce(robust)
margins, dydx(i.stud_gruppe fin_betroffen acad_int) post
est store M2_ame
* M3 AME
logit abbruch_dummy i.stud_gruppe c.fin_betroffen c.acad_int c.hs_peers,
vce(robust)
margins, dydx(i.stud_gruppe fin_betroffen acad_int hs_peers) post
est store M3_ame
esttab M0_ame M1_ame M2_ame M3_ame, se star stats(N ll aic)
esttab M0 M1 M2 M3, stats(N ll aic bic)

***** Modelle mit kontrollvariablen*****

* M0c AME
logit abbruch_dummy i.stud_gruppe i.sex_dummy i.alter_cat, vce(robust)
margins, dydx(*) post
est store M0c_ame
* M1c AME
logit abbruch_dummy i.stud_gruppe i.sex_dummy i.alter_cat c.fin_betroffen,
vce(robust)
margins, dydx(*) post
est store M1c_ame
* M2c AME
logit abbruch_dummy i.stud_gruppe i.sex_dummy i.alter_cat c.fin_betroffen c.acad_int,
vce(robust)
margins, dydx(*) post
est store M2c_ame
* M3c AME
logit abbruch_dummy i.stud_gruppe i.sex_dummy i.alter_cat c.fin_betroffen c.acad_int
c.hs_peers, vce(robust)
margins, dydx(*) post

```

```

est store M3c_ame
esttab M0c_ame M1c_ame M2c_ame M3c_ame, se star stats(N)

knb logit abbruch_dummy ib0.stud_gruppe || fin_betroffen acad_int hs_peers, ///
  c(i.sex_dummy i.alter_cat) vce(robust) summary
*****
***** H2 Finanzielle Belastung & Moderation*****
*****
***H2a: Haupteffekt der finanziellen Belastung (gepolt)
logit abbruch_dummy c.fin_betroffen if inlist(stud_gruppe, 0, 1, 2), vce(robust)
eststo H2a0
margins, dydx(fin_betroffen) post
eststo H2a0_ame
margins, at(fin_betroffen=(1(1)5)) predict(pr)
marginsplot, recast(line) recastci(rarea) ///
plotopts(lcolor(navy) lwidth(medthick)) ciopts(color(navy%20)) ///
ylabel(0 "0" .05 "5" .10 "10" .15 "15" .20 "20" .25 "25", grid
labsize(small)) ytitle("Vorhergesagte Abbruchwahrscheinlichkeit", size(small)) ///
xtitle("Subjektive finanzielle Belastung (1-5)", size(small)) ///
title("H2a: Abbruchintention nach finanzieller Belastung", size(medsmall)) ///
subtitle("Logit; 95%-Konfidenzintervalle", size(small)) ///
legend(off) name(fig_h2a, replace)
* modell mit Kontrollen
logit abbruch_dummy c.fin_betroffen ///
i.sex_dummy i.alter_cat i.de_kenntnisse i.erwerb_kat if inlist(stud_gruppe, 0, 1, 2),
vce(robust)
eststo H2a1
margins, dydx(fin_betroffen) post
eststo H2a1_ame
* Abbildung für H2a
logit abbruch_dummy c.fin_betroffen ///
i.sex_dummy i.alter_cat i.de_kenntnisse i.erwerb_kat if inlist(stud_gruppe, 0, 1, 2),
vce(robust)
margins, at(fin_betroffen=(1(1)5)) predict(pr)
marginsplot, recast(line) recastci(rarea) ///
plotopts(lcolor(navy) lwidth(medthick)) ciopts(color(navy%20)) ///
ylabel(0 "0" .05 "5" .10 "10" .15 "15" .20 "20" .25 "25", grid
labsize(small)) ytitle("Vorhergesagte Abbruchwahrscheinlichkeit", size(small)) ///
xtitle("Subjektive finanzielle Belastung (1-5)", size(small)) ///
title("H2a: Abbruchintention nach finanzieller Belastung", size(medsmall)) ///
subtitle("Logit; 95%-Konfidenzintervalle", size(small)) ///
legend(off) name(fig_h2a, replace)
***** Getrennte Modelle je Gruppe *****

* Nicht EU/EWR-Studierenden
logit abbruch_dummy c.fin_betroffen if stud_gruppe==0, vce(robust)
margins, dydx(fin_betroffen) post
logit abbruch_dummy c.fin_betroffen i.sex_dummy i.alter_cat i.de_kenntnisse
i.erwerb_kat ///
if stud_gruppe==0, vce(robust)
margins, dydx(fin_betroffen)
margins, dydx(fin_betroffen) post
* EU ohne AT
logit abbruch_dummy c.fin_betroffen if stud_gruppe==1, vce(robust)
margins, dydx(fin_betroffen)
logit abbruch_dummy c.fin_betroffen i.sex_dummy i.alter_cat i.de_kenntnisse
i.erwerb_kat ///
if stud_gruppe==1, vce(robust)
margins, dydx(fin_betroffen) post
* Österreich
logit abbruch_dummy c.fin_betroffen if stud_gruppe==2, vce(robust)
margins, dydx(fin_betroffen) post
logit abbruch_dummy c.fin_betroffen i.sex_dummy i.alter_cat i.de_kenntnisse
i.erwerb_kat ///
if stud_gruppe==2, vce(robust)
margins, dydx(fin_betroffen) post
* H2b: Moderation (Interaktion fin_betroffen x stud_gruppe)
* Interaktionsmodell (ohne Kontrollen)

```

```

logit abbruch_dummy c.fin_betroffen##i.stud_gruppe, vce(robust)
est store H2b_0
margins stud_gruppe, dydx(fin_betroffen)
est store AME_b0
testparm c.fin_betroffen#i.stud_gruppe
pwcompare stud_gruppe, effects
* Predicted probabilities über Skala 1–5, getrennt nach Gruppe
margins stud_gruppe, at(fin_betroffen=(1(1)5)) predict(pr)
marginsplot, xdimension(c.fin_betroffen) ///
recast(line) recastci(rarea) ///
plotlopts(lcolor(navy) lwidth(medthick)) ///
ciopts( fcolor(navy%18) lcolor(navy%0)) ///
plot2opts(lcolor(midblue) lwidth(medthick)) ///
ci2opts( fcolor(midblue%18) lcolor(midblue%0)) ///
plot3opts(lcolor(teal) lwidth(medthick)) ///
ci3opts( fcolor(teal%18) lcolor(teal%0)) ///
xlabel(1 "gar nicht" 2 "eher nicht" 3 "teils/teils" 4 "stark" 5 "sehr stark",
labsize(small)) ///
ylabel(0 "0" .05 "5" .10 "10" .15 "15" .20 "20" .25 "25", grid labsize(small)) ///
ytile("Vorhergesagte Wahrscheinlichkeit einer Abbruchsintention (in %)",
size(small)) ///
xtile("Subjektive finanzielle Belastung (1–5)", size(small)) ///
title("Abbruchsintention nach finanzieller Belastung – nach Gruppen", size(medsmall))
///
subtitle("logit + margins; 95%-Konfidenzintervalle", size(small)) ///
note("Skala: 1=gar nicht, 5=sehr stark", size(vsmall)) ///
egend(order(1 "Nicht-EU/EWR" 2 "EU (ohne AT)" 3 "Österreich") pos(6) ring(0)) ///
graphregion(color(white)) ///
name(fig_h1b_groups_ci, replace)
* Interaktion mit Kontrollen
logit abbruch_dummy c.fin_betroffen##i.stud_gruppe i.sex_dummy i.alter_cat ///
i.de_kenntnisse i.erwerb_kat, vce(robust)
est store H2b_1
margins stud_gruppe, dydx(fin_betroffen)
est store AME_b1

margins stud_gruppe, at(fin_betroffen=(1(1)5)) predict(pr)
marginsplot, xdimension(c.fin_betroffen) ///
recast(line) recastci(rarea) ///
plotlopts(lcolor(navy) lwidth(medthick)) ///
ciopts( fcolor(navy%18) lcolor(navy%0)) ///
plot2opts(lcolor(midblue) lwidth(medthick)) ///
ci2opts( fcolor(midblue%18) lcolor(midblue%0)) ///
plot3opts(lcolor(teal) lwidth(medthick)) ///
ci3opts( fcolor(teal%18) lcolor(teal%0)) ///
xlabel(1 "gar nicht" 2 "eher nicht" 3 "teils/teils" 4 "stark" 5 "sehr stark",
labsize(small))
ylabel(0 "0" .05 "5" .10 "10" .15 "15" .20 "20" .25 "25", grid labsize(small)) ///
ytile("Vorhergesagte Wahrscheinlichkeit einer Abbruchsintention (in %)",
size(small)) ///
xtile("Subjektive finanzielle Belastung (1–5)", size(small)) ///
title("Abbruchsintention nach finanzieller Belastung – nach Gruppen", size(medsmall))
///
subtitle("logit + margins; 95%-Konfidenzintervalle", size(small)) ///
note("Skala: 1=gar nicht, 5=sehr stark", size(vsmall)) ///
legend(order(1 "Nicht-EU/EWR" 2 "EU (ohne AT)" 3 "Österreich") pos(6) ring(0)) ///
graphregion(color(white)) ///
name(fig_h1b_groups_ci, replace)
esttab AME_b0 AME_b1, cells(b(fmt(3)) se(fmt(3)) p(fmt(3))) label title("H2b:
Ergebnisse")
esttab AME_b0 AME_b1
*****
***** H3 Soziale Herkunft *****
*****
*H3a – Haupteffekt (gepooltes LOGIT)
logit abbruch_dummy i.akademischer_haushalt if inlist(stud_gruppe, 0, 1, 2),
vce(robust)
eststo H3a

```

```

margins, dydx(akademischer_haushalt) post
eststo H3a_ame
* modell mit Kontrollen
logit abbruch_dummy i.akademischer_haushalt i.sex_dummy i.de_kenntnisse i.erwerb_kat
///
if inlist(stud_gruppe, 0, 1, 2), vce(robust)
margins, dydx(akademischer_haushalt) post
est store H3a1_ame
* Gruppengetrennte AMEs
* Nicht-EU/EWR-Studierenden
logit abbruch_dummy i.akademischer_haushalt if stud_gruppe==0, vce(robust)
margins, dydx(akademischer_haushalt)
logit abbruch_dummy i.akademischer_haushalt i.sex_dummy i.de_kenntnisse i.erwerb_kat
///
if stud_gruppe==0, vce(robust)
margins, dydx(akademischer_haushalt)

*EU ohne Österreich
logit abbruch_dummy i.akademischer_haushalt if stud_gruppe==1, vce(robust)
margins, dydx(akademischer_haushalt)
logit abbruch_dummy i.akademischer_haushalt i.sex_dummy i.de_kenntnisse i.erwerb_kat
///
if stud_gruppe==1, vce(robust)
margins, dydx(akademischer_haushalt)

* Österreich
logit abbruch_dummy i.akademischer_haushalt if stud_gruppe==2, vce(robust)
margins, dydx(akademischer_haushalt)
logit abbruch_dummy i.akademischer_haushalt i.sex_dummy i.de_kenntnisse i.erwerb_kat
///
if stud_gruppe==2, vce(robust)
margins, dydx(akademischer_haushalt)

*** H3b: Moderation (Interaktion Soziale Herkunft x Herkunftsgruppe) ***
*ohne Kontrollen
logit abbruch_dummy i.akademischer_haushalt##i.stud_gruppe, vce(robust)
margins stud_gruppe, dydx(akademischer_haushalt)
marginsplot, ///
ytitle("AME: Effekt von akademischem Elternhaus") ///
xtitle("Studiengruppe") ///
title("Marginaler Effekt nach Studiengruppe") ///
recast(scatter) recastci(rcap)

testparm i.akademischer_haushalt#i.stud_gruppe
*mit kontrollvariablen
logit abbruch_dummy i.akademischer_haushalt##i.stud_gruppe i.sex_dummy
i.de_kenntnisse i.erwerb_kat, vce(robust)
margins stud_gruppe, dydx(akademischer_haushalt)
marginsplot, recast(scatter) recastci(rcap) yline(0, lpattern(dash)
lcolor(gs8)) ///
ytitle("Durchschnittlicher marginaler Effekt (AME)") ///
xtitle("Studiengruppe") ///
title("Gruppenspezifische Effekte sozialer Herkunft auf die
Studienabbruchsimpention") ///
subtitle("Average Marginal Effects mit 95%-Konfidenzintervallen") ///
scheme(s2mono) ///
plotopts(msymbol(0) msize(medium)) ///
ciopts(lwidth(medthick))

* H3a/H3b – Hierarchische logistische Modelle konstantes Sample (A3-Variablen)
gen byte sample_h3 = !missing(abbruch_dummy, akademischer_haushalt,
stud_gruppe, ///
erwerb_kat, sex_dummy, de_kenntnisse)
tab sample_h3
count if sample_h3
* A.0 – nur soziale Herkunft (H3a Basis)
logit abbruch_dummy i.akademischer_haushalt if sample_h3, vce(robust)
margins, dydx(akademischer_haushalt)

```

```

* A.1 – + Studiengruppe
logit abbruch_dummy i.akademischer_haushalt i.stud_gruppe if sample_h3, vce(robust)
margins, dydx(akademischer_haushalt)
margins, dydx(stud_gruppe)
* A.2 – + Lebenssituation: Erwerbstätigkeit
logit abbruch_dummy i.akademischer_haushalt i.stud_gruppe i.erwerb_kat ///
if sample_h3, vce(robust)
margins, dydx(akademischer_haushalt)
margins, dydx(stud_gruppe)
margins, dydx(erwerb_kat)
* A.3 – + Controls: Geschlecht alter + Deutschkenntnisse
logit abbruch_dummy i.akademischer_haushalt i.stud_gruppe ///
i.erwerb_kat i.alter_cat i.sex_dummy i.de_kenntnisse ///
if sample_h3, vce(robust)
margins, dydx(akademischer_haushalt)
margins, dydx(stud_gruppe)
margins, dydx(erwerb_kat)

*coefplot
* 1. Basismodell (Modell ohne Kontrollvariablen)
quietly logit abbruch_dummy i.akademischer_haushalt##i.stud_gruppe, vce(robust)
margins stud_gruppe, dydx(akademischer_haushalt) post
est store model_basis
* 2. Kontrollmodell (Modell A.3 mit allen Kontrollen)
quietly logit abbruch_dummy i.akademischer_haushalt##i.stud_gruppe i.sex_dummy
i.de_kenntnisse i.erwerb_kat, vce(robust)
margins stud_gruppe, dydx(akademischer_haushalt) post
est store model_kontrolle
coefplot (model_basis, label(Modell ohne Kontrollvariablen) mc(navy) ciopts(lc(navy)
lwidth(medthick)) msize(medium)) ///
(model_kontrolle, label(Modell mit Kontrollvariablen) mc(orange) ms(S)
ciopts(lc(orange) lwidth(medthick)) msize(medium)), ///
horizontal ///
drop(_cons) ///
xline(0, lp(dash) lc(red%50)) ///
graphregion(color(white)) ///
title("Effekt eines akademischen Elternhauses auf die Abbruchintention"),
size(medium) color(black)) ///
subtitle("Vergleich nach Herkunftsgruppe (mit 95%-KI)", size(small)) ///
xtitle("Average Marginal Effect (AME) in Prozentpunkten", size(small)) ///
legend(pos(6) row(1) size(vsmall) region(lc(white))) ///
xlabel(-0.08 "-8.0%" -0.06 "-6.0%" -0.04 "-4.0%" -0.02 "-2.0%" 0 "0.0%" 0.02 "2.0%",
lsize(vsmall)) ///
ylabel(, lsize(small)) ///
scale(1.2)
*****
***** H4 *****
*****
*Haupteffekt (H4a) - Bivariat & Multivariat
logit abbruch_dummy c.soz_int if inlist(stud_gruppe, 0, 1, 2), vce(robust)
margins, dydx(soz_int)
margins, at(soz_int = (1 2 3 4 5))
marginsplot
logit abbruch_dummy ///
c.soz_int i.sex_dummy i.alter_cat c.de_kenntnisse i.erwerb_kat ///
if stud_gruppe, vce(robust)
margins, at(soz_int=(1(1)5)) predict(pr)
marginsplot, ///
recast(line) recastci(rarea) ///
plotopts(lwidth(medthick) lcolor(navy)) ///
ciopts(color(navy%20) lcolor(navy)) ///
ytile("Vorhergesagte Wahrscheinlichkeit einer Abbruchintention", size(small)) ///
ylabel(0 "0" .05 "5" .10 "10" .15 "15" .20 "20" .25 "25", grid lsize(small)) ///
yscale(range(0 .25)) ///
xtile("Soziale Integration", size(small)) ///
xlabel(1 "gar nicht" 2 "eher nicht" 3 "teils/teils" 4 "eher gut" 5 "sehr gut",
lsize(vsmall)) ///

```

```

title("Abbruchintention nach sozialer Integration", size(medsmall)) ///
subtitle("Multivariates Logit-Modell; 95%-KI", size(small)) ///
note("Kontrolliert für Geschlecht, Alter, Deutschkenntnisse und Erwerbstätigkeit.",
size(vsmall)) ///
legend(off) name(fig_h4_marg_soz_simple, replace)
*Moderationseffekt (H4b) Gruppenvergleich
logit abbruch_dummy c.soz_int##i.stud_gruppe, vce(robust)
margins stud_gruppe, dydx(soz_int)
pwcompare stud_gruppe#c.soz_int, effects

logit abbruch_dummy ///
c.soz_int##i.stud_gruppe ///
i.sex_dummy i.alter_cat c.de_kenntnisse i.erwerb_kat, ///
vce(robust)
margins stud_gruppe, dydx(soz_int)
pwcompare stud_gruppe#c.soz_int, effects

margins stud_gruppe, at(soz_int = (1 2 3 4 5)) predict(pr)
marginsplot, xdimension(soz_int) ///
recast(line) recastci(rarea) ///
plotlopts(lcolor(navy) lwidth(medthick)) ///
ci1opts( fcolor(navy%18) lcolor(navy%0)) ///
plot2opts(lcolor(midblue) lwidth(medthick)) ///
ci2opts( fcolor(midblue%18) lcolor(midblue%0)) ///
plot3opts(lcolor(teal) lwidth(medthick)) ///
ci3opts( fcolor(teal%18) lcolor(teal%0)) ///
xlabel(1 "gar nicht" 2 "eher nicht" 3 "teils/teils" 4 "eher gut" 5 "sehr gut",
labsize(medlarge)) ///
ylabel(0 "0%" .10 "10%" .20 "20%" .30 "30%", grid labsize(small) angle(0)) ///
yscale(range(0 .30)) ///
ytitle("Vorhergesagte Abbruchwahrscheinlichkeit", size(small)) ///
xtitle("Soziale Integration (Peer-Austausch)", size(small) margin(t=3)) ///
title("Zusammenhang: Soziale Integration und Abbruchsintention", size(medium)) ///
subtitle("Vergleich nach Herkunftsgruppen (mit 95%-KI)", size(small)) ///
note("Skala: 1=sehr schlecht, 5=sehr gut", size(vsmall)) ///
legend(order(1 "Nicht-EU/EWR" 2 "EU (ohne AT)" 3 "Österreich") pos(6) ring(0)) ///
graphregion(color(white)) ///
name(fig_sozint_groups_ci, replace)
graph export "fig_sozint_groups_ci.png", name(fig_sozint_groups_ci) width(2400)
replace

logit abbruch_dummy ///
c.soz_int##i.stud_gruppe ///
i.sex_dummy i.alter_cat c.de_kenntnisse i.erwerb_kat, ///
vce(robust)
margins stud_gruppe, dydx(soz_int)
margins stud_gruppe, at(soz_int = (1 2 3 4 5)) predict(pr)
pwcompare stud_gruppe#c.soz_int, effects
*****
***** H5 *****
*****
* H5a
logit abbruch_dummy c.acad_int if inlist(stud_gruppe, 0, 1, 2), vce(robust)
margins, dydx(acad_int)
margins, at(acad_int = (1 2 3 4 5))
marginsplot
* Haupteffekt (H5a)
logit abbruch_dummy c.acad_int i.sex_dummy i.alter_cat c.de_kenntnisse i.erwerb_kat
///
if stud_gruppe, vce(robust)
margins, at(acad_int=(1(1)5)) predict(pr)
marginsplot, ///
recast(line) recastci(rarea) ///
plotopts(lwidth(medthick) lcolor(navy)) ///
ciopts(color(navy%20) lcolor(navy)) ///
ytitle("Vorhergesagte Wahrscheinlichkeit einer Abbruchintention", size(small)) ///
ylabel(0 "0" .05 "5" .10 "10" .15 "15" .20 "20" .25 "25" .30 "30" .35 "35", grid
labsize(small)) ///

```

```

yscale(range(0 .35)) ///
xtitle("Akademische Integration", size(small)) ///
xlabel(1 "sehr schlecht" 2 "eher schlecht" 3 "weder/noch" 4 "eher gut" 5 "sehr gut",
labsize(vsmall)) ///
title("Abbruchintention nach akademischer Integration", size(medsmall)) ///
subtitle("Multivariates Logit-Modell; 95%-Konfidenzintervalle", size(small)) ///
note("Kontrolliert für Geschlecht, Alter, Deutschkenntnisse und Erwerbstätigkeit.",
size(vsmall)) ///
legend(off) name(fig_h3_marg_acad_simple, replace)
graph export "Abb_H3_Margins_acad.png", width(3000) replace
* Moderationseffekt (H5b)
logit abbruch_dummy c.acad_int##i.stud_gruppe, vce(robust)
margins stud_gruppe, dydx(acad_int)
pwcompare stud_gruppe#c.acad_int, effects

logit abbruch_dummy ///
c.acad_int##i.stud_gruppe ///
i.sex_dummy i.alter_cat c.de_kenntnisse i.erwerb_kat, ///
vce(robust)
margins stud_gruppe, dydx(acad_int)
margins stud_gruppe, at(acad_int = (1 2 3 4 5)) predict(pr)

marginsplot, xdimension(acad_int) ///
recast(line) recastci(rarea) ///
plotlopts(lcolor(navy) lwidth(medthick)) ///
ci1opts( fcolor(navy%18) lcolor(navy%0)) ///
plot2opts(lcolor(midblue) lwidth(medthick)) ///
ci2opts( fcolor(midblue%18) lcolor(midblue%0)) ///
plot3opts(lcolor(teal) lwidth(medthick)) ///
ci3opts( fcolor(teal%18) lcolor(teal%0)) ///
xlabel(1 "sehr schlecht" 2 "eher schlecht" 3 "weder/noch" 4 "eher gut" 5 "sehr gut",
labsize(medlarge)) ///
ylabel(0 "0" .05 "5" .10 "10" .15 "15" .20 "20" .25 "25" .30 "30" .35 "35" .40 "40",
grid labsize(small)) ///
yscale(range(0 .40)) ///
ytitle("Vorhergesagte Abbruchwahrscheinlichkeit", size(small)) ///
xtitle("Akademische Integration (1-5)", size(small)) ///
title("Zusammenhang: Integration und Abbruchsintention", size(medsmall)) ///
subtitle("Vergleich nach Herkunftsgruppen (mit 95%-KI)", size(small)) ///
note("Skala: 1=sehr schlecht, 5=sehr gut", size(vsmall)) ///
legend(order(1 "Nicht-EU/EWR" 2 "EU (ohne AT)" 3 "Österreich") pos(6) ring(0)) ///
graphregion(color(white)) ///
name(fig_acadint_groups_ci, replace)
graph export "fig_acadint_groups_ci.png", name(fig_acadint_groups_ci) width(2400)
replace

logit abbruch_dummy ///
c.acad_int##i.stud_gruppe ///
i.sex_dummy i.alter_cat c.de_kenntnisse i.erwerb_kat, vce(robust)
margins stud_gruppe, dydx(acad_int)
margins stud_gruppe, at(acad_int = (1 2 3 4 5)) predict(pr)
pwcompare stud_gruppe#c.acad_int, effects
*****
*Aufbauende svy-Logit Modelle + AME (margins)
*****
* Modell 0: Basis (nur Studiengruppe)
logit abbruch_dummy i.stud_gruppe, vce(robust)
display "Pseudo R2 Modell 0: " e(r2_p)
est store b0
margins, dydx(*) post
* Modell 1: + Kontrollvariablen (Geschlecht, Alter)
logit abbruch_dummy i.stud_gruppe i.sex_dummy i.alter_cat, vce(robust)
display "Pseudo R2 Modell 1: " e(r2_p)
est store b1
margins, dydx(*) post
* Modell 2: + Finanzielle Lage
logit abbruch_dummy i.stud_gruppe i.sex_dummy i.alter_cat i.erwerb_kat ///
fin_betroffen, vce(robust)

```

```

display "Pseudo R2 Modell 2: " e(r2_p)
est store b2
margins, dydx(*) post
* Modell 3: + Soziale Herkunft
logit abbruch_dummy i.stud_gruppe i.sex_dummy i.alter_cat i.erwerb_kat //
fin_betroffen i.akademischer_haushalt, vce(robust)
display "Pseudo R2 Modell 3: " e(r2_p)
est store b3
margins, dydx(*) post
* Modell 4: + Integration (Sozial & Akademisch)
logit abbruch_dummy i.stud_gruppe i.sex_dummy i.alter_cat ///
fin_betroffen i.akademischer_haushalt i.de_kenntnisse ///
soz_int acad_int i.erwerb_kat, vce(robust)
display "Pseudo R2 Modell 4: " e(r2_p)
est store b4
margins, dydx(*) post

*****
SHAPLEY-DEKOMPOSITION (Relative Importance) – Abbruchsintention a
FIN (fin_betroffen), EDU (akademischer_haushalt),
SOZ (soz_int), ACAD (acad_int),
CTRL (sex_dummy alter_cat de_kenntnisse erwerb_kat zeitbudget_ew)
*****

ssc install shapley2
ssc install domin, replace
global VAR_FIN "fin_betroffen"
global VAR_HERK "akademischer_haushalt"
global VAR_ACAD "acad_int"
global VAR_SOC "soz_int"
global VAR_CTRL "sex_dummy alter_cat de_kenntnisse erwerb_kat"
global ALL_VARS $VAR_FIN $VAR_HERK $VAR_ACAD $VAR_SOC $VAR_CTRL

*Sample definieren
gen analyse_sample = 1
foreach var of varlist abbruch_dummy stud_gruppe $ALL_VARS {replace analyse_sample =
0 if missing(`var')}

di "Anzahl der gültigen Fälle insgesamt:"
count if analyse_sample == 1
foreach g in 0 1 2 {
  di ""
  di "===== "
  di "SHAPLEY / DOMINANCE ANALYSIS (GRUPPE `g') "
  di "===== "
  domin abbruch_dummy $VAR_FIN $VAR_HERK $VAR_ACAD $VAR_SOC $VAR_CTRL ///
  if stud_gruppe == `g' & analyse_sample == 1, ///
  reg(logit) ///
  fitstat(e(r2_p)) ///
  sets(($VAR_FIN) ($VAR_HERK) ($VAR_ACAD) ($VAR_SOC) ($VAR_CTRL))}
*ENDE

```