Deutscher Akademischer Austauschdienst
German Academic Exchange Service

DAAD
STUDIEN

Internationale Studierende in Deutschland zum Studienerfolg begleiten

Ergebnisse und Handlungsempfehlungen aus dem SeSaBa-Projekt

Januar 2022

Internationale Studierende in Deutschland zum Studienerfolg begleiten

Ergebnisse und Handlungsempfehlungen aus dem SeSaBa-Projekt

**Jesús Pineda, Jan Kercher, Susanne Falk, Theresa Thies,
Hüseyin Hilmi Yildirim und Julia Zimmermann**

Inhalt

Zusammenfassung	7
Executive Summary	9
1 Ausgangssituation und Forschungsrelevanz	11
2 Konzeption von SeSaBa als Mixed-Methods-Studie	14
2.1 Konzeptioneller Rahmen der Studie: Erhebung von relevanten Variablen	16
2.2 Datengrundlage	17
3 Ausgewählte Befunde aus dem SeSaBa-Projekt	20
3.1 Die Phase vor Studienbeginn	21
3.2 Die Gestaltung der Studieneingangsphase	32
3.3 Die Gestaltung des Studienverlaufs	34
3.4 Das Ende des Studiums: Studienabbruch und Studienabschluss	45
4 Kernbefunde und Anregungen für die Praxis	56
5 Diskussion und Ausblick	69
5.1 Mögliche Anschlussanalysen	70
5.2 Transfer und Praxisbezug	70
5.3 Offene Fragen	71
6 Projektveröffentlichungen	72
Literaturverzeichnis	75

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1:	Abbrecherquoten von internationalen und deutschen Studierenden in Bachelor- und Masterstudiengängen im Zeitreihenvergleich (2014–2018)	12
Abb. 2:	Studiendesign der SeSaBa-Studie	15
Abb.3:	Konzeptioneller Rahmen der SeSaBa-Studie	16
Abb. 4:	Ort des Erwerbs der Hochschulreife internationaler Bachelorstudierender	22
Abb. 5:	Vorherige Studienerfahrung internationaler Bachelorstudierender	22
Abb. 6:	Arbeitserfahrung in hauptberuflicher Erwerbstätigkeit vor aktuellem Studium nach Hochschulform und Studienabschlussart	23
Abb. 7:	Gründe internationaler Studierender für das Studium im Ausland	24
Abb. 8:	Schwierigkeiten bei der Vorbereitung auf das Auslandsstudium	31
Abb. 9:	Teilnahme an Beratungs- und Unterstützungsangeboten der Hochschule nach Studienabschlussart im Zeitvergleich (1. versus 4. Semester)	32
Abb. 10:	Wahrgenommene Beratungs- und Unterstützungsangebote der Hochschule im 1. Semester nach Studienabschlussart	33
Abb. 11:	Wohnsituation während der Vorlesungszeit zum Studienbeginn	34
Abb. 12:	Einschätzung der Sprachkenntnisse nach Studienabschlussart und Unterrichtssprache im Zeitvergleich (1. versus 4. Semester)	36
Abb. 13:	Verhalten in Lehrveranstaltungen nach Unterrichtssprache und Studienabschlussart im Zeitvergleich (1. versus 4. Semester)	37
Abb. 14:	Hauptfinanzierungsquelle nach Abschlussart im Zeitvergleich (1. versus 4. Semester)	38
Abb. 15:	Quellen sozialer Unterstützung bei Belastungen im Studium im Zeitvergleich (1. versus 4. Semester)	40
Abb. 16:	Ausprägung soziokultureller Adaptation am Ende des 1. Semesters nach Herkunftsregion	40
Abb. 17:	Studienabbruchintentionen nach Studienabschlussart im Zeitvergleich (1. versus 4. Semester)	41
Abb. 18:	Studienzufriedenheit nach Abschlussart im Zeitvergleich (1. versus 4. Semester)	43
Abb. 19:	Subjektive Studienerfolgswahrscheinlichkeit nach Abschlussart im Zeitvergleich (1. versus 4. Semester)	43
Abb. 20:	Stand der Bearbeitung der Masterarbeit am Ende des 4. Semesters	44
Abb. 21:	Herausforderungen im Hinblick auf die Masterarbeit am Ende des 4. Semesters	45
Abb. 22:	Sprachliche Herausforderung bei der Masterarbeit am Ende des 4. Semesters nach Unterrichtssprache	45
Abb. 23:	Studienstatus der Stichprobe zum Projektende nach Abschlussart und Gesamt	46

Abb. 24:	Studienabbruchgründe nach Abschlussart	47
Abb. 25:	Pläne nach dem Studienabbruch nach Abschlussart	48
Abb. 26:	Geplanter Aufenthaltsort nach dem Studienabbruch nach Abschlussart	49
Abb. 27:	Pläne nach dem Studienabschluss nach Abschlussart	53
Abb. 28:	Geplanter Aufenthaltsort nach dem Studienabschluss nach Abschlussart	53
Abb. 29:	Geplanter Aufenthaltsort nach dem Masterabschluss nach Unterrichtssprache	53
Tab. 1:	Stichprobe des International Student Survey	18
Tab. 2:	Auswertungsschwerpunkte des quantitativen Teils der Studie	19
Tab. 3:	Durchschnittliches Monatsbudget internationaler Studierender abzüglich Miete und Nebenkosten nach Herkunftsregion im Zeitvergleich (1. versus 4. Semester)	39

Zusammenfassung

Internationale Studierende sind eine immer größere und wichtigere Interessengruppe an deutschen Hochschulen. Im Vergleich zu deutschen Studierenden sind sie allerdings mit besonderen Herausforderungen konfrontiert. Schätzungen des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) zufolge bricht derzeit knapp die Hälfte (49 %) der internationalen Bachelorstudierenden (Studienbeginn 2014/15) sowie ein gutes Viertel (26 %) der internationalen Masterstudierenden (Studienbeginn 2016) das Studium in Deutschland vorzeitig ab (im Vergleich zu 27 bzw. 17 % bei den deutschen Bachelor- und Masterstudierenden).

Im BMBF-Projekt „Studienerfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländern und -ausländerinnen in Deutschland im Bachelor- und Masterstudium“ (SeSaBa) analysierten der Deutsche Akademische Austauschdienst, das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung und die FernUniversität in Hagen gemeinsam die Studiensituation internationaler Studierender. Zwischen dem Wintersemester 2017/18 und dem Sommersemester 2020 wurden über 4.500 internationale Bachelor- bzw. Masterstudierende von 125 Hochschulen in halbjährlichen Abständen insgesamt sechs Mal zu ihrer Studien- und Lebenssituation in Deutschland befragt. In der vorliegenden Publikation werden zentrale Ergebnisse aus dem Projekt SeSaBa zusammengefasst.

Die Vorbereitung auf den Studienbeginn: Die Phase vor der Ankunft in Deutschland sowie die individuellen Erwartungen und Motive der internationalen Studierenden werden bislang zu wenig beachtet.

Die Gründe für das Auslandsstudium sind vielschichtiger als oft vermutet. Während manche Studierende aufgrund der Qualität der Lehre nach Deutschland kommen, wollen sich andere durch Auslandserfahrungen persönlich weiterentwickeln oder ihre Karriereoptionen verbessern. Internationale Studierende sind zudem eine äußerst heterogene Studierendengruppe, deren Studienerfahrung gemäß den spezifischen Konstellationen (z. B. kulturelle Herkunft, Sprachkenntnisse) eine differenzierte Betrachtung und entsprechend angepasstes Handeln erfordert. Sie bringen auch sehr unterschiedliche Bildungserfahrungen mit. Dabei zeigt sich: Viele Studierende fühlen sich nicht angemessen auf den Studienstart in Deutschland vorbereitet. So erleben z. B. viele internationale Studierende eine Diskrepanz zwischen den offiziell vorausgesetzten und den zum Studieren tatsächlich benötigten Sprachkompetenzen.

Die Gestaltung der Studieneingangsphase: Ein großes Angebot an Unterstützungsmaßnahmen trifft häufig auf eine vergleichsweise geringe Nachfrage.

Es gibt eine Vielzahl an Unterstützungsangeboten für internationale Studierende an deutschen Hochschulen, insbesondere in der Studieneingangsphase, aber ebenso im weiteren Studienverlauf. Diese werden jedoch häufig nur von einem relativ kleinen Teil der internationalen Studierenden genutzt, die Teilnahmebereitschaft nimmt zudem im Studienverlauf ab. Es sollte daher überlegt werden, wie internationale Studierende wirksamer zur stärkeren Inanspruchnahme der vorhandenen Unterstützungsangebote motiviert werden können bzw. wie der Nutzen von Unterstützungsangeboten für sie besser kommuniziert werden kann. Dies gilt vor allem auch für Sprach- bzw. Deutschkurse, und zwar nicht nur zu Beginn des Studiums, sondern während des gesamten Studienverlaufs. So könnte beispielsweise verhindert werden, dass internationale Studierende aufgrund von Sprachproblemen bei der Erstellung ihrer Abschlussarbeit scheitern.

Die Gestaltung des Studienverlaufs: Nicht akademische Aspekte des Auslandsstudiums sind für den Studienerfolg auch von zentraler Bedeutung.

Die Mehrheit der befragten internationalen Studierenden sucht bei Problemen im Studium während des 1. Semesters bei anderen internationalen Studierenden (z. B. aus dem Heimatland oder anderen Ländern) Hilfe. Die internationale Peergroup an der Hochschule stellt daher eine wichtige Ressource zur erfolgreichen Bewältigung des Studiums dar. Masterstudierende fühlen sich dabei seltener durch das Studium belastet als Bachelorstudierende, vermutlich aufgrund ihrer größeren Studienerfahrung sowie des oft höheren Anteils internationaler Studierender in ihren Studiengängen.

Im Studienverlauf erhöht sich der Anteil der Studierenden, die ihr Studium hauptsächlich durch studentische Erwerbstätigkeiten bestreiten, während weniger von Eltern finanziert werden oder auf Ersparnis zurückgreifen. Über das niedrigste durchschnittliche Einkommen verfügen Studierende aus der Region Subsahara-Afrika. Finanzielle Probleme sind bei internationalen Studierenden ein wichtiger Grund für Zweifel an der Fortsetzung des Studiums.

Studienerfolg und Studienabbruch: Der Studienabschluss und die Perspektiven danach bereiten Studierenden häufig Sorgen.

Der am häufigsten genannte Grund für den Studienabbruch bei internationalen Studierenden ist mangelnde Motivation (37 % im Bachelor- bzw. 55 % im Masterstudium). Bachelorstudierende nennen zudem eine schwierige finanzielle Situation oder Leistungsprobleme, während Masterstudierende Unzufriedenheit mit den Studienbedingungen sowie den Wunsch nach einer praktischen Tätigkeit angeben.

Bachelorstudierende planen nach dem Studienabbruch oft, ein anderes Studium oder eine Berufsausbildung zu beginnen. Masterstudierende beabsichtigen, zu arbeiten oder ein anderes Studium aufzunehmen.

Von den befragten internationalen Absolventinnen und Absolventen erklärten 76 % der Masterstudierenden, nach dem Abschluss in Deutschland bleiben zu wollen, während es bei den Bachelorstudierenden nur 42 % waren. Die meisten internationalen Absolventinnen und Absolventen von Bachelor- oder Masterstudiengängen möchten nach Studienabschluss als Angestellte bzw. Angestellter oder Beamtin bzw. Beamter arbeiten. Die entsprechenden Pläne unterscheiden sich dabei nach Abschlussart: Während Bachelorabsolventinnen und -absolventen weiter studieren wollen (z. B. ein Masterstudium), streben Masterstudierende häufig eine Promotion an.

Auf Basis der Projektergebnisse und unter Einbindung von Akteurinnen und Akteuren aus Politik, Forschung und Hochschulen wurden Handlungsoptionen sowie Anregungen für die Hochschulpraxis entwickelt. Dabei wird auch auf Studien oder hilfreiche Literaturquellen verwiesen, die beispielhaft Einblick in die identifizierten Felder vermitteln. Zudem werden Praxisbeispiele aus deutschen Hochschulen aufgeführt, die vor dem Hintergrund der Projektbefunde als sinnvoll bzw. empfehlenswert erscheinen. Abschließend werden in der Studie aktuelle Entwicklungen und weitere Themen skizziert, die im Zusammenhang mit der Erhöhung des Studienerfolgs internationaler Studierender in Deutschland zukünftig Berücksichtigung finden sollten.

Executive Summary

International students are an increasingly large and important interest group at German higher education institutions. Compared to German students, however, they have to cope with special challenges. According to estimates by the German Centre for Higher Education and Science Research (DZHW), currently just 49 % of international bachelor's students (starting in 2014/15) and 26 % of international master's students (starting in 2016) drop out of their studies in Germany (compared to 27 % and 17 % for German bachelor's and master's students, respectively).

In the framework of the research project „Success and withdrawal of international students in Germany“ (SeSaBa)¹, the study and life situation of international students was analysed in detail. Between the winter semester 2017/18 and the summer semester 2020, more than 4,500 international bachelor's and master's students from 125 universities were surveyed about their study and living situation in Germany. This publication summarizes key findings from the SeSaBa project.

Preparation for the start of studies: The phase before arrival in Germany and the individual expectations and motives of international students have received too little attention so far.

The reasons for studying abroad are more complex than often assumed. While some students come to Germany because of the quality of teaching, others want to develop themselves personally or improve their career options through experiences abroad. International students are also an extremely heterogeneous group of students whose study experiences require a differentiated view and correspondingly adapted action according to specific differences (e.g. cultural background, language skills). They also bring with them very different educational experiences. The study shows that many students do not feel adequately prepared for starting their studies in Germany. For example, many international students experience a discrepancy between the language skills officially required and those actually needed to study.

The design of the study entry phase: A large offer of support measures often meets with comparatively low demand.

There is a wide range of support services for international students at German higher education institutions, especially in the introductory phase of studies, but also over the course of the study programmes. However, these are often only used by a relatively small proportion of international students, and their willingness to participate decreases over time. Consideration should therefore be given to how international students can be motivated more effectively to make greater use of the existing support services or how their benefits can be better explained to them. This applies especially to language courses, not only at the beginning of the study program, but throughout the entire

¹ The project was funded by the Federal Ministry of Education and Research and conducted by the German Academic Exchange Service, the Bavarian State Institute for Higher Education Research and Planning and the FernUniversität in Hagen.

course of study. This could, for example, prevent international students from failing to write their final thesis due to language problems.

The organization of the study process: Non-academic aspects of studying abroad are also of central importance for academic success.

The majority of international students surveyed seek help from other international students (e.g., from their home country or other countries) when they encounter problems during the 1st semester. Therefore, the international peer group at the institution represents an important resource for successfully coping with both academic and non-academic challenges. Master's students feel less stressed by their studies than bachelor's students, presumably because of their greater study experience and the often higher proportion of international students in their programs.

In the course of their studies, the proportion of students who finance their studies mainly through student employment increases, while fewer are financed by parents or rely on savings. Students from Sub-Saharan Africa have the lowest average income. Financial problems are an important reason for international students to have doubts about continuing their studies.

Successful completion of studies and dropping out: Students are often concerned about completing their studies and their prospects thereafter.

The most frequently cited reason for dropping out among international students is lack of motivation (37% in bachelor's and 55% in master's programs). Bachelor's students also cite a difficult financial situation or performance problems, while master's students cite dissatisfaction with the study conditions and the desire for a practical job. Bachelor's students often plan to start another course of study or vocational training after dropping out. Master's students intend to work or take up another study programme.

Out of the international graduates surveyed, 76% of master's students said they intended to stay in Germany after graduation, compared with only 42% of bachelor's students. Most international graduates of bachelor's and master's programs would like to work as employees or civil servants after graduation. The corresponding plans differ according to the type of degree: While bachelor's graduates want to continue their studies (e.g., a master's degree), master's students often aim for a doctorate.

Based on the project results and with the involvement of stakeholders from politics, research and praxis, recommendations for action and suggestions were developed. Reference is also made to studies or helpful literature sources that provide exemplary insights into the identified fields. In addition, practical examples from German higher education institutions are listed, which appear to be useful or recommendable against the background of the project findings. Finally, the study outlines current developments and further topics that should be taken into account in the future in connection with increasing the academic success of international students in Germany.

1

Ausgangssituation und Forschungsrelevanz

Deutschland zählt zu den bedeutendsten Gastländern internationaler Studierender weltweit. Laut UNESCO² waren im Jahr 2018 nur in den USA, im Vereinigten Königreich und in Australien mehr internationale Studierende eingeschrieben. Deutschland ist somit noch vor Russland, Frankreich und Kanada das wichtigste nicht englischsprachige Gastland für international mobile Studierende.

Die Attraktivität des Studienstandorts Deutschland zeigt sich auch an der seit über zehn Jahren stetig steigenden Anzahl internationaler Studierender. Laut Statistischem Bundesamt (2011, 2021) nahm die Anzahl internationaler Studierender zwischen den Wintersemestern 2010/11 und 2020/21 von 184.960 auf 324.729 bzw. um 76 % zu. Der Anstieg der Studierendenzahlen fiel in diesem Zeitraum somit mehr als doppelt so hoch aus wie bei deutschen Studierenden (29 %).

Gleichzeitig ist jedoch anzunehmen, dass internationale Studierende ihr Studium in Deutschland deutlich häufiger abbrechen als deutsche Studierende. Schätzungen des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) zufolge brechen derzeit knapp die Hälfte (49 %) der internationalen Bachelorstudierenden sowie ein gutes Viertel (26 %) der internationalen

Masterstudierenden ihr Studium ab. Bei den deutschen Studierenden sind es hingegen lediglich 27 % (Bachelorstudium) bzw. 17 % (Masterstudium) (Heublein et al., 2020).

Der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD, 2020) hat sich daher in seiner Strategie aus dem Jahr 2020 das Ziel gesetzt, gemeinsam mit den deutschen Hochschulen bis 2025 den Studienerfolg internationaler Studierender auf die durchschnittliche Erfolgsquote der deutschen Studierenden anzuheben. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie sich Studiensituation und Studienverlauf internationaler Studierender in Deutschland gestalten und welche spezifischen Bedingungsfaktoren ihren Studienabbruch erklären können.

Konsens besteht darin, dass Studienabbruch als ein komplexer, multikausaler Prozess zu betrachten ist, der sich in „misslingender Passung zwischen individuellen Studienvoraussetzungen und dem darauf aufbauenden individuellen Studienverhalten einerseits sowie den institutionellen Anforderungen und Bedingungen andererseits“ begründet (Neugebauer et al., 2019, S. 1034). Zentrale Aspekte, mit denen sich laut Neugebauer et al. (2019) die Hochschulforschung und Bildungspolitik

ABB. 1: ABBRECHERQUOTEN VON INTERNATIONALEN UND DEUTSCHEN STUDIERENDEN IN BACHELOR- UND MASTERSTUDIENGÄNGEN IM ZEITREIHENVERGLEICH (2014–2018) (in Prozent)

Quelle: Heublein et al. (2020)

2 Siehe <http://data.uis.unesco.org/>

aktuell beschäftigen, betreffen die weiteren Werdegänge von Studienabbrecherinnen und -abbrechern, zum Beispiel den Übergang in die berufliche Bildung oder in den Arbeitsmarkt, sowie die Maßnahmen, die Hochschulen ergreifen können, um die Rate der Studienabbrüche zu senken. Der öffentliche Diskurs zum Studienabbruch, den Heublein und Wolter (2011, S. 216) als „eine spezielle Form von Schwund“ definieren, „die nur diejenigen umfasst, die das Hochschulsystem ohne (ersten) Abschluss verlassen und ihr Studium nicht zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufnehmen“, ist währenddessen geprägt von der Diskussion über individuelle und gesellschaftliche Kosten sowie die Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt angesichts des Bevölkerungsrückgangs und des daraus resultierenden Mangels an qualifizierten Fachkräften.

Das Thema „Studienerfolg und Studienabbruch“ hat eine lange Forschungstradition in den Disziplinen Soziologie, Pädagogik, Psychologie und Ökonomie (Astin, 1964, 1984; Bean & Metzner, 1985; Pascarella & Terenzini, 1980, 1983; Spady, 1971; Tinto, 1975, 1988), v. a. im US-amerikanischen Raum, weniger hingegen in Deutschland, wo es sich um ein vergleichsweise junges Forschungsgebiet (Hüther & Krücken, 2016) handelt. Die Analyse von Bildungsverläufen internationaler Studierender ist im anglo-amerikanischen Sprachraum ebenso bereits ein fest etabliertes Teilgebiet der Hochschulforschung (siehe Krsmanovic, 2021). Auch in Deutschland untersuchen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler inzwischen die Studien- und Lebenssituation internationaler Studierender, beispielsweise ihre wirtschaftliche und soziale Lage, die Attraktivität Deutschlands als Studienstandort, die Integration der Absolventinnen und Absolventen in den Arbeitsmarkt sowie allgemeine Schwierigkeiten sowohl beim Studium wie im außeruniversitären Leben in Deutschland (Apolinarski & Brandt, 2018; Geis, 2017;

Glorius, 2016; Hoffmeyer-Zlotnik & Grote, 2019; Jungbauer-Gans & Lang, 2019; SVR-Forschungsbereich, 2017; Morris-Lange, 2019; Oesingmann, 2016; Preuschoff & Wiemer, 2016; Ripmeester & Pollock, 2014; Stifterverband & Fintiba, 2019).

In der Metastudie des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Morris-Lange, 2017) werden fünf Kernprobleme zusammengefasst, die internationale Studierende sowie Studierende mit Migrationshintergrund auf ihrem Bildungsweg an deutschen Hochschulen zu bewältigen haben:

- Sprache: Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache im Alltag und im Studium
- Studienanforderungen: Anpassungsprobleme trotz gebildetem Elternhaus, da in Deutschland eine andere Lernkultur herrscht
- Finanzen: Lebenshaltungskosten in Deutschland oft höher als im Herkunftsland, hoher Zeitaufwand für Nebenjobs, i. d. R. kein BAföG
- Soziales Umfeld: Kontaktaufnahme zu deutschen Studierenden äußerst schwierig, punktuell Ausgrenzung bzw. Diskriminierung
- Bürokratische und rechtliche Hürden: Insbesondere Studierende aus Ländern außerhalb der EU erleben Unsicherheit bei Behörden-gängen bzw. haben Angst davor, Deutschland vor Studienende verlassen zu müssen

2

Konzeption von SeSaBa als Mixed-Methods-Studie

2.1 Konzeptioneller Rahmen der Studie: Erhebung von relevanten Variablen	16
2.2 Datengrundlage	17
2.2.1 Qualitative Vorstudie: Experten-Workshops und Fokusgruppen mit Studierenden	17
2.2.2 Quantitativer Teil: Panelbefragung „International Student Survey“	17
2.2.3 Qualitative Begleitung der Studie.....	19

Zwischen 2017 und 2021 förderte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der Förderlinie „Studienerfolg und Studienabbruch I“ drei Forschungsprojekte, die den Studienerfolg wie auch den Studienabbruch internationaler Studierender in Deutschland zum Thema hatten. Zwei von diesen Projekten beschäftigten sich interdisziplinär mit spezifischen Aspekten, wie den Herausforderungen der Studienvorbereitung internationaler Studierender mit Fluchthintergrund (Grüttner et al., 2020, 2021) oder dem komplexen Zusammenhang zwischen deutscher Sprachkompetenz und dem Studienerfolg internationaler Studierender (Möhring, 2019; Wisniewski & Lenhard, 2021; Wisniewski et al., 2019).

Mit dem Projekt „Studienerfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländern in Deutschland im Bachelor- und Masterstudium“ (SeSaBa) verfolgten der DAAD, das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF) und die FernUniversität in Hagen eine umfassende Analyse der Studien- bzw. Lebenssituation internationaler Studierender³ an deutschen Hochschulen anhand eines Studienverlaufspanels sowie verschiedener qualitativer Methoden. In drei selbstständigen Teilprojekten wurden dabei unterschiedliche disziplinäre Themenschwerpunkte aus den Bereichen der

Soziologie (IHF) und der Psychologie (Fern-Universität in Hagen) untersucht. Die Projektkoordination sowie die qualitative Begleitung der Studie oblagen dem DAAD.

In der vorliegenden Publikation sind ausgewählte Ergebnisse und Handlungsempfehlungen aus dem Projekt SeSaBa zu den folgenden Fragen zusammengefasst:

- Welche besonderen Bedingungen und Hindernisse für den Studienerfolg ergeben sich bei internationalen Studierenden in Deutschland?
- Wie gestaltet sich ihre Studien- und Lebenssituation innerhalb und außerhalb der Hochschulen?
- Welche Maßnahmen könnten helfen, die Abbruchquoten internationaler Studierender zu verringern bzw. den Studienerfolg zu erhöhen?

Im Zentrum des Projekts SeSaBa stand die Untersuchung der spezifischen Studien- bzw. Lebenssituation internationaler Studierender an deutschen Hochschulen sowie der Determinanten von Studienerfolg und Studienabbruch. Anhand eines Studienverlaufspanels und verschiedener qualitativer Methoden wurde die SeSaBa-Studie in Anlehnung an Kuckartz (2014) in Form eines Drei-Phasen-Designs⁴ durchgeführt (siehe Abb. 2).

ABB. 2: STUDIENDESIGN DER SESABA-STUDIE

Quelle: Falk et al., 2021

³ Internationale Studierende werden im Rahmen von SeSaBa wie folgt definiert: Studierende mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland oder an einem deutschen Studienkolleg erworben haben und entweder einen Bachelor- oder einen Masterabschluss in Deutschland anstreben.

⁴ „Es handelt sich hier um eine Forschung, in der die Forschenden im Rahmen von ein- oder mehrphasig angelegten Designs sowohl qualitative als auch quantitative Daten sammeln. Die Integration beider Methodenstränge, d. h. von Daten, Ergebnissen und Schlussfolgerungen, erfolgt je nach Design in der Schlussphase des Forschungsprojektes oder bereits in früheren Projektphasen“ (Kuckartz, 2014, S. 33).

2.1 Konzeptioneller Rahmen der Studie: Erhebung von relevanten Variablen

Im SeSaBa-Projekt spielten sowohl subjektive (z. B. Studienzufriedenheit, Erreichen individueller Studienziele, Studienabbruchintentionen) als auch objektive (erfolgreicher Studienabschluss bzw. [un-]freiwilliger Studienabbruch, Studiennoten, Studienfortschritt) Studienerfolgs- und Studienabbruchskriterien eine Rolle.

Neben zeitkonstanten soziodemografischen Merkmalen wie Geschlecht und sozialer Herkunft wurden auch zeitveränderliche individuelle Merkmale wie Sprachkompetenz, Studienleistungen und der Grad der sozialen Integration als Prädiktoren des Studienerfolgs herangezogen. Damit geht der gewählte Untersuchungsansatz über die zumeist statischen Konzepte der bisherigen Forschung hinaus. Analog zum Modell von Tinto (1975) wurden individuelle Wahrnehmungs- und Integrationsprozesse, die die akademischen und sozialen Herausforderungen des Studiums reflektieren, als zentrale Mediatoren zwischen den genannten zeitkonstanten und zeitveränderlichen Prädiktoren sowie den subjektiven und objektiven Kriterien des Studienerfolgs konzipiert.

Für internationale Studierende bedeutet der Studienbeginn einen Übergang in ein neues institutionelles Umfeld, das neben Veränderungen im sozialen Umfeld und von persönlichen Beziehungen auch einen Wechsel des kulturellen Makrokontextes bedeutet. Die sich daraus ergebenden psychologischen Bedingungen und Konsequenzen werden in (individuellen) Akkulturationsstrategien und der Adaptation der Studierenden reflektiert. Akkulturationsstrategien bezeichnen die Orientierung der internationalen Studierenden gegenüber der Herkunfts- und der Aufnahmekultur und die daraus resultierenden Strategien der Integration, Assimilation, Separation oder Marginalisierung (Sam & Berry, 2010). Die psychologische Adaptation gilt als Maß der (erfolgreichen) Bewältigung des mit der kulturellen Transition verbundenen Stresses, während die soziokulturelle Adaptation die (erfolgreiche) Bewältigung der Alltagsanforderungen in einem fremden kulturellen Umfeld beschreibt. Damit wird die kulturelle Transition als spezifische Herausforderung internationaler Studierender in den Kontext der klassischen Studienerfolgsforschung integriert.

ABB.3: KONZEPTIONELLER RAHMEN DER SESABA-STUDIE

Das oben beschriebene theoretische Modell wird als konzeptionelles Rahmenmodell verstanden, das die einzelnen Forschungsschwerpunkte zum Zweck der kompakten Übersicht integriert, ohne jedoch den Anspruch eines theoretisch kohärenten und empirisch prüf-baren (Pfad-)Modells zu erheben. Im weiteren Projektverlauf wurden zudem zu den Teilfragestellungen der Teilprojekte spezifische konzeptionelle Modelle erarbeitet, die geeigneter waren, die jeweilige theoretische und methodische Komplexität der Beziehungen zwischen den Einflussgrößen und Studienerfolgskriterien darzustellen.

2.2 Datengrundlage

2.2.1 QUALITATIVE VORSTUDIE: EXPERTEN-WORKSHOPS UND FOKUSGRUPPEN MIT STUDIERENDEN

Zu Beginn des Projekts wurde eine qualitative Vorstudie (siehe Pineda, 2018) durchgeführt, um der Frage nachzugehen, welche Ursachen neben den in der Literatur beschriebenen Faktoren hinter den hohen Abbruchraten internationaler Studierender vermutet werden können. Die Vorstudie diente der Exploration der Thematik, ermöglichte eine Pilotierung sowie Anpassung der vorgesehenen Instrumente und schließlich die Präzisierung der Forschungsfragen. Dies geschah zum einen auf Basis von Experten-Workshops mit 48 Vertreterinnen und Vertretern von 34 Partnerinstitutionen des Projekts und zum anderen in Fokusgruppen mit 40 internationalen Studierenden der Universität Bonn.

2.2.2 QUANTITATIVER TEIL: PANELBEFRAGUNG „INTERNATIONAL STUDENT SURVEY“⁵

Die quantitative Hauptstudie beschäftigte sich mit der Analyse persönlicher, sozialer, institutioneller und kultureller Bedingungsfaktoren von Studienerfolg und Studienabbruch. Beginnend im Wintersemester 2017/18 wurden 4.751

registrierte Studierende von 125 Partnerhochschulen deutschlandweit in halbjährlichen Intervallen insgesamt sechs Mal zu ihrer Studien- und Lebenssituation in Deutschland befragt (siehe Falk et al., 2021). Die Befragungen wurden online mit der Software Questback durchgeführt. Um die Teilnahmebereitschaft zu erhöhen, wurde ein Incentivierungskonzept entwickelt.⁶

Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Panelbefragung wurden in einem zweistufigen Verfahren ausgewählt. Dies beinhaltete zunächst eine Registrierung über einen kurzen Fragebogen, in dem die grundlegenden Merkmale der Studierenden erfasst wurden (z. B. Nationalität, angestrebte Abschlussart, Hochschule, Fachsemester). Im Anschluss erfolgte die Auswahl der Teilnehmenden anhand dieser Merkmale entsprechend der vorher definierten Grundgesamtheit. Zur Befragung wurden nur Studierende eingeladen, die folgende Kriterien erfüllten:

- Im 1. Fachsemester im Bachelor- oder Masterstudium immatrikuliert
- Keine deutsche Staatsangehörigkeit
- Eingeschrieben an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften (HAW) oder Universität, um einen Studienabschluss in Deutschland zu erwerben
- Hochschulzugangsberechtigung wurde im Ausland oder an einem deutschen Studienkolleg erlangt

Die Registrierungsphase lief von Ende 2017 bis Februar 2018. Die Einladungen für die Registrierungsbefragung wurden von den Hochschulen an die Studierenden versendet. 4.751 internationale Studierende haben sich für die Teilnahme an der Panelstudie registriert:

5 Aufgrund der Praxisorientierung der vorliegenden Publikation wird an dieser Stelle auf eine ausführlichere Darstellung der Methodik verzichtet. Siehe hierfür den Methodenbericht der Studie (Falk et al., 2021).

6 Als Dankeschön erhielt jede Teilnehmerin bzw. jeder Teilnehmer nach der 1. sowie der 4. Befragung je einen Amazon-Gutschein im Wert von 10 Euro. Bei den Zwischenbefragungen wurden attraktive Preise verlost, z. B. Laptops, iPads und Amazon-Gutscheine. Unter den Teilnehmenden, die an allen Befragungen teilgenommen haben, wurden zudem noch einmal fünf Gutscheine im Wert von je 1.000 Euro verlost (siehe Falk et al., 2021).

TAB. 1: STICHPROBE DES INTERNATIONAL STUDENT SURVEY

Abschlussart	Bachelor	1.892	39,82%
	Master	2.859	60,18%
Geschlecht	männlich	2.642	55,61%
	weiblich	2.102	44,24%
	anderes / k.A.	7	0,15%
Herkunftsregion	Westeuropa	481	10,12%
	Mittel- und Südosteuropa	498	10,48%
	Osteuropa und Zentralasien	500	10,52%
	Nordamerika	217	4,57%
	Lateinamerika	404	8,50%
	Nord-, Subsahara-Afrika und Nahost	1.090	22,94%
	Asien und Pazifik	1.561	32,86%
Fächergruppen	Ingenieurwissenschaften	1.624	34,18%
	Geisteswissenschaften	433	9,11%
	Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	1.309	27,55%
	Mathematik, Naturwissenschaften	1.116	23,49%
	anderes oder sonstiges Fach	269	5,66%
Hochschulart	Universität	3.566	75,06%
	Fachhochschule	1.151	24,23%
	keine Information	34	0,72%
Alter	Durchschnitt	25	
Alter gruppiert	18-22 Jahre	922	24,19%
	23-27 Jahre	2.052	53,84%
	28-32 Jahre	617	16,19%
	über 33 Jahre	220	5,77%
Quelle: Eigene Darstellung			

Zu Beginn der Panelbefragung strebten rund 60 % der Teilnehmenden einen Master- und rund 40 % einen Bachelorabschluss an (vgl. Tab. 1). Dabei ist ein leichter Überhang von männlichen Teilnehmenden festzustellen (55,6 %). Es sind alle Regionen der Welt vertreten, über die Hälfte der Teilnehmenden stammt jedoch aus den beiden Regionen Asien und Pazifik (32,9 %) sowie Nord-, Subsahara-Afrika und Nahost (22,9 %).

Rund 75 % der Teilnehmenden studierten an einer Universität, mehr als die Hälfte (53,8 %) zählte zur Altersgruppe der 23–27-Jährigen (Durchschnittsalter: 25,3 Jahre)⁷.

Ein Überblick über die inhaltlichen Schwerpunkte des soziologischen und des psychologischen Teilprojekts findet sich in Tabelle 2.

7 Zu beachten ist, dass das Alter erst in Welle 1 abgefragt wurde und daher nur verlässliche Angaben für 3.811 Studierende vorliegen.

TAB. 2: AUSWERTUNGSSCHWERPUNKTE DES QUANTITATIVEN TEILS DER STUDIE

IHF	FernUniversität in Hagen
Gestaltung der Studieneingangsphase	Psychologische Merkmale als Determinanten des Studienerfolgs
Soziale Herkunft und Studienerfolg	Akkulturations- und Adaptationsprozesse internationaler Studierender
Soziale und akademische Integration im Studienverlauf	Lernstrategien und Studienerfolg

2.2.3 QUALITATIVE BEGLEITUNG DER STUDIE

Über die gesamte Projektlaufzeit führte der DAAD im Rahmen eigener oder auf Veranstaltungen anderer Institutionen einen intensiven Dialog mit Expertinnen und Experten.⁸ So konnten Akteurinnen und Akteure aus Politik, Forschung und Hochschulen in das Projekt eingebunden werden. Die Ergebnisse dieses Praxisdialogs bzw. Ergebnistransfers wurden fortlaufend in die weitere Entwicklung der Studie integriert.

Im Anschluss an jede Welle der quantitativen Panelbefragung wurden im Rahmen des Drei-Phasen-Designs die Bildungseinstellungen⁹ und Erfahrungen der Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer durch eine Kombination mehrerer qualitativer Methoden untersucht. Unter anderem wurden die Anmerkungen und Rückmeldungen der Befragten in der abschließenden Freitextantwort der Panelfragebögen inhaltsanalytisch ausgewertet.¹⁰ Durch diese qualitative Analyse konnten Themenfelder identifiziert werden, die nicht im Fragebogen enthalten oder von besonderer Bedeutung für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren. Dieses Verfahren diente sowohl der weiteren Entwicklung der Panelbefragung als auch der Gestaltung eines Leitfadens für die qualitative Begleitstudie mit Absolventinnen und Absolventen sowie Studienabbrecherinnen und -abbrechern der Stichprobe.

Im Sinne der Komplementarität quantitativer und qualitativer Methoden wurden im Laufe der Studie 62 problemzentrierte Interviews nach Witzel (2000; Witzel & Reiter, 2012) mit

Studienabbrecherinnen bzw. -abbrechern sowie Absolventinnen bzw. Absolventen der Panelbefragung durchgeführt. Das Ziel war eine ergänzende qualitative Analyse von Bildungsbiografien vor, während und nach dem Aufenthalt in Deutschland und die Ergänzung der quantitativen Forschungsergebnisse. Die ausgewählten Forschungsfragen orientierten sich dabei an den Themen der quantitativen Befragungen, nahmen aber auch Aspekte auf, die nicht darüber abgedeckt wurden.

Insgesamt gab es zwischen dem Sommersemester 2018 und dem Wintersemester 2020/21 fünf Interview-Feldphasen. Die Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner erfolgte nach dem Prinzip des theoretischen Samplings¹¹. 329 Teilnehmende hatten eine Teilnahmebereitschaft geäußert und im Laufe der Feldphasen konnten 11 Studienabbrecherinnen bzw. -abbrecher bzw. 51 Absolventinnen und Absolventen für ein qualitatives Interview gewonnen werden. Es wird davon ausgegangen, dass eine theoretische Sättigung im Sinne der Grounded Theory¹² erreicht wurde.

Alle Gespräche wurden via Skype for Business entweder in deutscher oder in englischer Sprache und als problemzentrierte Interviews durchgeführt. Sie wurden aufgezeichnet und anschließend ausgewählte Sequenzen transkribiert. Die Aufnahmen wurden mithilfe eines Transkriptionssystems verarbeitet und in mehreren Schritten anonymisiert. Aus diesem Grund wurden auch manche Stellen im Text sprachlich angepasst bzw. geglättet.

8 Für eine detaillierte Übersicht der Veranstaltungen und Tagungen, an denen der SeSaBa-Projektverbund teilgenommen hat, siehe www.daad.de/sesaba.

9 Unter Einstellungen wird „die von einem Individuum durch Erfahrung erworbene, relativ stabile Tendenz“ verstanden, „auf ein soziales Objekt (Personen, Gruppen, soziale Situationen) mit bestimmten Gefühlen, Vorstellungen und Verhaltensweisen zu reagieren“ (Peuckert, 1992, S. 60).

10 Ergebnisse aus dieser systematischen Analyse wurden im Rahmen einiger Publikationen veröffentlicht (siehe Pineda et al., 2019; Pineda, 2021).

11 Innerhalb der Logik der Grounded Theory wird das Sample nicht im Voraus festgelegt, sondern im Laufe der Untersuchung unter Berücksichtigung des Forschungsinteresses ausgewählt (siehe Glaser & Strauss, 1970; Glaser, 1978).

12 „Mit Sättigung ist der Punkt im Verlauf der Analyse gemeint, an dem zusätzliches Material und weitere Auswertungen keine neuen Eigenschaften der Kategorie mehr erbringen und auch zu keiner relevanten Verfeinerung des Wissens um diese Kategorie mehr beitragen“ (Strübing, 2014, S. 32).

3

Ausgewählte Befunde aus dem SeSaBa-Projekt

3.1 Die Phase vor Studienbeginn	21
3.2 Die Gestaltung der Studieneingangsphase	32
3.3 Die Gestaltung des Studienverlaufs.....	34
3.4 Das Ende des Studiums: Studienabbruch und Studienabschluss	45

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus den quantitativen und qualitativen Teilprojekten in komplementärer Weise dargestellt. Querschnittliche Analysen zu den (stabilen) Merkmalen der untersuchten Stichprobe (z. B. insbesondere die deskriptiven Abbildungen aus Kapitel 3.1 und 3.2) erfolgten auf Basis der Daten von einem Messzeitpunkt (z. B. vom 1. Messzeitpunkt am Ende des 1. Studiensemesters [T1]). In den deskriptiven Statistiken, die in den Abbildungen dargestellt sind, werden alle für die jeweilige Variable in der jeweiligen Welle verfügbaren Antworten (z. B. nach Ausschluss von fehlenden Werten) verwendet.

Ergänzend wurden zu ausgewählten Fragestellungen längsschnittliche Analysen durchgeführt, die das 1. (T1) mit dem 4. Studiensemester (T4) vergleichen (z. B. insbesondere deskriptive Abbildungen aus Kap. 3.3). Dieser Zeitraum wurde gewählt, da er für Studierende beider Abschlussarten (Bachelor und Master) in die Regelstudienzeit fällt und somit von weitgehend vergleichbaren Rahmenbedingungen in beiden Teilstichproben auszugehen ist. Wo dies aus inhaltlichen Gründen zum besseren Verständnis der Ergebnisse hilfreich erschien, wurde die Darstellung der Befunde zudem nach Abschlussarten (Bachelor, Master) oder Unterrichtssprachen (Deutsch, Englisch) differenziert. Verwendet werden Daten von Studierenden, die sowohl im 1. (T1) als auch im 4. Semester (T4) die jeweilige Frage beantwortet haben. In allen Abbildungen, die sich auf Studienabbrecherinnen bzw. -abbrecher und Absolventinnen bzw. Absolventen beziehen (z. B. die Abbildungen aus Kap. 3.4), werden Daten von Studierenden verwendet, die im gesamten Befragungszeitraum (T1–T6) einen Studienabbruch oder einen Abschluss angegeben haben.

3.1 Die Phase vor Studienbeginn

3.1.1 BILDUNGSHINTERGRUND INTERNATIONALER STUDIERENDER

Die Wege in die deutsche Hochschulbildung für internationale Studierende sind heterogen. Sie sind abhängig vom Herkunftsland und dem jeweiligen Bildungsabschluss sowie von der Frage, ob die Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland anerkannt wird (und somit ein direkter Hochschulzugang gegeben ist) oder nicht (Falk et al., im Erscheinen). Beispielsweise wird die Hochschulzugangsberechtigung von Studierenden aus EU-Mitgliedsstaaten häufig direkt anerkannt. Ist das nicht der Fall, müssen zusätzliche Bildungserfahrungen oder -abschlüsse (z. B. Studienerfahrungen im Ausland, Feststellungsprüfung an einem Studienkolleg) nachgewiesen werden (Falk et al., im Erscheinen).¹³

Eine Möglichkeit zum Hochschulzugang bieten Studienkollegs, d. h. Bildungseinrichtungen, in denen ausländische Studienbewerberinnen und -bewerber ohne direkte Hochschulzugangsberechtigung auf ein Studium an einer deutschen Hochschule vorbereitet werden. Nach der Teilnahme an einem in der Regel einjährigen Vorbereitungskurs kann eine Feststellungsprüfung abgelegt werden. Diese gilt als Hochschulzugangsberechtigung und ermöglicht es Studieninteressierten, ihr Bewerbungsverfahren abzuschließen und ein Studium in Deutschland aufzunehmen.

Mit Blick auf den Ort des Erwerbs der Hochschulreife zeigen sich in der vorliegenden Stichprobe folgende Ergebnisse:

13 Einige Analysen beschäftigen sich mit der Komplexität des Hochschulzugangs sowie den Besonderheiten von Studienkollegs (siehe Berg et al., 2019; Grüttner, 2020; Pineda & Rech, 2020). Seit April 2021 läuft das Forschungsprojekt „Stukol: Studienkollegs für internationale Studieninteressierte – Eine Kosten-Nutzen-Analyse“, das im Rahmen der BMBF-Förderlinie „Studienerfolg und Studienabbruch II“ gefördert wird.

ABB. 4: ORT DES ERWERBS DER HOCHSCHULREIFE INTERNATIONALER BACHELORSTUDIERENDER
(in Prozent)

Wo haben Sie Ihre Hochschulreife erworben?

Quelle: International Student Survey (n = 1.535)

78,57 % der befragten internationalen Studierenden im Bachelorstudium haben die Hochschulreife an einer ausländischen Schule außerhalb von Deutschland erworben, 21,43 % entweder an einer deutschen Schule außerhalb von Deutschland¹⁴ (4,36 %) oder an einem Studienkolleg in Deutschland (17,07 %)¹⁵. Diese Studierenden verfügen dementsprechend bei Studienbeginn über Vorerfahrungen mit dem deutschen Bildungssystem und müssen sich nicht neu an die Anforderungen des deutschen Hochschulsystems gewöhnen.

Für internationale Studieninteressierte aus bestimmten Ländern ist der Zugang zu deutschen Hochschulen auch durch ein begonnenes oder abgeschlossenes Studium im

ABB. 5: VORHERIGE STUDIENERFAHRUNG INTERNATIONALER BACHELORSTUDIERENDER
(in Prozent)

Haben Sie vor Ihrem jetzigen Studium schon mal studiert?

Quelle: International Student Survey (n = 1.538)

Herkunftsland möglich.¹⁶ Abbildung 5 zeigt, dass 28,09 % der Bachelorstudierenden des Samples schon einmal (ohne Abschluss) studiert haben. Weitere 19,38 % gaben an, sie hätten bereits mindestens einen Abschluss.

Wie Falk et al. (im Erscheinen) auf Basis der Daten des International Student Survey zeigen, schätzen über keine Studien- und Studienkollegerfahrungen verfügende internationale Bachelorstudierende ihre Vorbereitung auf die studienspezifischen Anforderungen ähnlich ein wie Bachelorstudierende, die auf einem Studienkolleg gewesen sind. Bachelorstudierende mit Studienerfahrung bewerten ihre Studienvorbereitung jedoch positiver als

14 Laut der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) werden weltweit 140 Deutsche Auslandsschulen (DAS) betreut. Weitere Informationen finden sich unter <https://www.auslandsschulwesen.de/>.

15 Grundsätzlich ist es möglich, dass sich Studierende bei der Beantwortung dieser Frage beiden Kategorien „An einer ausländischen Schule außerhalb von Deutschland“ als auch „an einem Studienkolleg in Deutschland“ zuordnen konnten. Daher könnte die berichtete Prozentzahl von 17,1% unterschätzt sein. Bei der Registrierungsbefragung des International Student Surveys wurde zusätzlich gefragt, ob Studierende vor der Aufnahme eines Studiums in Deutschland ein Studienkolleg in Deutschland besucht und abgeschlossen haben. Hier lag der Anteil der Bachelorstudierenden, die diese Frage bejahten, bei 19,1%.

16 Auf Basis der Daten können jedoch keine Aussagen darüber getroffen werden, wie viele Studierende aufgrund der bisherigen Studienerfahrungen einen Hochschulzugang erhalten haben.

ABB. 6: ARBEITSERFAHRUNG IN HAUPTBERUFLICHER ERWERBSTÄTIGKEIT VOR AKTUELLEM STUDIUM NACH HOCHSCHULFORM UND STUDIENABSCHLUSSART (in Prozent)

Haben Sie vor Ihrem aktuellen Studium bereits Arbeitserfahrung im Rahmen einer regulären beruflichen Tätigkeit gesammelt?

Quelle: International Student Survey (HAW Bachelor $n = 520$; HAW Master $n = 397$; Universität Bachelor $n = 1.004$; Universität Master $n = 1.865$)

Bachelorstudierende, die vorher nicht studiert und kein Studienkolleg besucht haben. Nur wenige Bachelorstudierende gaben an, bei Studienbeginn mit den Arbeitstechniken (36 %) und wissenschaftlichen Methoden (44 %) des Studienfachs vertraut gewesen zu sein. Studierende, die ihre Sprachkenntnisse in Deutsch und Englisch als besser einschätzen, beurteilen ebenso ihre Vorbereitung auf die studienspezifischen Anforderungen positiver.

Eine weitere Quelle (studienbezogener) Qualifikationen können Arbeitserfahrungen vor Studienbeginn darstellen. Nur wenige Studierende der vorliegenden Stichprobe berichteten über entsprechende Arbeitserfahrungen, wobei Masterstudierende vor der Aufnahme eines Studiums in Deutschland solche eher gesammelt haben als Bachelorstudierende. Studierende an Fachhochschulen bzw. Hochschulen für angewandte Wissenschaften verfügen häufiger über Arbeitserfahrung als Studierende an Universitäten. Dies könnte womöglich dadurch erklärt werden, dass sie eine praxisnahe Hochschulbildung anstreben.

3.1.2 GRÜNDE FÜR DAS STUDIUM IN DEUTSCHLAND

Ergebnisse aus der bisherigen Forschung zeigen, dass Studienmotive bzw. Gründe für die Aufnahme eines Studiums Einfluss auf Studienerfolg- und -verlauf haben. So fallen die Abbruchwahrscheinlichkeit sowie der tatsächliche Abbruch umso niedriger aus, je höher das fachliche Interesse sowie die intrinsische Motivation bei der Entscheidung für ein Studium sind (Heublein et al., 2017; Isphording & Wozny, 2018). Vor diesem Hintergrund wurden auch die Teilnehmenden der SeSaBa-Stichprobe zu ihren Gründen für das Studium in Deutschland befragt.

Auf den ersten Blick fällt auf, dass viele Studierende aus intrinsischen Gründen nach Deutschland gekommen sind, nämlich um sich persönlich weiterzuentwickeln. Doch auch extrinsische Studienmotivationen spielen eine große Rolle, namentlich die Verbesserung von Berufs- und Karrieremöglichkeiten sowie Sprachkenntnissen. Darüber hinaus sind fehlende Studiengebühren oftmals ein Faktor. Für 54 % der internationalen Studierenden war dieser Umstand wichtig (Apolinarski & Brandt, 2018, S. 61). In der SeSaBa-Studie gaben jedoch nur 29 % der Studierenden an, dass günstige Studien- und Lebenshaltungskosten wesentliche Gründe für das Studium in Deutschland waren.

ABB. 7: GRÜNDE INTERNATIONALER STUDIERENDER FÜR DAS STUDIUM IM AUSLAND (in Prozent)

Wie wichtig waren für Sie persönlich die folgenden Aspekte für Ihre Entscheidung, im Ausland zu studieren?

Quelle: International Student Survey (variierende Fallzahl je nach Balken, $n = 3.817/3.818$)

Es gibt jedoch auch andere Beweggründe, z. B. Flucht, wie im Projekt „WeGe von Geflüchteten an deutsche Hochschulen“ (WeGe) analysiert. Etwa die Hälfte der Studierenden der SeSaBa-Stichprobe nannte Frieden und Sicherheit als ausschlaggebende Aspekte für die Aufnahme eines Studiums. Für diese Gruppe der Migrantinnen und Migranten stellt das Studium eine Möglichkeit dar, sich in Deutschland sozial und wirtschaftlich zu integrieren. Dies macht deutlich, dass für die Studienentscheidung auch Bedingungsfaktoren außerhalb des Hochschulkontextes eine Rolle spielen.

3.1.3 EINE QUALITATIVE TYPOLOGIE VON INTERNATIONALEN STUDIERENDEN AUF DER BASIS IHRER MOBILITÄTSMOTIVE

Die motivzentrierte Sicht auf die Gründe für das Studium in Deutschland kann – für sich genommen – den falschen Eindruck erwecken, dass die Studienmotive der internationalen Studierenden im Großen und Ganzen sehr ähnlich sind und Unterschiede zwischen ihnen sich v. a. auf etwas stärkere oder schwächere Ausprägungen der jeweiligen Motive beschränken. Dass dies jedoch nicht der Fall ist, lässt sich

anhand einer zusätzlichen qualitativen und typisierenden Perspektive aufzeigen, die gegenüber der quantitativen und motivzentrierten einen weiteren entscheidenden Vorteil für die Hochschulpraxis hat: Sie bietet eine sehr viel praktikablere Grundlage für eine zielgruppenspezifische Ausrichtung von Unterstützungsangeboten, da hierbei nicht nur eine Vielzahl unterschiedlicher Motive berücksichtigt werden muss, sondern eine überschaubare Anzahl von Studierendengruppen, deren Merkmale aus Hochschulsicht jeweils mit direktem Handlungsbezug verbunden werden können.

Die in qualitativen Einzelinterviews befragten Studienabbrecherinnen bzw. -abbrecher sowie die erfolgreichen Absolventinnen bzw. Absolventen erläuterten im Rahmen der Gespräche ihre Bildungsaspirationen und Mobilitätsmotive. Um die Komplexität und Vielfältigkeit der hierbei erfassten Einstellungen zu reduzieren, wurde auf Basis der qualitativen Interviews eine Typologie entworfen (Kuckartz, 2018), die die geäußerten Einstellungen in „studienbezogen“ und „nicht studienbezogen“ klassifiziert und fünf Idealtypen internationaler Studierender in

Deutschland voneinander abgegrenzt.¹⁷ Diese Unterteilung soll die Begründungsmuster der Interviewpartnerinnen und -partner in Bezug auf ihre Absicht im Ausland zu studieren, ihre Handlungen sowie die unterschiedlichen Interpretationen ihrer Erfahrungen besser nachvollziehbar machen. Nachfolgend wird diese Typologie durch eine Charakterisierung der einzelnen Typen vorgestellt.

Zu den Erkunderinnen und Erkundern gehören Individuen, die ursprünglich kein konkretes Interesse an dem Studium hatten, sondern eher den Wunsch, Europa bzw. Deutschland kennenzulernen oder im Ausland zu leben. Die Themen, die sie in ihrer persönlichen Erzählung

hervorhoben, sind v. a. die Gründe, warum sie an kulturellen Erfahrungen, am Erlernen von Fremdsprachen oder sogar am Leben an einem bestimmten Ort interessiert waren. Ihr Erkundungsprozess ist sehr intensiv, insbesondere was die kulturelle Dimension ihres Aufenthalts betrifft. Vertreterinnen und Vertreter des Typus A wollen v. a. neue Erfahrungen im Ausland sammeln, das Leben „erleben“ und durch das Auslandsstudium Unabhängigkeit erlangen oder erwachsener werden. Sie wählen Länder aus, die sie entweder schon besucht oder von denen sie Insiderinformationen haben. Als Auskunftquellen wurden Freundinnen und Freunde sowie Familie genannt.

TYPUS A: ERKUNDERINNEN UND ERKUNDER

Ausgewählte Zitate

„Eine Freundin von mir studiert jetzt in Deutschland [...] Im Jahr 2013 hat sie ein Au-pair-Programm in Deutschland gemacht und dann [...] hat [sie] mir erklärt[,] Deutschland ist besser, um zu studieren. Das Studium ist kostenlos ... An der Universität [X] und Uni [Y] habe ich mich für ein Masterstudium in Philosophie beworben. Ich habe viel überlegt über das Masterstudium und mein Deutsch war nicht genug für ein Masterstudium besonders in Philosophie. Deswegen habe ich entschieden, ein Bachelorstudium aufzunehmen ...“ (Interview 1)

„Es war nur, ja, das will ich vielleicht machen und während dieses Aufenthaltes kann ich sehen, ob [mir] die Stadt immer noch gefällt oder blah ... Ich glaube, es war eine Mischung ... Ich wollte das deutsche System ein bisschen besser verstehen. Und ich glaube, das Ding mit diesem Programm ist, dass es sehr deutschspezifisch ist ... Und ich glaube, [...] dass ich immer noch mit diesem Gedanken gespielt habe: Vielleicht will ich irgendeine Art von Zukunft in Deutschland oder in Europa. Ich dachte, das wäre ein guter Übergang ... Aber ich glaube es war, weil ich einfach mit diesem Gedanken ‚Okay, was will ich mit meiner Zukunft?‘, will ich das in [meinem Heimatland] oder in Europa? Vielleicht ist es eine gute Chance, mich einfach mehr über Deutschland zu informieren und was ich dann als Nächstes mache ...“ (Interview 3)

„Ich wollte nach Deutschland unter anderem, weil, also bei mir in der Nähe – [...] ich bin aus [dem Land] – gibt es eine Universität, zwei Stunden entfernt. Da sind aber viele von der Heimat auch, und ich wollte ein bisschen was anderes. Deshalb habe ich mich dann entschieden, nach Deutschland zu wandern. Da das nur 4 Stunden entfernt ist. Und ich hatte auch eine Freundin von dem Musikverein dort ... Ich habe geschaut, dass es in der Nähe ist von Zuhause. Als Nächstes wäre dann München gewesen. Aber da München mir zu groß war, habe ich mich dann doch für Heidelberg entschieden.“ (Interview 29)

17 Methodischer Hinweis: Das Ziel der qualitativen Untersuchung war es, die Bildungseinstellungen und Erfahrungen internationaler Studienabbrecherinnen und -abbrecher sowie der Absolventinnen und Absolventen in Deutschland zu rekonstruieren, um ihre Perspektiven empirisch herauszuarbeiten. Die Typologie wurde im Rahmen von mehreren Experten-Workshops und Forschungskolloquien vorgestellt und auf Basis der Rückmeldungen weiterentwickelt.

In den Interviews fällt auf, dass sie nicht immer die Genese ihres Auslandsaufenthalts und ihrer Entscheidung, im Ausland zu studieren, begründen konnten. Darüber hinaus zeigten sie oftmals keine konkrete Vorstellung von Berufsmöglichkeiten nach dem Studium. Diesem Typus zugeordnete Interviewpartnerinnen und -partner gaben während des Gesprächs in der Regel an, dass sie nicht wüssten, warum sie sich für den Studiengang entschieden hatten, für den sie eingeschrieben waren. Außerdem hatten sie häufig keine klare Vorstellung davon, welches Fach sie studieren sollten und bewarben sich deshalb in manchen Fällen auf verschiedene Studiengänge in unterschiedlichen Disziplinen. Sie waren daher mitunter auch bereit, sich auf eine niedrigere Stufe zu bewerben, als es im

Heimatland möglich gewesen wäre, um ein Studium aufnehmen zu können.

Typus B bezeichnet Personen, die aus unterschiedlichen nicht studienbezogenen Gründen nach Deutschland gekommen sind. Das können familiäre (z. B. Ehe, familiäre Wurzeln), berufliche (z. B. Arbeitsstelle in Deutschland, Suche nach Verbesserung der Lebenssituation), politische (z. B. Flucht) oder sonstige Motive (z. B. Au-pair) gewesen sein. Dazu zählen ebenfalls Individuen, die ein Studium an einer deutschen Hochschule absolviert und zu einem späteren Zeitpunkt entschieden haben, in Deutschland bleiben und (weiter-)studieren zu wollen. Der Entschluss zum Studium fiel erst nach der Ankunft in Deutschland, um entweder

TYPUS B: ZUWANDERERINNEN UND ZUWANDERER

Ausgewählte Zitate

„My husband and I decided that we wanted to move to Germany because he is of German descent, so we wanted to come back to Germany and I looked around for job opportunities and universities to study at. And I decided to study at the university of [X] because it had a really good reputation and I thought that the Master [...] was an interesting mix of business and law, something a little bit different than what I had studied before. So, that is why I decided to apply for that programme ... I applied for the programme while I was in [my native country] when I was still working because we didn't want to move without me having something to do once I got to Germany because I knew that it would [not] be so easy to find a job right away. So, before we finalized our decision to move, I had already been accepted into Uni“. (Interview 9)

„Eigentlich bin ich aus familiären Gründen nach Deutschland gekommen. Dadurch, dass es ein bisschen komisch ist, als Nichtdeutscher nach Deutschland zu kommen mit einem [ausländischen] Abschluss, dann habe ich gedacht, ich brauche definitiv was dazu. Das hat sich auch bestätigt mit der Zeit, dass es nicht unbedingt die beste Entscheidung ist ... Ich habe zur Sicherheit, um einen Studienplatz zu kriegen, da habe ich mich um Bachelorstudiengänge beworben. Aber ich wollte ein[en] Master machen, was mir keiner sagen konnte [war], ob mein Abschluss dafür ausreicht oder nicht. Genauer gesagt, ich habe mehrere Male gefragt, bei verschiedenen Unis und man hat eher zu Nein tendiert, weil es Anerkennungsprobleme geben kann.“ (Interview 23)

„I came to Münster before thinking about studying here. It was actually for work reasons. I was accredited as an English teacher while I was living in [my native country] ... I ended up getting a job here in Münster. Came here then I went to elsewhere ... and then I came back here and taught the language here. And eventually, I just kind of thought that the schedule of the working with the times of the year would work pretty well to go to the university. The program seemed interesting. It just seemed like a kind of a really nice match, you know? The idea of an English program that was offered. A program offered in English is something that I was quite interested in ...“ (Interview 25)

Karrierechancen zu verbessern, wenn der bereits vorhandene ausländische Abschluss nicht anerkannt wurde, oder um neben der Arbeit etwas Anspruchsvolles zu tun.

Ein wichtiges Merkmal des Typus B ist die Tatsache, dass sich die Entdeckungs-, Bewerbungs- und Entscheidungsphasen stark von den anderen Typen unterscheiden. Die Zuwandererinnen und Zuwanderer bewerben sich nur an Hochschulen in Deutschland, weil dies ihr gewünschter Lebensort ist oder sie bereits hier sind. Sie sind weniger flexibel, was die Auswahl des Studiums angeht, weil sie an einen bestimmten Ort gebunden sind. Gleiches trifft auf die Phasen des Ankommens und des Studieneinstiegs zu. Manche Zuwandererinnen und Zuwanderer haben bereits in Deutschland studiert, d. h., unabhängig davon, ob sie bereits abgebrochen oder gewechselt hatten, waren sie mit dem deutschen Hochschulsystem vertraut. Aufgrund der

Tatsache, dass diese Personen private Bindungen haben, spielt die Hochschule keine Hauptrolle als Lebens- bzw. Erfahrungsraum.

Dieser Typus stellt eine Herausforderung für die Hochschulen dar, da seine Vertreterinnen und Vertreter nicht so einfach angesprochen werden können. Offensichtlich ist eine Integration in die Institution weniger wichtig und in manchen Fällen sogar unmöglich, beispielsweise für diejenigen, die ihr soziale Netzwerke außerhalb der Hochschule haben oder mit ihrer Familie in Deutschland leben. Sie haben einen anderen Status als die meisten anderen internationalen Studierenden, machen andere Erfahrungen und bewegen sich in anderen sozialen Netzwerken.

Typus C teilt viele Merkmale mit Typus D, den karriereorientierten Idealistinnen und Idealisten, für die auch ein starkes fachliches Interesse charakteristisch ist. Allerdings zeichnet

TYPUS C: KARRIEREORIENTIERTE PRAGMATIKERINNEN UND PRAGMATIKER

Ausgewählte Zitate

„First I wanted to study in the US because all my family live there. My uncle, my grandma and everyone else. I had many relatives there and it would have been much easier for me to go there but after I applied, a new law was passed by the president of the US Mr. Trump. It was a Muslim ban, and I couldn't apply for a visa anymore. So, this plan was cancelled. Immediately I was looking for courses in Europe because my sister also lives in Europe. Because there were not many choices for me to study in English, I found this course. Apart from this course in Europe, there are just two other courses in [this subject] which are held in English. One in Spain and one in England. You know, this course provides also licensing for working in this field. It is important to receive this license, too, for those who want to work in Europe.“ (Interview 10)

„Aber ich hab tatsächlich gedacht, dass durch meinen Erasmus-Aufenthalt in Deutschland ... kann ich quasi ausprobieren, ob ich für das Studium in Deutschland geeignet bin, weil das ist schon bekannt, dass die Voraussetzungen und Ansprüche in Deutschland einfach hochgestellt sind und ich wollte tatsächlich, bevor ich das Masterstudium in Deutschland anfrage, quasi vorher ausprobieren, ob ich es schaffe, ob ich geeignet bin und so weiter, ob ich das auch sprachtechnisch schaffe.“ (Interview 19)

„I was studying in Konstanz, I got admitted from Berlin and then I asked some of my friends what to do, which one to choose and then they asked me to just go and see the city. I remember I visited Berlin and Konstanz, I saw that Berlin and the capital is really a cool city and I felt like home, because Konstanz is like a small town and like from the capital of my country, I really needed some noise. But apart from that, there are a lot of companies in Berlin for my field.“ (Interview 31)

sich Typus C durch ein pragmatisches Verhältnis zum Auslandsaufenthalt aus. Die Bildungseinstellungen sind geprägt durch eine hohe Bedeutung beruflicher Bildungsabschlüsse. Dieser Gruppe zugehörig sind beispielsweise Bachelorabsolventinnen und -absolventen, die direkt nach dem Studium so schnell wie möglich einen Master beginnen möchten. Sie erhoffen sich vom Studium einen engen Praxisbezug sowie erweiterte Karrierechancen, da sie in manchen Fällen keine Arbeitserfahrung haben. Nachdem die Entscheidung zum Auslandsstudium getroffen wurde, bewerben sich Vertreterinnen und Vertreter dieses Typus in allen Länder und für alle geeigneten Studiengänge.

Während karriereorientierte Idealistinnen und Idealisten (siehe Typus D) fokussierter handeln und sich detailliert über potenzielle Studiengänge informieren, steht bei den karriereorientierten Pragmatikerinnen und Pragmatikern eher der zu erlangende Abschluss im Vordergrund. Diese Personen versuchen zu erfahren, wie der aktuelle Arbeitsmarkt aufgestellt ist und entscheiden dann strategisch-pragmatisch. Vertreterinnen und Vertreter dieses Typus verwenden oft extrinsische Kriterien (z. B. Stadt, Kosten, einfacher Zugang), um bei vielen Alternativen die Auswahl zu reduzieren.

Interessanterweise finden sich innerhalb dieses Typus Individuen, die aufgrund ihres ursprünglichen Interesses, im Ausland zu studieren, als

TYPUS D: KARRIEREORIENTIERTE IDEALISTINNEN UND IDEALISTEN

Ausgewählte Zitate

„In [my native country], there are institutes called [X]. Those are considered to be the top tier universities of [my native country] ... So now, the problem is those [institutions] which are the top tier universities, those universities are very few in numbers and the students that yearly apply to get seats in those colleges, are about, say, yearly about 600,000 students ... There are too many people applying for very few seats of engineering. So, the problem is that only the top 40 people then get the best college out of 600,000 people. That ratio itself is absolutely, I mean, crazy. Basically because of this difference in order to get into the best university, you have to be very, very, very good at basically everything, every study that you do. So, I heard, how about trying for some other countries? And of course, when one thinks of other countries in [my native country], one naturally thinks of maybe US, maybe UK, maybe Australia. But my reason for choosing Germany, of course, was because at that time I was thinking about Maschinenbau and according to me at least, Germany is one of the leaders in Maschinenbau.“ (Interview 2)

„First of all, I searched universities through the university rankings system ... I searched through economic subjects and ranked them and applied from first to the bottom in all of the German universities ... based on the rankings. And then I went to the university website and checked out the lecturers for example. In Frankfurt University there is Prof X and Prof Y. They are both very good lecturers. [S/he] is one of the impressive professors. That is another good impression for me that both lecturers are perfect. It is a good signal for me to choose that university.“ (Interview 2)

„I just sent them my CV, I wrote my letter of motivation, I attached a couple of recommendation letters. Just the usual stuff. Then I received an invitation for the test which I wrote in [my native country], [...] which was mainly biology, but also there were some questions in physics and chemistry. I wrote the test. Surprisingly, I thought I had failed the test but then I received an invitation for the interview. They were inviting me to [the university] in person offline. So, I flew there. It was beginning of March 2017. They interviewed me. I think less than a week later, I received the invitation to join the program.“ (Interview 6)

Typus karriereorientierter Idealist eingestuft worden wären. Jedoch ändern sich ihre Einstellungen zwischen der Bewerbungs- und der Entscheidungsphase, z. B. aufgrund von Umständen wie Fristen, der Tatsache, dass die bevorzugte Institution abgesagt hat oder weil ein Stipendium nicht möglich war oder sie sich nicht über uni-assist bewerben wollten. Das heißt, Vertreterinnen und Vertreter dieses Typus haben einen Plan B und statt zu warten, wie karriereorientierte Idealistinnen und Idealisten es tun würden, nehmen sie das Studium als „Besser als nichts“-Option auf.

Zum Typus D gehören Individuen, die ein inhaltliches Interesse an einem Studium oder sogar einem konkreten Studiengang entwickelt haben, als sie überlegten, im Ausland zu studieren. Sie wollten ihre fachlichen Kenntnisse erweitern sowie professionelle Erfahrungen sammeln, und das bewusst an einer bestimmten deutschen Hochschule, da diese in ihrem jeweiligen Fachbereich zu den global führenden Standorten zählt und qualitativ hochwertige Studiengänge anbietet. Dementsprechend gilt das Studium nicht nur als Mittel, um einen Job zu finden, sondern auch als Wert an sich.

Die Vertreterinnen und Vertreter des Typus D haben sich als Erstes die Rankings und die Reputation der Hochschulen angeschaut. Genauso haben sie die Inhalte der Studiengänge systematisch und sorgfältig verglichen. So kamen in den Interviews der Ruf, die Geschichte und sogar die Sichtbarkeit der Institution zur Sprache, teils wurde von Excel-Dateien oder ähnlichen Strategien erzählt, die zum Vergleich angelegt worden waren. Wenn sie über die Auswahl ihres Studiengangs berichteten, erwähnten Studierende bekannte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler oder Institute, die sie durch ihre Literaturrecherche oder Arbeitserfahrung kennengelernt hatten. Spezifisch für diesen Typus sind auch die Erfahrungen bei der Bewerbung, da in manchen Fällen besondere Auswahlverfahren wie Interviews oder Ähnliches durchlaufen wurden. Karriereorientierte Idealistinnen und Idealisten sind, anders als karriereorientierte Pragmatikerinnen und Pragmatiker, bereit zu warten und den Aufenthalt zu

verschieben, um bestimmte Voraussetzungen zu erfüllen und beispielsweise ein Stipendium zu erhalten.

Unter ihnen finden sich Personen, die einen hohen Anspruch an ihr Studium haben. Sie erwarten gut qualifizierte Lehrende und eine qualitativ hochwertige Infrastruktur an der Hochschule. Die für sie wichtigsten Erfahrungen sind mit dem akademischen Teil ihres Aufenthalts verbunden. Sie verbringen mehr Zeit mit dem Studium als Vertreterinnen und Vertreter anderer Typen. In der Tat berichteten sie von einem Mangel an Freizeitaktivitäten und Belastung, die in einigen Fällen an Überforderung grenzt.

Karriereorientierte Idealistinnen und Idealisten betonten in den Interviews besonders ihr Interesse an qualitativ hochwertigen Studieninhalten, was deutlich macht, dass sie sich mit ihren Studiengängen und Berufsmöglichkeiten gut auskennen. Im Vergleich zu den anderen Typen konzentrierten sie sich in Interviews auf eine Bewertung des akademischen Niveaus ihres Studiengangs und thematisierten weniger administrative und logistische Erfahrungen. Während die anderen Typen die Bürokratie und externe Aspekte des Auslandsaufenthalts kritisierten, beschäftigten sich karriereorientierte Idealistinnen und Idealisten mit Strukturen und Rahmenbedingungen, die die Hochschule im Hinblick auf Karriereaussichten bietet.

Vertreterinnen und Vertreter dieses Typus sind in der Regel leistungsbewusst und streben ein effektives Studium an. In manchen Fällen sammeln sie häufiger als andere Typen bereits im Laufe des Studiums relevante Berufserfahrungen in Form von Praktika, Hilfskraftstellen oder Werkstudententätigkeiten.

Typus E kann auch mit dem Begriff „Weltbürgerinnen“ bzw. „Weltbürger“ bezeichnet werden. Transnationale Studierende machen sich die Globalisierung zum Lebensstil und sind auf der Suche nach internationalen (Bildungs-) Erfahrungen. Vertreterinnen und Vertreter dieses Typus haben mehrere kulturelle Zugehörigkeiten oder sind auf der Suche danach.

Sie sind möglicherweise mehrsprachig, setzen sich mit verschiedenen Kulturen auseinander und verfügen über ausgeprägte interkulturelle Fähigkeiten. Zu diesem Typus gehören Personen, die durch internationale Kooperationen ihrer Schule bzw. Hochschule auf ein Studium im Ausland aufmerksam gemacht wurden. Ihre Erfahrung im Heimatland wird als Vorbildung anerkannt, ebenfalls die in Deutschland erbrachten Leistungen. Die Themen, die sie in ihrer persönlichen Erzählung hervorhoben, sind sehr ähnlich wie die des Typus A (Erkunderinnen und Erkunder). Ein wesentlicher Unterschied ist allerdings der Anlass für studienbezogene Mobilität.

Zu diesem Typus zählen auch Studierende in sog. Doppelabschluss-Programmen. Der Aufenthalt in Deutschland ist in diesen Fällen kürzer und zielorientierter. Sie pflegen eine enge Bindung zu ihrem Herkunftsland oder zu anderen Orten, wo sie ebenso studieren werden bzw. studiert haben. Für diejenigen unter ihnen, die sich gleichfalls auf mehrere Bildungssysteme

vorbereiten und ggf. mehrere Fremdsprachen in kurzer Zeit lernen müssen, bedeutet dies eine Doppelbelastung. Individuen, die zu diesem Typus gehören, fühlen sich in der Welt zu Hause. Sie beteiligen sich an Projekten, die sich mit internationalen Themen befassen. Sie streben ein tiefes Wissen über globale Fragen und universelle Werte an.

Einige Mitglieder dieses Typus kommen aus Nachbarländern Deutschlands. Sie profitieren von der geografischen Nähe und können einfach und schnell zwischen ihrem Heimatland und Deutschland pendeln. In diesen Fällen stellt das Studium in Deutschland den idealen Weg zum Erwerb von internationalen Lebenserfahrungen und zur Horizonterweiterung dar, ohne dass sie eine substanzielle Mobilitätserfahrung erleben müssen. Sie studieren zum Beispiel in Deutschland, weil der gewünschte Studiengang in ihrem Land nicht existiert oder die Kosten der Hochschulbildung niedriger sind. Da die Auswahl des Studiums eher opportunistisch erfolgt, konzentrieren sie sich ausschließlich auf die Inhalte des

TYPUS E: TRANSNATIONALE STUDIERENDE

Ausgewählte Zitate

„When I was in bachelor in the university, some of my lecturers, they were the students from that program, from that scheme. They told me about the experience in Europe, about how I can choose to study in two countries. It was very interesting for me at the time. So, I decided to follow that, to find a program. Because I thought I had the opportunity to live in two countries in two years.“ (Interview 7)

„I didn't know the city, I didn't know the school. The only schools I knew in Germany were the most famous ones like Mannheim and everything. They advertised the school and explained where it was located for people not to be mistaken with the other Frankfurt. I only had the information the school provided us at first, so it was some kind of a discovery. I trusted the school.“ (Interview 13)

„After we completed the studies in Egypt, we would go back to Germany and that was the semester to do the thesis writing. Because I could write the thesis from anywhere, I decided I was just going to go back to [my native country] where I could work and write my master's thesis at the same time. Pretty much after Egypt I went back to [my native country], worked on my thesis. I would do Skype sessions with my supervisor in Germany, email my other supervisor from Egypt. And then, after my thesis was completed, I then went back to Germany to the thesis defense ... the final semester I was more based in [my native country] than I was in Germany.“ (Interview 27)

Studiengangs. Aufgrund dieser besonderen Studien- und Lebenssituation können Mitglieder dieses Typus eine ähnliche Erfahrung wie der Typus B (Zuwandererinnen und Zuwanderer) haben. Die Hochschule spielt keine Hauptrolle als Lebens- bzw. Erfahrungsraum. Darüber hinaus haben sie oft das Gefühl, keine „internationalen“ Studierenden zu sein. Aus diesem Grund erläuterten sie im Rahmen der Interviews häufig, dass sie die meisten Herausforderungen anderer internationaler Studierender nicht unbedingt teilten, weil ihre Erfahrungen von diesen stark abweichen würden.

3.1.4 VORBEREITUNG AUF DEN STUDIENAUFENTHALT

Ein erster Schritt für ein Studium in Deutschland ist, dass Studieninteressierte ihren Studienwunsch konkretisieren und aus verschiedenen Optionen auswählen. In Fokusgruppen und Interviews im Rahmen der qualitativen Begleitung der SeSaBa-Studie wurde festgestellt, dass sich die Erfahrungen der Studieninteressierten bei der Bewerbung in hohem Maße unterscheiden, da die Verfahren

je nach Hochschule, Hochschulart und sogar Studiengang sehr different ausgestaltet sind. In der quantitativen Befragung wurden folgende Befunde zu erlebten Schwierigkeiten in der Vorbereitung des Auslandsstudiums ermittelt.

Wie aus Abbildung 8 ersichtlich wird, kann über alle Fragen hinweg nur ein geringer Prozentsatz der Antworten den Kategorien „leicht“ oder „sehr leicht“ zugeordnet werden. Hier zeichnet sich ein Handlungsbedarf im Hinblick auf die Zugänglichkeit relevanter Informationen ab. Als besonders herausfordernd stellen sich die Bewerbung und Zulassung an der Hochschule sowie die finanziellen Aspekte des Aufenthalts dar. Die Beschaffung von allgemeinen Informationen über das Leben in Deutschland wurde hingegen eher als unproblematisch angesehen.

ABB. 8: SCHWIERIGKEITEN BEI DER VORBEREITUNG AUF DAS AUSLANDSSTUDIUM (in Prozent)

Wie leicht oder schwer waren folgende Aspekte bei der Vorbereitung des Studienaufenthalts in Deutschland?

Quelle: International Student Survey (variierende Fallzahl je nach Balken, $n = 3.789/3.815$)

3.2 Die Gestaltung der Studieneingangsphase

3.2.1 TEILNAHME AN ANGEBOTEN IN DER STUDIENEINGANGSPHASE

Allgemein wird der Studieneingangsphase eine besondere Rolle bei der Ausgestaltung des Übergangs von der Schule zur Hochschule zugeschrieben (siehe Key & Hill, 2018). Smitten und Heublein (2013, S. 101) haben beispielsweise drei wesentliche Aufgaben identifiziert, die angehende Studierende zu bewältigen haben:

„Erstens soll es ihnen schnell gelingen, eine Studienorientierung zu gewinnen, im neuen Lebensabschnitt Fuß zu fassen und soziale Kontakte an der Hochschule aufzubauen. Zweitens müssen sie den Stand ihrer vorhandenen Fachkenntnisse ins Verhältnis zu den Studienanforderungen setzen, mögliche Defizite identifizieren und bestehende Lücken füllen. Und drittens müssen sie die aktuelle Stoffmenge des Studiums bewältigen, das in vielen Studiengängen herausfordernde Prüfungen in den Grundlagenfächern schon in den ersten beiden Semestern bereithält.“

Eine Analyse des Stifterverbands (2019) ist den Herausforderungen für internationale Studierende jenseits von Kultur- und Bildungsfragen nachgegangen. Dieser Studie zufolge sind die Studieninteressierten zwischen der Bewerbung und der Aufnahme des Studiums mit verschiedenen Themen konfrontiert. Dazu zählen u. a. die Zulassung, die Klärung der Studienfinanzierung, die Eröffnung eines Sperrkontos, die Recherche zum Thema „Krankenversicherung“, ggf. die Beantragung eines Aufenthaltstitels sowie die Organisation der Einreise.

Nachdem sie diese vorbereitenden Hürden bewältigt haben, müssen die internationalen Studierenden sich mit dem tatsächlichen Ankommen und dem Studieneinstieg auseinandersetzen. Morris-Lange (2019) weist darauf hin, dass der Umfang der notwendigen Vorbereitung auf die Auslandsreise einen Teil der internationalen Studierenden zwingt, erst nach Semesterbeginn einzureisen. Infolgedessen verpassen einige Studierende wichtige Teile der Studieneingangsphase. Im Rahmen von Experten-Workshops im SeSaBa-Projekt wurde die niedrige Teilnahme an Maßnahmen der Hochschule zu Beginn des Studiums sowie die Schwierigkeit, den Kontakt mit den zu beratenden Studierenden im Studienverlauf

ABB. 9: TEILNAHME AN BERATUNGS- UND UNTERSTÜTZUNGSANGEBOTEN DER HOCHSCHULE NACH STUDIENABSCHLUSSART IM ZEITVERGLEICH (1. VERSUS 4. SEMESTER) (in Prozent)

An den meisten deutschen Hochschulen gibt es spezielle Beratungs- und Unterstützungsangebote für internationale Studierende (z.B. Studienvorbereitungskurse, Einführungsveranstaltungen, Kulturveranstaltungen etc.). Haben Sie selbst solche Angebote in Anspruch genommen?

Quelle: International Student Survey (Bachelor $n = 830$; Master $n = 1.432$)

aufrechtzuerhalten, häufig diskutiert. Auch im International Student Survey wurde die Frage gestellt, ob die Studierenden die Beratungs- und Unterstützungsangebote ihrer Hochschule kennen und an diesen teilgenommen haben.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der internationalen Studierenden verschiedene (außer-)fachliche Unterstützungsangebote an deutschen Hochschulen vorfindet. Erfreulich ist, dass der Anteil der Studierenden, die angaben, keine Beratungs- und Unterstützungsangebote der Hochschule zu kennen, sich vom 1. zum 4. Semester verringerte, unter den Masterstudierenden beispielsweise von 22 auf nur noch 16 %.

Gleichzeitig erhöht sich im Studienverlauf der Anteil der Studierenden, die zwar Angebote kennen, diese aber nicht wahrnehmen. Dafür kann es unterschiedliche Ursachen geben. Denkbar ist, dass (1) die Studierenden ergänzende Veranstaltungen zum Studium selbst nicht mehr für notwendig erachten (obwohl sie möglicherweise geboten wären) oder (2) diese im späteren Studienverlauf nicht mehr mit ihren Interessen bzw. Unterstützungsbedarfen übereinstimmen

(z. B. eher an Studienanfängerinnen und -anfänger gerichtet sind). Im 1. Semester bieten beispielsweise viele International Offices „Einführungen in die deutsche Kultur und Sprache“ an, die für Studierende im 4. Semester nicht mehr von Bedeutung sind. Es sollte deshalb für internationale Studierende in höheren Semestern ein relevantes Unterstützungsangebot geben (z. B. Sprach- und Bewerbungstrainings, Hilfe beim wissenschaftlichen Schreiben) und dessen Bekanntheitsgrad und Popularität gesteigert werden.

Im 1. Semester ist eine hohe Teilnahmebereitschaft an Einführungs- und Orientierungsveranstaltungen sowie an der Studienberatung festzustellen. Dabei variiert die Teilnahme an den Hochschulangeboten je nach angestrebter Abschlussart der internationalen Studierenden. Interessant ist, dass überwiegend Masterstudierende von Unterstützungsangeboten Gebrauch machen. Sie sind womöglich stärker mit den Anforderungen des Studiums vertraut und wissen, wie sie Unterstützung erhalten bzw. dass sie von dieser profitieren können.

ABB. 10: WAHRGENOMMENE BERATUNGS- UND UNTERSTÜTZUNGSANGEBOTE DER HOCHSCHULE IM 1. SEMESTER NACH STUDIENABSCHLUSSART (in Prozent)

Welche der folgenden Angebote für internationale Studierende haben Sie in Anspruch genommen?

Quelle: International Student Survey (Bachelor $n = 727$; Master $n = 1.255$)

3.2.2 WOHNSTITUATION

Im Einklang mit den Ergebnissen von Apolinarski und Brandt (2018) stellt die Unterbringung in einem Studierendenwohnheim (39,72 %) die häufigste Wohnart von internationalen Studierenden im 1. Semester dar. Die Wahl eines Zimmers in einer solchen Einrichtung bietet zahlreiche Möglichkeiten und Vorteile für internationale Studierende, z. B. Gelegenheiten zum sozialen Austausch und eine vergleichsweise geringe finanzielle Belastung. Weit weniger Teilnehmerinnen und Teilnehmer leben in einer sonstigen Mietwohnung (10,01 %) oder zur Untermiete bei Privatleuten (9,19 %). Interessanterweise zeigen die Zahlen aus dem International Student Survey, dass 7,19 % der Studierenden bei den Eltern oder Verwandten leben. 3,89 % gaben an, in einer Eigentumswohnung bzw. einem eigenen Haus zu wohnen.

3.3 Die Gestaltung des Studienverlaufs

3.3.1 SPRACHKENNTNISSE

Sowohl die Anzahl als auch der Anteil englischsprachiger Studiengänge in Deutschland haben in den vergangenen Jahren stark zugenommen. Im HRK-Hochschulkompass gab es zum Zeitpunkt der Abfassung dieser Publikation (August 2021) bei einem Gesamtangebot von 20.854 Studiengängen deutscher Hochschulen 273 Bachelor- und 1.434 Masterstudiengänge mit Englisch als Hauptunterrichtssprache. Dies entspricht einem Anteil von 2,9 % an allen Bachelor- und 14,6 % an allen Masterstudiengängen in Deutschland.

Aussagen zur Anzahl der internationalen Studierenden, die in englischsprachigen Studiengängen studieren, können hier nicht getroffen werden, da diese Daten vom Statistischen Bundesamt bislang nicht erhoben werden. Eine Studierendenbefragung des DAAD im Wintersemester 2020/21 ergab jedoch, dass etwa zwei Drittel (64 %) der internationalen Masterstudierenden in rein englischsprachigen Studiengängen eingeschrieben waren und weitere 19 % in Studiengängen mit einer Mischung aus deutsch- und englischsprachigen Kursen.¹⁸ Nur 15 % der befragten internationalen Masterstudierenden absolvierten allein deutschsprachige Studiengänge.

Im Bachelorstudium ergab sich ein völlig anderes Bild. Hier waren 49 % der befragten internationalen Studierenden in rein deutschsprachigen Studiengängen immatrikuliert, 26 % in ausschließlich englischsprachigen Studiengängen und 23 % in Studiengängen mit einem gemischten Kursangebot in beiden Sprachen. Unter den Befragten im SeSaBa-Projekt gaben 15 % der Bachelor- und 72 % der Masterstudierenden an, in einem englischsprachigen Studiengang eingeschrieben zu sein (DAAD & DZHW, 2019).

ABB. 11: WOHNSTITUATION WÄHREND DER VORLESUNGSZEIT ZUM STUDIENBEGINN (in Prozent)

Wohnen Sie während der Vorlesungszeit überwiegend ...

Quelle: International Student Survey (n = 3.809)

¹⁸ Die Befragung fand im Rahmen des DAAD-Projekts „Benchmark internationale Hochschule“ statt. Insgesamt nahmen über 20.000 internationale Studierende an 74 deutschen Hochschulen teil. Zum Zeitpunkt der Abfassung dieser Publikation lag noch kein zitierfähiger Bericht zum BinHo-Projekt vor, dieser wird aber auf der Projekt-Webseite (BinHo, www.daad.de/bintho) veröffentlicht.

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Sprachkompetenz in der jeweiligen Unterrichtssprache ein wichtiger Faktor für den akademischen Erfolg internationaler Studierender ist (vgl. z. B. Wisniewski et al., in Vorbereitung). Erste Ergebnisse zum Thema „Unterrichtssprache und Studienalltag internationaler Studienanfängerinnen und Studienanfänger (1. Fachsemester) an deutschen Hochschulen“ (siehe DAAD & DZHW, 2019) belegen unterschiedliche Ausprägungen von Deutsch- und Englischkenntnissen je nach Unterrichtssprache. Es zeigt sich, dass die Sprachkompetenz in der jeweiligen Unterrichtssprache bei Studierenden in englischsprachigen Studiengängen höher ist als bei Studierenden in deutschsprachigen Studiengängen. Das heißt, Studierende in englischsprachigen Studiengängen sprechen besser Englisch als Studierende in deutschsprachigen Studiengängen Deutsch sprechen.

Dass dies für eine höhere akademische Integration der internationalen Studierenden in englischsprachigen Studiengängen spricht, zeigt sich auch bei den Befunden zur studienbezogenen Selbsteinschätzung der Sprachkompetenz: Die Studierenden in englischsprachigen Studiengängen gaben deutlich häufiger als die Studierenden in deutschsprachigen Studiengängen an, dass ihre Sprachkenntnisse zur Bewältigung des Studiums genügen.¹⁹ Gleichzeitig fallen in der zitierten Analyse die Deutschkenntnisse der Studierenden in deutschsprachigen Studiengängen deutlich besser aus als die Deutschkenntnisse der Studierenden in englischsprachigen Studiengängen. Weiterhin zeigt sich, dass Studierende in deutschsprachigen Studiengängen ihre Sprachkenntnisse häufiger als ausreichend für die Bewältigung der Alltagskommunikation einschätzten.

Für die vorliegende Publikation wurden die bereits zur Verfügung stehenden Befunde (DAAD & DZHW, 2019) zur studien- und alltagsbezogenen Sprachkompetenz der im 1. Semester befragten Studierenden um entsprechende Ergebnisse aus dem 4. Fachsemester ergänzt,

um die Entwicklung dieser Einschätzungen im Studienverlauf nach Abschlussart und Unterrichtssprache analysieren zu können (siehe Abb. 12). In die Analyse einbezogen wurden dabei jeweils nur Studierende, die an der Befragung sowohl im 1. als auch im 4. Fachsemester teilgenommen und die betreffenden Fragen beantwortet hatten.²⁰

Vergleicht man die Einschätzungen in den beiden betrachteten Semestern, zeigt sich bei den meisten der untersuchten Gruppen eine Tendenz zur Verbesserung der subjektiv wahrgenommenen Sprachkenntnisse bzw. der damit verbundenen Fähigkeit, Studium und Alltagskommunikation zu meistern. In Bezug auf die Bewältigung des Studiums nehmen v. a. Studierende in deutschsprachigen Studiengängen Verbesserungen ihrer Sprachkenntnisse zwischen dem 1. und 4. Fachsemester wahr. Im Masterstudium fällt dieser Effekt noch etwas deutlicher aus als im Bachelorstudium. Hinsichtlich der Alltagskommunikation bekunden v. a. Studierende in englischsprachigen Studiengängen eine Verbesserung ihrer Sprachkompetenz. Gleichzeitig fällt auf, dass dieser Effekt bei den Studierenden in deutschsprachigen Studiengängen nur sehr gering ist.

Ein weiterer überraschender Befund ist, dass in den englischsprachigen Studiengängen zwischen dem 1. und 4. Semester der Anteil derjenigen Studierenden sinkt, die ihre Sprachkenntnisse als ausreichend für die Bewältigung des Studiums empfinden. Zugleich sind starke Verbesserungen in den Sprachkenntnissen insbesondere der Studierendengruppen zu beobachten, die im 1. Semester ein niedriges Sprachniveau aufgewiesen haben. Eine Erklärung dafür könnten sog. Deckeneffekte sein: Studierende mit niedrigen Sprachkenntnissen können ihre Sprachkenntnisse insgesamt stärker verbessern als Studierende mit hohen Sprachkenntnissen, da eine weitere Steigerung mit zunehmender Sprachkompetenz immer schwieriger (wahrnehmbar) wird.

19 Die Aussagekraft von Sprachkenntnissen mittels Selbsteinschätzung wird kontrovers diskutiert. Das Projekt „Sprache und Studienerfolg“ (SpraStu) ist zum Ergebnis gekommen, dass internationale Studierende ihre eigenen Sprachkompetenzen überschätzen (Wisniewski et al., 2021).

20 Hierdurch ergeben sich gewisse Abweichungen von den in DAAD und DZHW (2019) dargestellten Befunden, bei denen alle Studierenden einbezogen wurden, die an der Befragung im 1. Fachsemester teilgenommen hatten.

ABB. 12: EINSCHÄTZUNG DER SPRACHKENNTNISSE NACH STUDIENABSCHLUSSART UND UNTERRICHTSSPRACHE IM ZEITVERGLEICH (1. VERSUS 4. SEMESTER) (in Prozent)

Bitte beurteilen Sie im Folgenden, inwiefern Sie Ihre Sprachkenntnisse als ausreichend für Studium und Alltagskommunikation empfinden.

■ 1. Semester ■ 4. Semester

Anmerkung: Anteile der Ausprägungen 4 und 5 auf einer 5er-Skala von „stimme gar nicht zu“ (1) bis „stimme voll zu“ (5); nur Befragte, die an beiden Befragungswellen teilgenommen und die jeweiligen Fragen beantwortet haben.

Quelle: International Student Survey

In einem zweiten Schritt wurde untersucht, ob sich die teilweise positive Entwicklung der subjektiv wahrgenommenen Sprachkompetenzen auch in einer entsprechenden Zunahme der aktiven Beteiligung in Lehrveranstaltungen niederschlägt. Wie Abbildung 13 zeigt, ist ein solcher Effekt nur bei den Studierenden im Master-, nicht jedoch im Bachelorstudium zu beobachten, wo der Anteil stagniert. Die Wirkungen scheinen hier offensichtlich weitgehend unabhängig von der Ausgangsbasis bzw. Häufigkeit aktiver Beteiligung im 1. Fachsemester zu sein, denn im Bachelorstudium stagnieren die Werte trotz sehr unterschiedlicher Ausgangsniveaus in beiden Sprachgruppen. Im Masterstudium hingegen steigen sie ungeachtet ebenfalls sehr verschiedener Ausgangslevels in beiden Sprachgruppen ähnlich stark. Dies lässt darauf schließen, dass die aktive Beteiligung an Lehrveranstaltungen nicht in erster Linie vom

jeweiligen Sprachniveau in der Unterrichtssprache abhängig ist, sondern von anderen hier nicht betrachteten Faktoren. Festzuhalten bleibt indes, dass sich in deutschsprachigen Studiengängen sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudium selbst im 4. Semester weniger als 40 % der internationalen Studierenden (laut Selbsteinschätzung) aktiv an den Lehrveranstaltungen beteiligen.²¹

Erneut zeigt sich hier also eine deutlich höhere akademische Beteiligung der internationalen Studierenden in den englischsprachigen Studiengängen, bei denen die entsprechenden Anteile mit etwa 50 % im Bachelor- und ungefähr 60 % im Masterstudium jeweils deutlich höher ausfallen. Oder anders formuliert: In deutschsprachigen Studiengängen sind der Bedarf und das Potenzial für die Erhöhung der akademischen Beteiligung der internationalen

21 Wobei anzunehmen ist, dass der tatsächliche Anteil aufgrund sozialer Erwünschtheitseffekte bei der Befragung eher noch niedriger ausfällt.

ABB. 13: VERHALTEN IN LEHRVERANSTALTUNGEN NACH UNTERRICHTSSPRACHE UND STUDIEN-ABSCHLUSSART IM ZEITVERGLEICH (1. VERSUS 4. SEMESTER) (in Prozent)

Ich beteilige mich aktiv an Seminaren, Übungen und Tutorien, z.B. indem ich mitdiskutiere oder Fragen stelle.

Anmerkung: Anteile der Ausprägungen 4 und 5 auf einer 5er-Skala von „stimme gar nicht zu“ (1) bis „stimme voll zu“ (5).

Quelle: International Student Survey (Bachelor $n = 771$; Master $n = 755$)

Studierenden offensichtlich deutlich größer als in den englischsprachigen Studiengängen.

3.3.2 FINANZIELLE SITUATION

Im Rahmen der SeSaBa-Studie wurde die Rolle der finanziellen Situation für den Studienabbruch bzw. die Abbruchintention untersucht (Pineda et al., 2019). Auf Grundlage von quantitativen und qualitativen Daten wurde festgestellt, dass die finanzielle Lage bei der Überlegung, das Studium abzubrechen, neben einer mangelnden Studienmotivation und der Unzufriedenheit mit den Studienbedingungen zu den am häufigsten genannten Gründen gehört (siehe Pineda et al., 2019).

Doch wie stellt sich die finanzielle Situation im Verlauf des Studiums dar? Die Hauptfinanzierungsquellen der zu Beginn des 1. bzw. 4. Semesters befragten Studierenden sind in Abbildung 14 dargestellt. Über 50 % der Bachelor- und Masterstudierenden im 1. Semester

gaben an, dass im Wesentlichen Eltern, Verwandte sowie (Ehe-)Partnerinnen und Partner für das Studium aufkommen, während nur 17 % der Bachelor- und 14 % der Masterstudierenden den eigenen Verdienst als wichtigste Quelle nannten. Im 4. Semester war der Anteil der Studierenden, denen vorwiegend Eltern, Verwandte sowie (Ehe-)Partnerinnen und Partner das Studium bezahlten, hingegen geringer und der Anteil der Studierenden, die sich vor allem über die eigene Erwerbstätigkeit finanzierten, größer. Hier zeigt sich also eine Veränderung im Studienverlauf.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Forschung zum Thema Studienabbruch bei deutschen Studierenden ist davon auszugehen, dass eine Erwerbstätigkeit per se keine erhöhte Studienabbruchgefahr darstellt. Eine Voraussetzung ist, dass sie einen bestimmten zeitlichen Umfang nicht überschreitet und optimalerweise einen inhaltlichen Bezug zum Studium hat (Heublein

ABB. 14: HAUPTFINANZIERUNGSQUELLE NACH ABSCHLUSSART IM ZEITVERGLEICH (1. VERSUS 4. SEMESTER) (in Prozent)

Bitte nennen Sie Ihre Hauptfinanzierungsquelle.

Quelle: International Student Survey (Bachelor $n = 796$; Master $n = 1.340$)

et al., 2017). Ergebnisse aus dem SeSaBa-Projekt zeigen, dass der Übergang zur studentischen Erwerbstätigkeit bei internationalen Studierenden nicht mit einer Veränderung der Studiennoten, aber mit einer Zeitverzögerung im Studienverlauf einhergeht (z. B. weniger gesammelte ECTS-Punkte pro Semester). Gleichzeitig geht man davon aus, dass nur bestimmte Studierende überhaupt erwerbstätig werden (z. B. besonders leistungsstarke oder aber finanziell schlechter gestellte Studierende). Zu erwähnen ist auch die starke Abnahme der eigenen (angesparten) Mittel als Hauptfinanzierungsquelle.

Bezüglich staatlicher Leistungen (BAföG, Kindergeld, Waisengeld) zeigen die Daten, dass diese nur von einer Minderheit in Anspruch genommen werden, da die meisten internationalen Studierenden der Stichprobe einen befristeten Aufenthaltstitel haben (77,96 %).²² Der Anteil internationaler Studierender, die ihr Studium mehrheitlich über ein Stipendium finanzieren, ist bei Masterstudierenden mit 10 % im Vergleich zu Bachelorstudierenden mit 5 % doppelt so hoch.

Ebenfalls wurde das zur Verfügung stehende Budget jedes Semester erhoben. Dabei ist eine leichte Verringerung des durchschnittlichen Budgets zwischen dem 1. und 4. Semester bei Studierenden aus den meisten Herkunftsregionen festzustellen (vgl. Tab. 3). Ein möglicher Grund hierfür könnte sein, dass die finanzielle Unterstützung durch die Eltern sich im Studienverlauf verringert und die angesparten Mittel schnell schwinden, da die Studierenden die Lebenshaltungskosten in Deutschland unterschätzt haben. Insbesondere Studierende aus Subsahara-Afrika haben durchschnittlich weniger Geld zur Verfügung als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen aus anderen Regionen. Angesichts der Tatsache, dass Daten aus dem International Student Survey auf ein zeitlich verzögertes Studienverhalten bei internationalen Studierenden hindeuten (siehe Kap. 3.3.3 und 3.4.4), wäre diese Entwicklung im Bereich der Studienfinanzierung besonders problematisch und zugleich ein Ansatzpunkt für Maßnahmen, um Studienabbrüchen (in späteren Studienphasen) entgegenzuwirken.

²² Die BAföG-Berechtigung internationaler Studierender ist an bestimmte Bedingungen gebunden, je nach Herkunftsland bzw. -region. Internationale Studierende aus EU-Ländern müssen mindestens fünf Jahre in Deutschland gelebt oder einen Elternteil haben, der dauerhaft in Deutschland lebt und arbeitet. Bei internationalen Studierenden aus Nicht-EU-Ländern berechtigt in erster Linie eine dauerhafte Aufenthaltserlaubnis zum BAföG-Bezug.

TAB. 3: DURCHSCHNITTLICHES MONATSBUDGET INTERNATIONALER STUDIERENDER ABZÜGLICH MIETE UND NEBENKOSTEN NACH HERKUNFTSREGION IM ZEITVERGLEICH (1. VERSUS 4. SEMESTER)

Herkunftsregion	Semester	Mittelwert	Entwicklung 1–4 Semester
Nordamerika	1. Semester	449,79 Euro	–2,43 %
	4. Semester	438,85 Euro	
Osteuropa und Zentralasien	1. Semester	401,92 Euro	+7,70 %
	4. Semester	432,87 Euro	
Mittel- und Südosteuropa	1. Semester	385,26 Euro	–1,51 %
	4. Semester	379,43 Euro	
Westeuropa	1. Semester	379,59 Euro	+3,76 %
	4. Semester	393,87 Euro	
Lateinamerika	1. Semester	401,92 Euro	–7,56 %
	4. Semester	371,53 Euro	
Nordafrika und Nahost	1. Semester	394,09 Euro	–7,93 %
	4. Semester	362,82 Euro	
Asien und Pazifik	1. Semester	366,42 Euro	–10,39 %
	4. Semester	328,34 Euro	
Subsahara-Afrika	1. Semester	292,19 Euro	–9,88 %
	4. Semester	263,33 Euro	

Quelle: Eigene Darstellung

3.3.3 SOZIALE INTEGRATION UND SOZIOKULTURELLE ADAPTATION²³

Internationale Studierende sind auf ihrem Weg durch die deutsche Hochschullandschaft einer Vielzahl von akademischen und sozialen Herausforderungen ausgesetzt. Deutsche Hochschulen versuchen, diese Schwierigkeiten durch Unterstützungsleistungen und -strukturen zu reduzieren. Neben diesen institutionellen Angeboten spielen auch soziale Kontakte, Freundschaften und Bezugspersonen eine wichtige Rolle.

Abbildung 15 zeigt, wo Studierende Hilfe suchen, wenn sie mit Schwierigkeiten im Studium konfrontiert werden. Die Mehrheit der Studierenden gab an, während des 1. Semesters sich an Kommilitoninnen und Kommilitonen aus ihrem Heimatland zu wenden, gefolgt von Studierenden aus anderen Ländern und ihren Lehrkräften. Internationale Studierende bitten bei Problemen folglich vorrangig andere internationale Studierende um Hilfe. Diese stellen

eine wichtige Ressource an der Hochschule zur erfolgreichen Gestaltung von Internationalisierungsbemühungen dar.

Deutsche Studierende werden demgegenüber seltener um Unterstützung gebeten, obwohl sie sich vielleicht besser im universitären System zurechtfinden. Dies deutet auf eine (zumindest anfängliche) Segregation der Freundschaftsnetzwerke zwischen deutschen und internationalen Studierenden hin. Die soziale Integration ist jedoch wichtig für den Studien-erfolg internationaler Studierender. So haben zahlreiche Studien gezeigt, dass Studienabbrecherinnen und -abbrecher insgesamt weniger Kontakte haben, sich weniger wohlfühlen und ihnen Austauschmöglichkeiten mit anderen Kommilitoninnen und Kommilitonen fehlen (Heublein et al., 2002; Schiefele et al., 2007). Verhältnismäßig wenige Studierende nutzen die Angebote der Hochschule.

²³ Publikationshinweise aus dem SeSaBa-Projekt: Thies, T. & Falk, S. (im Review), International students in higher education: Determinants of university belonging and social integration and Yildirim, H. H., Zimmermann, J. & Jonkmann, K. (2021a), The importance of a sense of university belonging for the psychological and academic adaptation of international students in Germany, *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*.

ABB. 15: QUELLEN SOZIALER UNTERSTÜTZUNG BEI BELASTUNGEN IM STUDIUM IM ZEITVERGLEICH (1. VERSUS 4. SEMESTER) (in Prozent)

Wenn Sie Probleme im Studium haben, wo suchen Sie Hilfe?

Bei deutschen Studierenden

Bei Studierenden aus dem Herkunftland

Bei Studierenden aus anderen Ländern

Bei Lehrkräften

Bei Beratungsstellen der Hochschule

■ Oft/sehr oft ■ Manchmal ■ Nie/sehr selten

Quelle: International Student Survey (variierende Fallzahl je nach Balken, $n = 2.120/2.122$)

ABB. 16: AUSPRÄGUNG SOZIOKULTURELLER ADAPTATION AM ENDE DES 1. SEMESTERS NACH HERKUNFTSREGION (Mittelwerte)

Wie schwierig oder leicht ist es für Sie, mit den Lebensbedingungen in Deutschland zurechtzukommen?

■ Soziokulturelle Adaption — Standardabweichung 1 = sehr schwierig, 5 = sehr leicht

Quelle: International Student Survey ($n = 2.261$)

Die soziokulturelle Adaptation gilt als Indikator der erfolgreichen Bewältigung alltäglicher Herausforderungen in einem fremden kulturellen Kontext. Dabei werden erlebte Schwierigkeiten in unterschiedlichen Lebensbereichen erfasst und zu einem Index aggregiert (für eine differenzierte Darstellung nach Lebensbereichen sowie Informationen zur Ermittlung der erfassten Domänen siehe Zimmermann et al., 2021).

Wie Abbildung 16 zeigt, variieren Herausforderungen soziokultureller Adaptation je nach kultureller Distanz der Herkunftsregionen der Studierenden. Die höchste Ausprägung soziokultureller Adaptation, d. h. die wenigsten Schwierigkeiten in der Alltagsbewältigung, berichteten Studierende aus europäischen Regionen und Nordamerika. Für diese Gruppen kann eine vergleichsweise geringe kulturelle Distanz angenommen werden, die die Adaptation begünstigt. Studierende aus den Regionen Afrikas beschrieben hingegen im Vergleich mehr soziokulturelle Herausforderungen im Alltag und damit eine entsprechend geringere Adaptation. Die Rangfolge blieb dabei über die ersten vier Studiensemester weitgehend stabil.

Eine Studie zur Relevanz der soziokulturellen Adaptation für den Studienerfolg internationaler Studierender (Zimmermann et al., 2021) zeigte, dass diese die Studienabbruchintentionen – vermittelt über die Studienzufriedenheit – auch über mehrere Semester hinweg vorhersagt. Eine höhere Ausprägung der Adaptation geht demnach mit einem höheren Niveau der Studienzufriedenheit und damit schlussendlich geringeren Studienabbruchintentionen einher.

3.3.4 STUDIENABBRUCHINTENTION

Sowohl im 1. als auch im 4. Semester tragen sich gemäß International Student Survey lediglich etwa 10 % der Bachelorstudierenden manchmal, oft oder sehr oft mit Abbruchgedanken. Bei den Masterstudierenden ist der Anteil noch geringer.

Verschiedene Faktoren spielen hierbei eine Rolle. So denken laut dem Projekt WeGe beispielsweise internationale Studierende mit Fluchthintergrund häufiger an ein frühzeitiges Ende eines Studienvorbereitungskurses als internationale Studierende ohne eine Fluchterfahrung (siehe Grüttner et al., 2020, 2021). Thies und Falk (2021) zeigen währenddessen

ABB. 17: STUDIENABBRUCHINTENTIONEN NACH STUDIENABSCHLUSSART IM ZEITVERGLEICH (1. VERSUS 4. SEMESTER) (in Prozent)

Ich denke ernsthaft darüber nach, mein aktuelles Studium ganz aufzugeben.

Quelle: International Student Survey ($n = 830$ Bachelor bzw. $n = 1.431$ Master)

in einer Studie zur Bedeutung des sozioökonomischen Hintergrunds, dass insbesondere internationale Studierende aus akademischen Elternhäusern seltener an einen Studienabbruch denken. Dies liegt zum einen daran, dass sie bessere Durchschnittsnoten beim Hochschulzugang aufweisen und ihre Studienerfolgswahrscheinlichkeit positiver einschätzen. Zum anderen haben sie Eltern mit höheren Bildungsaspirationen, die sie auch stärker finanziell unterstützen. Insgesamt lässt sich feststellen, dass bei internationalen Studierenden vor allem bessere Durchschnittsnoten beim Hochschulzugang, eine positiv eingeschätzte Studienerfolgswahrscheinlichkeit sowie eine stärkere Integration in die Fakultät und in die Gruppe der Mitstudierenden mit niedrigeren Abbruchintentionen in Verbindung stehen.

3.3.5 STUDIENZUFRIEDENHEIT²⁴

Masterstudierende äußerten sich zufriedener hinsichtlich der wahrgenommen Studienbelastung, d. h., sie fühlten sich im Vergleich zu den Bachelorstudierenden seltener durch das Studium beansprucht. Insgesamt zeigt sich, dass die Studierenden generell im 4. Semester weniger zufrieden mit der Studiausstattung und den Studieninhalten sind als zu Beginn des Studiums, während bei der Studienbelastung keine Variationen im Längsschnitt festgestellt werden können (siehe Abb. 18). Das bedeutet, dass es mit Blick auf die Beanspruchung durch das Studium keine Hinweise auf Transitionseffekte höherer Belastung gibt, wie sie beispielsweise in der Migrationsforschung beim Übertritt in eine andere Kultur berichtet werden.

Der Befund, dass die Zufriedenheit mit den Studieninhalten bzw. Studienbedingungen im Studienverlauf im Mittel sinkt, lässt viele Interpretationen zu. Möglicherweise spielen hier faktische Änderungen eine Rolle, z. B. in der Ausstattung der Hochschulen oder im Curriculum. Denkbar wäre aber auch, dass sich die subjektive Wahrnehmung der Studierenden mit der zunehmenden Erfahrung mit Inhalten und Ausstattung (auch im Vergleich zu anderen Fächern oder Institutionen) verändert.

3.3.6 SUBJEKTIVE STUDIENERFOLGSWAHRSCHEINLICHKEIT

Sowohl im 1. als auch im 4. Semester gibt es einen Anteil von mindestens 14 % der Studierenden im Bachelorstudium bzw. 5 % im Masterstudium, die nicht überzeugt sind, ihre akademischen Ziele erreichen zu können. Im 4. Semester sehen die Studierenden ihre Studienerfolgswahrscheinlichkeit im Mittel etwas positiver (siehe Abb. 19). Masterstudierende schätzen ihre Studienerfolgswahrscheinlichkeit womöglich positiver ein, da sie sich aufgrund ihrer bisherigen Erfahrung im akademischen Milieu sicherer fühlen. Studierende, die ihre Studienerfolgswahrscheinlichkeit positiver einschätzen, besitzen eine niedrigere Studienabbruchintention (Thies & Falk, 2021).

24 Folgende Items wurden für diese Auswertung berücksichtigt: Zufriedenheit mit

- der Bewältigung von Studienbelastungen*: (1) Ich fühle mich durch das Studium oft müde und abgespannt; (2) Das Studium kostet mich viel Kraft; (3) Ich kann mein Studium nur sehr schwer mit anderen Verpflichtungen in Einklang bringen.
- den Studienbedingungen*: (1) Es wird an meiner Hochschule zu wenig auf die Belange von Studierenden geachtet; (2) Die mangelhafte Ausstattung in meinem Studiengang (z. B. Technik, Studienmaterialien, Räumlichkeiten) ist frustrierend; (3) Ich wünschte mir, dass die Studienbedingungen an meiner Hochschule besser wären.
- den Studieninhalten: (1) Ich finde mein Studium wirklich interessant; (2) Insgesamt bin ich mit meinem jetzigen Studium zufrieden; (3) Ich habe richtig Freude an dem, was ich studiere.

* Die Items der Dimensionen Studienbelastung und Studienbedingungen wurden vor der Aggregation recodiert, sodass höhere Werte der Indexvariablen (Mittelwerte über die jeweiligen Items) eine höhere Zufriedenheit reflektieren.

ABB. 18: STUDIENZUFRIEDENHEIT NACH ABSCHLUSSART IM ZEITVERGLEICH (1. VERSUS 4. SEMESTER) (Mittelwerte)

In den nachfolgenden Fragen interessieren wir uns für Ihre Zufriedenheit mit Ihrem Studium und Ihre Erwartungen an das Studium.

Quelle: International Student Survey (n = 804 Bachelor bzw. n = 1.346 Master)

ABB. 19: SUBJEKTIVE STUDIENERFOLGSWAHRSCHEINLICHKEIT NACH ABSCHLUSSART IM ZEITVERGLEICH (1. VERSUS 4. SEMESTER) (in Prozent)

Wie wahrscheinlich ist es Ihrer Meinung nach, dass Sie Ihr aktuelles Studium erfolgreich abschließen können?

Quelle: International Student Survey (n = 830 Bachelor bzw. n = 1.432 Master)

3.3.7 BEARBEITUNG DER MASTERARBEIT²⁵

Am Ende des 4. Semesters wurden die Masterstudierenden gefragt, ob sie bereits mit der Bearbeitung ihrer Abschlussarbeit begonnen haben. Wie Abbildung 20 zu entnehmen ist, war dies bei 45 % der Studierenden noch nicht der Fall.

Es stellt sich die Frage, inwiefern die Prüfungsordnungen die für Prüfungen und die Abschlussarbeit notwendige Zeit realistisch abbilden. Eine nicht geplante Überziehung der Regelstudienzeit, z. B. durch das Aufschieben der Abschlussarbeit, könnte zahlreiche Auswirkungen wie Finanzierungsprobleme, Zwangsexmatrikulation oder Schwierigkeiten bei der Ausländerbehörde bezüglich der Verlängerung des Aufenthaltstitels haben. Dem könnten gezielte Unterstützungsangebote zur Vorbereitung auf und beim Verfassen einer Masterarbeit entgegenwirken. Die nachfolgende Aufschlüsselung der zentralen Problemfelder

liefert weitere Informationen zu den konkreten Ansatzpunkten solcher Maßnahmen.

Bei der Frage nach der Art der Herausforderung wurden insbesondere Probleme hinsichtlich des methodischen Wissens, der generellen Vorbereitung auf das Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit und allgemeine Informationen zu administrativen Vorgaben genannt (siehe Abb. 21).

Ein unerwarteter Befund ist die Tatsache, dass sprachliche Probleme nicht so häufig berichtet wurden (siehe Abb. 22). Ein Grund dafür könnte sein, dass diese Defizite durch die Unterstützung von Freunden und Bekannten, z. B. in der Form von Lektoraten, leichter auszugleichen sind als methodische Herausforderungen sowie fehlendes Wissen hinsichtlich fachspezifischer Anforderungen. Gleichzeitig spielt die Unterrichtssprache eine Rolle: Während 24 % der Studierenden in deutschsprachigen Studiengängen von sprachlichen Problemen berichteten, erlebten diese nur 18 % der Teilnehmenden in englischsprachigen Studiengängen. Dies deutet auf besonderen sprachlichen Unterstützungsbedarf bei Studierenden in deutschsprachigen Studiengängen hin.

ABB. 20: STAND DER BEARBEITUNG DER MASTERARBEIT AM ENDE DES 4. SEMESTERS (in Prozent)

Haben Sie schon mit der Bearbeitung Ihrer Abschlussarbeit begonnen?

Quelle: International Student Survey (n = 1.510)

25 Im Fall dieser Auswertung wird nur die 4. Welle der Studie für Masterstudierende betrachtet. Auswertungen für die 6. Welle der Studie für Bachelorstudierende werden nicht vorgenommen, da die 6. Welle in das erste digital durchgeführte Semester fiel und aufgrund der Situation für die Studierenden schwer vergleichbare Ergebnisse lieferte. Aufgrund der Coronapandemie gingen etwa 44 % der befragten internationalen Studierenden davon aus, dass sich ihre ursprünglich geplante Studiendauer verlängern wird (siehe Falk, 2021).

ABB. 21: HERAUSFORDERUNGEN IM HINBLICK AUF DIE MASTERARBEIT AM ENDE DES 4. SEMESTERS (in Prozent)

Welche Herausforderungen haben Sie im Hinblick auf Ihre Abschlussarbeit bereits erlebt?

Quelle: International Student Survey (variierende Fallzahl je nach Balken, $n = 813/821$)

45

ABB. 22: SPRACHLICHE HERAUSFORDERUNG BEI DER MASTERARBEIT AM ENDE DES 4. SEMESTERS NACH UNTERRICHTSSPRACHE (in Prozent)

Haben Sie sprachliche Herausforderungen im Hinblick auf Ihre Abschlussarbeit bereits erlebt?

Quelle: International Student Survey (Master Deutsch $n = 193$; Master Englisch $n = 583$)

3.4 Das Ende des Studiums: Studienabbruch und Studienabschluss

3.4.1 DER STUDIERENDENSTATUS NACH SECHS SEMESTERN STUDIUM IN DEUTSCHLAND

In jeder Welle des International Student Survey wurde nach der aktuellen Studiensituation gefragt. Insbesondere wurde erhoben, ob die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Panelbefragung noch studierten oder ihr Studium

abgeschlossen bzw. abgebrochen hatten. Zum Zeitpunkt der letzten Befragung (d. h. nach der 6. Befragung zuzüglich der Nachbefragung) lagen von etwa zwei Drittel der ursprünglich registrierten Studierenden Informationen vor, die in Abbildung 23 ausgewertet wurden.

Von den Studierenden, die ihren Studierendenstatus zum Ende des 6. Semesters angaben, erklärten 64 %, noch an einer Hochschule eingeschrieben zu sein.²⁶ 30 % hatten

26 Innerhalb dieser Gruppe konnten folgende Alternativen im Fragebogen ausgewählt werden: (1) Ich bin in Deutschland eingeschrieben und studiere in Deutschland; (2) Ich bin in Deutschland eingeschrieben und mache ein Praxissemester/Praktikum in Deutschland; (3) Ich bin in Deutschland eingeschrieben und studiere vorübergehend/mache vorübergehend ein Praktikum im Ausland; (4) Ich bin nicht (mehr) in Deutschland eingeschrieben, sondern habe von einer deutschen Hochschule an eine ausländische Hochschule gewechselt und führe mein Studium dauerhaft dort fort; (5) Ich habe mein Studium in Deutschland (vorübergehend) unterbrochen (z. B. durch ein Urlaubssemester).

ABB. 23: STUDIENSTATUS DER STICHPROBE ZUM PROJEKTENDE NACH ABSCHLUSSART UND GESAMT (in Prozent)

Welche der folgenden Aussagen trifft auf Sie zurzeit zu?

Quelle: International Student Survey (Bachelor $n = 1.197$; Master $n = 1.912$; Gesamt $n = 3.109$)

einen Studienabschluss, 5 % ihr Studium abgebrochen. 45 % der Studierenden im Master hatten ihr Studium abgeschlossen, während 51 % am Ende des 6. Semesters noch studierten. 86 % der Bachelorstudierenden gaben an, noch zu studieren, während je 7 % ihr Studium abgebrochen oder abgeschlossen hatten.

Die Zahlen weisen auf eine deutliche Überschreitung der in Deutschland sonst üblichen Regelstudienzeit von vier Semestern im Master und sechs Semestern im Bachelor hin. Dieser Befund steht im Einklang mit den Ergebnissen aus Kapitel 3.3.7, wonach ein Großteil der Masterstudierenden am Ende des 4. Semesters noch nicht mit der Bearbeitung der Masterarbeit begonnen hatte. Einschränkend muss jedoch angemerkt werden, dass die Befragung im 6. Semester im Sommersemester 2020 und somit während der Coronapandemie stattfand. Die Umstellung auf die digitale Lehre sowie die weiteren Einschränkungen während dieser Zeit könnten zu einer zusätzlichen Zeitverzögerung im Studium geführt haben.

Weiterhin sind verlängerte Studienzeiten auch bei deutschen Studierenden üblich. Beispielsweise betrug die Gesamtstudienzeit für Bachelorstudierende des Abschlussjahrgangs 2019 im Median 7,6 Semester (Statistisches Bundesamt, 2021). Eine Ursache für die Zeitverzögerung könnten Praktika, Auslandsaufenthalte, Studienfachwechsel oder Unterbrechungen sein. Denkbar ist ebenfalls,

das internationale Studierende aufgrund der zusätzlichen Sprachbarriere oder der intensiven Erwerbstätigkeit (vgl. Kap. 3.3.1 sowie 3.3.2) bewusst weniger Kurse pro Semester belegen, um diese gut abschließen zu können. Eine nicht geplante Überziehung der Regelstudienzeit könnte zahlreiche Auswirkungen wie Finanzierungsprobleme, Zwangsexmatrikulation oder Schwierigkeiten bei der Ausländerbehörde hinsichtlich der Verlängerung des Aufenthaltstitels haben.

Abschließend ist anzumerken, dass von 34,6 % der ursprünglich für die Befragung registrierten Studierenden ($n = 4.751$) keine Informationen über den Studierendenstatus am Ende des 6. Semesters vorlagen. Es ist anzunehmen, dass Personen, die nicht mehr studierten (z. B. ihr Studium abgebrochen oder abgeschlossen hatten), eventuell mit größerer Wahrscheinlichkeit nicht mehr an den Befragungen teilnahmen und ihren Studienabbruch oder -abschluss nicht mitteilten. Die Abbruch- und Abschlusszahlen könnten daher unterschätzt sein. Falk und Thies (im Erscheinen) zeigen, dass insbesondere leistungsstarke Studierende an einzelnen Wellen des International Student Survey teilgenommen haben. Zum Fachwechsel oder Studienabbruch neigende Studierende nahmen seltener an einzelnen Wellen der Panelbefragung teil.²⁷

27 Um den Rücklauf beim International Student Survey zu steigern, wurden zahlreiche Maßnahmen während der Feldphase umgesetzt, z. B. Kontaktierung über unterschiedliche (E-Mail-)Adressen oder ein Incentivierungskonzept (Falk et al., 2021, Falk & Thies, im Erscheinen).

3.4.2 GRÜNDE FÜR DEN STUDIENABBRUCH

Seit Jahren sind mehrere Studien des DZHW darauf fokussiert, den Umfang und die Motive des Studienabbruchs von deutschen Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund nachzuvollziehen (siehe Ebert & Heublein, 2017; Heublein et al., 2017).

Studienabbruch ist, wie eingangs erwähnt (vgl. Kap. 1), als ein komplexes und multidimensionales Phänomen zu betrachten. So berichteten viele Studierende mehrere Gründe für ihren Entschluss. Die Ergebnisse des International Student Survey zeigen (vgl. Abb. 24), dass mangelnde Studienmotivation, im Fragebogen operationalisiert als falsche Erwartungen an das Studium und nachgelassenes Interesse

am Fach, der häufigste Grund für den Studienabbruch bei internationalen Studienabbrecherinnen und -abbrechern war (37 % im Bachelor- bzw. 55 % im Masterstudium) (siehe auch Pineda et al., 2019). Bachelorstudierende gaben außerdem v. a. eine schwierige finanzielle Situation (finanzielle Engpässe, Studium und Erwerbstätigkeit waren nicht zu vereinbaren) sowie Leistungsprobleme (z. B. Studienanforderungen waren zu hoch, nicht bestandene Prüfungen) an. Masterstudierende berichteten darüber hinaus häufig ebenso von Unzufriedenheit mit den Studienbedingungen (z. B. ungenügende Betreuung, überfüllte Lehrveranstaltungen, Anonymität der Hochschule) sowie vom Wunsch nach praktischer Tätigkeit.

ABB. 24: STUDIENABBRUCHGRÜNDE NACH ABSCHLUSSART (in Prozent)

Bitte nennen Sie uns die Gründe, die dazu führten, dass Sie das Studium abgebrochen haben.

Quelle: International Student Survey (Bachelor $n = 70$; Master $n = 51$)

3.4.3 PLÄNE NACH DEM STUDIENABBRUCH

Nach dem Studienabbruch gaben 75 % der Studierenden an, dass sie sich bereits exmatrikuliert hatten, und 21 % erklärten, dass sie das noch tun würden. Nur ein kleiner Anteil der Befragten (4 %) hatte das nicht vor. Einige Studien in Deutschland analysierten die Integration von Studienabbrecherinnen und -abbrechern in den Arbeits- bzw. Ausbildungsmarkt (Daniel et al., 2019; Heublein et al., 2017, 2018; Neugebauer & Daniel, 2021; Tieben, 2016). Die Frage nach dem weiteren Werdegang ehemaliger internationaler Studierender, die ihr Studium abgebrochen haben, stellte jedoch bislang eine Forschungslücke dar.

Wie Abbildung 25 entnommen werden kann, unterschieden sich die angestrebten Aktivitäten nach dem Studienabbruch nach der Abschlussart. 33 % der Studienabbrecherinnen und -abbrecher aus dem Bachelorstudium

wollten ein anderes Studium beginnen, während 20 % eine Berufsausbildung anstrebten.²⁸ Jeweils 11 % hatten vor, das gleiche Studium in einer anderen Hochschule fortzusetzen oder als Angestellte bzw. Angestellter oder Beamtin bzw. Beamter zu arbeiten. Der Großteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die ein Masterstudium abgebrochen hatten, plante ebenfalls zu arbeiten (40 %). 20 % zogen hingegen ein anderes Studium in Erwägung und 10 % überlegten, eine selbstständige Tätigkeit auszuüben.

Die meisten Studienabbrecherinnen und -abbrecher äußerten die Absicht, in Deutschland bleiben zu wollen (siehe Abb. 26). Vermutlich wäre eine rechtzeitige Information bzw. Beratung zu den Perspektiven im Fall eines Studienabbruchs relevant, um zu eruieren, inwiefern die rechtlichen Rahmenbedingungen diese Pläne ermöglichen oder nach der Exmatrikulation das Land verlassen werden muss.

ABB. 25: PLÄNE NACH DEM STUDIENABBRUCH NACH ABSCHLUSSART (in Prozent)

Was planen Sie nun als nächstes zu tun?

Quelle: International Student Survey (Bachelor $n = 70$; Master $n = 50$)

28 Wenn internationale Studierende ihr Studium in Deutschland abbrechen, können sie unter Umständen eine betriebliche Ausbildung aufnehmen, wenn diese in einem Engpassberuf erfolgt (Fleuß, 2021, AufenthG § 16).

ABB. 26: GEPLANTER AUFENTHALTSORT NACH DEM STUDIENABBRUCH NACH ABSCHLUSSART
(in Prozent)

Wo planen Sie diese Tätigkeit?

Quelle: International Student Survey (Bachelor $n = 67$; Master $n = 50$)

3.4.4 REFLEXION UND VERARBEITUNG DES STUDIENABBRUCHS

Die Analyse der Gründe für das Auslandsstudium (siehe Kap. 3.1.2) hat gezeigt, wie verschieden und individuell die Erwartungen an ein Studium in Deutschland sein können. Zudem wird ein Studienabbruch aus Sicht der Akteurinnen und Akteure sehr unterschiedlich verarbeitet. In den qualitativen Interviews erläuterten einige Studienabbrecherinnen und -abbrecher beispielsweise, wie sie durch die Erfahrung in Deutschland entdeckt hätten, dass sie nicht mehr an einer akademischen Karriere interessiert seien oder bestimmte Ziele nicht (mehr) für erstrebenswert hielten. Diese Personen konnten ihre Erfahrung in Deutschland trotz des Abbruchs wertschätzen, da sie der Selbstfindung zuträglich waren.

Im Folgenden sollen daher anhand der in Kapitel 3.1.2 entwickelten Typologie unterschiedliche Arten der Reflexion und Verarbeitung des Studienabbruchs durch internationale Studierende illustriert werden. Diese Betrachtung unterstreicht einmal mehr die Heterogenität der hier analysierten Entscheidungsprozesse.

TYPUS A: ERKUNDERINNEN UND ERKUNDER

Ausgewählte Zitate

„Während der Semesterferien bin ich zurück in die [Heimat] gefahren, aber das Semester war nicht ganz beendet. Ich habe gedacht, ich muss überlegen, ohne Ergebnisse lange Zeit in Deutschland ist nicht so hilfreich. Ich habe so gedacht. Und ich habe [...] überlegt

und dann habe ich entschieden, nicht mehr zu studieren.“

(Interview 1)

„Ich hatte das Gefühl, dass ich nur an meinem Schreibtisch sitze und nicht wegkomme, dass ich eben keine Bewegung habe, dass ich auch mit den Mitstudierenden das Gefühl hatte, dass es nicht ganz meine Leute sind. Dass ich auch mit denen dann später nicht wirklich zusammenarbeiten könnte, weil ich das Gefühl hatte, die sind eher mehr introvertiert und ich von meiner Persönlichkeit her nicht so introvertiert bin.“

(Interview 29)

Da bei Studierenden des Typus Erkunderinnen und Erkunder ein sehr abstraktes inhaltliches Interesse während des Such- und Entscheidungsprozesses vorhanden ist, erleben sie oft Enttäuschungen, wenn sie sich im Laufe des Studiums in einer unerwarteten Situation wiederfinden und realisieren, dass die von ihnen gewählten Fächer nicht zu den eigenen Interessen bzw. zu ihrem persönlichen Profil passen. Erkunderinnen und Erkunder konnten deshalb auch während des Interviews relevante Aspekte der akademischen Erfahrungen seltener rekonstruieren als andere internationale Studierende. Der Fokus lag stattdessen auf administrativen und logistischen Aspekten sowie auf ihren Gefühlen und Erfahrungen außerhalb der Hochschule. Während es einigen dieser Studierenden gelang, Erlebnisse im Hinblick auf Reisen und das Kennenlernen von Menschen zu sammeln, drückten andere das Gefühl aus, sich „wie ein Fisch auf dem Trockenen“ gefühlt zu haben.

Wenn Studierende dieses Typus auch außerhalb der Hochschule nicht die aufregende Erfahrung finden, nach der sie gesucht haben, ergibt sich eine Situation, die eher zum Abbruch des Studiums führt. Grund dafür ist zumeist, dass sie nicht über die notwendige Fachidentifikation und erforderliche akademische Motivation verfügen, um das Studium abzuschließen. Im Laufe von mehreren Experten-Workshops wurde gerade bei diesen Studierenden mehrfach über mögliche Interventionen diskutiert, um den Studienabbruch zu verhindern. Aus Sicht einiger Praktikerinnen und Praktiker wäre dies eventuell durch einen Fachwechsel möglich, da das Fach bei der Studienwahl zumeist zweitrangig war.

TYPUS B: ZUWANDERERINNEN UND ZUWANDERER

Ausgewählte Zitate

„As I was staying in [the town], traveling to [the city] was always a problem because the commutation [...] is really bad. It takes you like seven hours or eight hours by public transport to reach that place. So, I was really confused. Should I actually stay there and pursue my course? Then I went through some of the seniors and asked them how the job scenario is after having this master's [degree]. And I didn't get like good response[s] because a lot of them were struggling in getting a job. So, I thought that finally when I was pursuing that master's course, I should also start looking for opportunities here. Because I already have a degree and four years of work experience. So, I thought that maybe one of the companies might be interested even if I don't have a master's degree. Luckily, this year in March, I got a job. So that worked in my favour. I just told the company that I had been also enrolled in one of the master's programs. Is that going to help me or what should I do? Should I continue with my master's and then, after I'm done with my master's, would you want to approach me again or how is it? So, they said it is all up to you. Then I thought my master's degree from [my first university] was very much equal and worth in the job

market. So, I approached the university and told them like I had got a job and I think that I would definitely want to take a break from my studies.“

(Interview 21)

Im Fall der Zuwandererinnen und Zuwanderer variieren sowohl die Erwartungen an das Studium als auch der Spielraum im Fall eines Studienabbruchs, weil sie über unterschiedliche Ressourcen verfügen, um mit den Problemlagen umzugehen. Selbst wenn es zu einem Abbruch kommt, bleibt ihre Lebenssituation relativ unverändert, da sie oft trotzdem in Deutschland bleiben, wie in mehreren Interviews festgestellt wurde. Darüber hinaus haben sie eine bessere Möglichkeit, Misserfolge und ihre Zeit im Ausland zu rechtfertigen, weil sie argumentieren können, dass sie die Sprache gelernt oder Arbeitserfahrung in Deutschland gesammelt haben. Dies ist ein wichtiger Unterschied im Vergleich zu den Erkunderinnen und Erkundern sowie den Zuwandererinnen und Zuwanderern auf der einen und den anderen Typen auf der anderen Seite, da die ersten beiden nicht nur wegen des Studiums ihr Heimatland verlassen bzw. ihr Leben geändert haben. Infolgedessen können sie von nicht akademischen Erfahrungen stärker profitieren.

TYPUS C: KARRIEREORIENTIERTE IDEALISTINNEN UND IDEALISTEN

Ausgewählte Zitate

„So, the whole second semester, I was thinking about either leaving the institution, either staying there and fighting my way till I pass everything or if I should go to some other college or other course or something like that. So for the whole of six months of the second semester I would like to say I was really in this phase of you know sort of rethinking all of my choices that I made to come to this institution. And reevaluate everything in my mind. If I was in the right place, if I was studying the right course, if I was studying in the right language.“

(Interview 2)

„It was not the language barrier that caused my failure, because my failure was basically due to my lack of background knowledge. Actually, I didn't have a lot of chance to go see around. I just saw the university. And to be honest, most of my time was at the university. I could not see around [the city] very well. I just studied and went back to [my place]. Because the programme was very intense for me. I mean, after I graduated, I worked for three years and I realized that I forgot much of the lectures and I had to catch up. So, I spent my time at the university mostly. I stayed after the lectures and tried to catch up. And the German system is a bit different from the [...] system as well. So, I had to try to adapt to that. Also, I didn't have any scholarship. I always had in mind that I was running out of money and at some point, I had to go back to [my native country]. It's another point. I'm not blaming that issue as well because my father could help me if I asked. But all things combined, it became a hard challenge, you know? I mean, I was spending my own savings and I always kept thinking about it. Like, my three years of savings, I am spending it here. And I was not getting good grades and I was thinking about if it is a good investment or not. Because I cannot get the benefit out of it and I am spending a lot of money.“

(Interview 4)

Für Studierende des Typus karriereorientierte Idealistinnen und Idealisten hat ein Misserfolg schwerwiegende Auswirkungen, da sie nach Deutschland gekommen sind, um sich fachlich zu qualifizieren und ihre beruflichen Perspektiven zu verbessern. Sie wären nicht in der Lage, ihre Zeit in Deutschland positiv zu rechtfertigen, sollten sie diese Ziele nicht erreichen. Aus diesem Grund erläuterten Studierende dieses Typus ihre Bemühungen, einen Abbruch um jeden Preis zu vermeiden, häufig besonders ausführlich.

WEITERE TYPEN

Im Fall der Typen karriereorientierte Pragmatikerinnen und Pragmatiker sowie transnationale Studierende lassen sich keine Vergleiche durchführen, da ihnen nur jeweils ein Interview zugeordnet werden konnte. Es liegt aber nahe, zu vermuten, dass bei den karriereorientierten Pragmatikerinnen und Pragmatikern Ähnlichkeiten mit den karriereorientierten Idealistinnen und Idealisten und bei den transnationalen Studierenden Gemeinsamkeiten mit den Zuwandererinnen und Zuwanderern gefunden werden könnten.

Erwähnenswert ist zudem, dass viele Studienabschreckerinnen und -abschrecker zu spät feststellen, dass ohne Unterstützung ihre Alltagshürden bzw. Belastungen kaum zu bewältigen sind. Die Interviews deuten auf eine Überforderung in vielen Bereichen hin. Hinzu kommt aber häufig auch die Unkenntnis über zur Verfügung stehende Ansprechpersonen sowie Einrichtungen, die eine sinnvolle und rechtzeitige Unterstützung hätten leisten können.

Vergleicht man die Erfahrungen verschiedener Interviewpartnerinnen und -partner, dann zeigt sich, dass der Zeitpunkt des Auftretens der Schwierigkeiten ein relevanter Faktor zu sein scheint. So berichteten Studienabschreckerinnen und -abschrecker nach einer anstrengenden Ankunft häufiger von einer Kette von Herausforderungen, die auch im Laufe der Zeit nicht vollständig überwunden werden konnten. Außerdem sprachen sie oft von zwischenmenschlichen Problemen inner- und außerhalb der Hochschule.

Ein ähnlicher Befund ergibt sich beim Thema „Bindung“. Je früher ein Abbruch in Erwägung gezogen wird, desto eher wird er auch in die Tat umgesetzt. Dies liegt v. a. daran, dass diese Studierenden weder feste soziale Netzwerke im neuen Land haben noch sich an die neue Lebens- bzw. Studiensituation gewöhnen konnten. So ist die Vorstellung, an einem anderen Ort neu anfangen zu müssen bzw. zu können, für sie vermutlich weniger abschreckend als für besser integrierte Studierende. Teilweise dürfte diese Option von solchen Studierenden sogar als erstrebenswerter „Neustart“ angesehen werden.

3.4.5 PLÄNE NACH DEM STUDIENABSCHLUSS

Internationale Absolventinnen und Absolventen deutscher Hochschulen können dazu beitragen, den Fachkräftemangel in Deutschland zu lindern. Daher ist es relevant zu erforschen, wie viele internationale Studierende in Deutschland bleiben wollen und wie eine Integration in den Arbeitsmarkt gewährleistet werden kann (für bisherige Studien zum Thema, siehe Hanganu, 2015; Hanganu & Heß, 2014; Koenings et al., 2021; SVR-Forschungsbereich, 2017; Morris-Lange, 2019). Teilnehmerinnen und Teilnehmer des International Student Survey, die einen Studienabschluss angaben, wurden nach ihren Zukunftsplänen gefragt (siehe Abb. 27).

Die meisten internationalen Absolventinnen und Absolventen von Bachelor- oder Masterstudiengängen hatten nach Studienabschluss vor, als Angestellte oder Beamte zu arbeiten. Die Pläne unterscheiden sich jedoch auch stark nach Abschlussart: 29 % der Absolventinnen und Absolventen eines Bachelorstudiums gaben an, ein anderes Studium beginnen zu wollen (vermutlich ein Masterstudium), und 24 % planten, ein Praktikum zu machen. Demgegenüber beabsichtigten 37 % der Masterabsolventinnen und -absolventen eine Promotion. Jeweils 9 % wollten ein Praktikum machen bzw. eine längere Reise unternehmen.

Überraschend ist der hohe Anteil an Studierenden mit Promotionsabsicht. Dies kann methodische Gründe haben, da die Berechnungen auf den Angaben einer vermutlich besonders leistungsstarken Gruppe Studierender basieren: 433 Masterstudierenden, die (1) bis zum 6. Semester – und somit recht schnell, gerade im Vergleich mit dem Großteil internationaler Studierender – ihr Studium abgeschlossen hatten und (2) bereit waren, Auskunft zu geben. Gleichzeitig sind tiefergehende Analysen zum Thema notwendig, da es durchaus auch möglich sein kann, dass insbesondere Absolventinnen und Absolventen aus englischsprachigen Masterstudiengängen Schwierigkeiten beim Übergang in den deutschen Arbeitsmarkt haben. Stellen in der Forschung können attraktive Alternativen sein,

da die Wissenschaftssprache Englisch ist und gute Englischkenntnisse explizit erwünscht sind.

Von den Absolventinnen und Absolventen des International Student Survey mit Masterabschluss gaben 76 % an, nach dem Abschluss in Deutschland bleiben zu wollen, während bei den Bachelorstudierenden (nur) 42 % dieselbe Absicht äußerten (vgl. Abb. 28). Generell zeigt sich in bisherigen Studien, dass mindestens die Hälfte der Studentinnen und Studenten bereits zu Beginn des Studiums plant, auch danach in Deutschland zu bleiben (Koenings et al., 2021, Thies, im Erscheinen).

Ergebnisse der Erhebung machen gleichermaßen deutlich, dass insbesondere jüngere Studierende mobiler sind und häufiger beabsichtigen, Deutschland nach dem Studium wieder zu verlassen (Thies, im Erscheinen). Studierende, die einen Partner in Deutschland haben, schon vor dem Studium in Deutschland gelebt haben oder über bessere deutsche Sprachkenntnisse verfügen, tragen sich hingegen seltener mit diesem Gedanken. Studierende aus ingenieurwissenschaftlichen Fächern wollen ebenfalls mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit Deutschland verlassen als Studierende, die kein MINT-Fach studiert haben (Thies, im Erscheinen). Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Arbeitsmarktperspektiven in Deutschland in den Ingenieurwissenschaften besonders gut sind.

Betrachtet man Masterstudierende in deutsch- und englischsprachigen Studiengängen, so zeigen sich keine großen Unterschiede hinsichtlich des geplanten Verbleibs in Deutschland: 74 % der Masterstudierenden in englischsprachigen Studiengängen planten einen Verbleib in Deutschland (siehe Abb. 29). Da speziell Studierende in englischsprachigen Studiengängen Schwierigkeiten haben, sich im Alltag zu verständigen (vgl. Kap. 3.3.1), sollte diese Studierendengruppe bereits während des Studiums dazu motiviert werden, zusätzliche Sprachkurse in Deutsch zu besuchen, damit später eine Integration in den Arbeitsmarkt gelingen kann. Im Hinblick auf die Internationalisierung deutscher

ABB. 27: PLÄNE NACH DEM STUDIENABSCHLUSS NACH ABSCHLUSSART (in Prozent)

Was planen Sie nun als nächstes zu tun?

Quelle: International Student Survey (Bachelor $n = 62$; Master $n = 660$)

ABB. 28: GEPLANTER AUFENTHALTSORT NACH DEM STUDIENABSCHLUSS NACH ABSCHLUSSART (in Prozent)

Wo planen Sie diese Tätigkeit?

Quelle: International Student Survey (Bachelor $n = 62$; Master $n = 657$)

ABB. 29: GEPLANTER AUFENTHALTSORT NACH DEM MASTERABSCHLUSS NACH UNTERRICHTSSPRACHE (in Prozent)

Wo planen Sie diese Tätigkeit?

Quelle: International Student Survey (Master Englisch $n = 474$; Master Deutsch $n = 140$)

Hochschulen kann geschlussfolgert werden, dass das Angebot von englischsprachigen (Master-) Studiengängen eine Möglichkeit sein kann, den Fachkräftemangel in Deutschland zu lindern, da Absolventinnen und Absolventen auch in Deutschland verbleiben wollen.

3.4.6 REFLEXION UND VERARBEITUNG DES ERFOLGREICHEN STUDIENABSCHLUSSES

Das Studium stellt eine wichtige Phase in der persönlichen und beruflichen Entwicklung von jungen Erwachsenen dar. Wie die Motivationstypologie in Kapitel 3.1.2 gezeigt hat, streben internationale Studierende ein Studium aus verschiedenen Gründen an. Einige möchten ein konkretes berufliches Ziel erreichen, während für andere das Studium eine Gelegenheit zur Orientierung bietet. Aufgrund der unterschiedlichen studienbezogenen und nicht studienbezogenen Motive ergeben sich verschiedene Interpretationen eines erfolgreich abgeschlossenen Studiums. Relevante Unterschiede sind beispielsweise je nach Alter, Geschlecht, Abschlussart, Fächergruppe, Bildungsbiografie und Lebenssituation festzustellen.

Die meisten interviewten Absolventinnen und Absolventen berichteten stolz von ihrem Erfolg, v. a. diejenigen, die zum Zeitpunkt des Interviews bereits den Übergang in den Arbeitsmarkt vollzogen oder ein weiteres Studium aufgenommen hatten. Andere waren enttäuscht, wenn sie ihre Ziele nicht erreichten hatten. Das zeigt, dass der Studienerfolg für einige Absolventinnen und Absolventen nicht gleichbedeutend mit dem bloßen Erreichen eines Abschlusses oder der erfolgreichen Bewerbung auf eine Stelle ist. Auch die Bedeutung des Studiums und der hierin vermittelten Inhalte für ihre weitere individuelle Biografie spielt für viele von ihnen eine wichtige Rolle.

Einige Interviewpartnerinnen und -partner sprachen von Überforderung und Erschöpfung gegen Ende des Studiums. Die Suche nach einer Anschlussmöglichkeit nach dem Studium beschäftigte viele bereits Monate vor dessen Ende. Sie mussten sich parallel um die Bearbeitung der Abschlussarbeit und um ihre Zukunft kümmern, z. B. ein Praktikum oder einen Job suchen und ggf. einen Aufenthaltstitel beantragen. Auch die Fristen, die Individuen sich selbst setzen, variierten. Es gab Interviewpartnerinnen und -partner, die sofort weiterstudieren wollten, aber auch solche, die sich etwas Zeit zum Nachdenken nehmen und die Optionen sorgfältig prüfen wollten.

„Das war eigentlich nicht von der Uni, das war mein eigener Stress, den ich hatte. Also, für die Uni hätte ich es auch ein Jahr später abgeben können, das wäre egal gewesen, aber man muss die Masterarbeit ein halbes Jahr vorher anmelden und nach sechs Monaten muss man dann abgeben. Aber ich war eh gut dran, die Abgabefrist war im September und ich habe es wirklich erst dann Anfang September abgeben können. Zuerst dachte ich, ich bin richtig gut dran, aber durch die Korrektur bin ich dann in Verzug gegangen, dann musste ich die Postzeit auch einrechnen. Das war zwei Wochen unterwegs, die Masterarbeit. Und dann kam schon der September, der Abgabetermin. Ich dachte einen Monat schon dran, also das war ungünstig, weil ich eben dann [...] war. Es wäre gescheiter gewesen, wenn ich das richtig abgeschlossen hätte, solange in Deutschland geblieben wäre, das hätte abgeben können persönlich. Dann wäre ich auch nicht in so in einen Stress gekommen. Also, das lag schon ein bisschen an mir, dass ich da einfach zu früh von Hamburg weggegangen bin, da hätte ich ein bis zwei Monate locker ... aber da kommt wieder die Vereinbarung mit dem Arbeitnehmer.“

(Interview 32)

Der Übergang in den Arbeitsmarkt ist voller neuer Herausforderungen. Es kann eine große Enttäuschung sein, wenn die Absolventinnen und Absolventen feststellen, dass es schwieriger ist, mit dem erlangten Abschluss eine Stelle zu finden, als sie es ursprünglich erwartet hatten. Vor allem Studierende in englischsprachigen Studiengängen wurden mit dieser Diskrepanz konfrontiert. Bei mehreren Interviews wurde dieses Thema angesprochen:

„If I wanted to go back to [my native country], I think I could really market myself as more as an international lawyer now, because I had this experience. I’m staying in Germany which means kind of limiting myself professionally a little bit.“

(Interview 9)

„I think if I knew German right now with my M.A. degree, I think I would still apply to big companies to do internships or even get some other jobs. But without my knowing German I don’t even bother to get there yet.“

(Interview 12)

„Ja, ich [...] bedauere [...], dass ich nicht so viel gearbeitet hab in Deutschland, so in Richtung von meinem Studium. Und ich hab nicht so viel Berufserfahrung wie andere Masterabsolventen, deswegen bin ich im Arbeitsmarkt nicht so wettbewerbsfähig.“

(Interview 35)

Angeichts der Tatsache, dass das Studium in manchen Feldern die fehlende Arbeits Erfahrung nicht kompensieren kann, zeigen die Interviews, dass Absolventinnen und Absolventen mitunter keine für ihren Abschluss angemessene qualifizierte Beschäftigung finden konnten und zu der Tätigkeit zurückkehrten, der sie vor dem Studium nachgegangen waren. Deutlich wird gleichermaßen, dass manche Absolventinnen und Absolventen nach dem Studium bereit sind, eine Arbeitsstelle anzutreten, die nicht ihren fachlichen Interessen entspricht. Einige beschäftigten sich mit der Frage nach der weiteren Entwicklung und versuchten, sich verschiedene Handlungsoptionen offenzuhalten.

„I submitted my thesis in January. So, it took a while, four months, three months to grade my thesis. I just received an email from the programme coordinator that I officially passed the programme, so I will have my graduation at the end of this month. I think I will apply for a job-seeking visa in Germany. It is just like a plan B because I think that I will go back to [my native country] for a while to see if I can find a job there. I think, for me, I understand more about my profession, about the professional world, but sometimes I wished that there would be more approach from the real world. Because the programme mostly focused on researching more history academy. The professional aspect is somehow lacking.“

(Interview 7)

„Es passt eigentlich ganz gut, würde ich sagen. Es ist keine Nachhaltigkeit. Ich denke, mit der Zeit wird es vielleicht auch in die Richtung gehen, aber es passt schon gut, weil es international ist. Du hast Englisch, Deutsch, Rumänisch. Es sind so dynamische Aufgaben. Alles Mögliche, was ich schon gemacht habe. Zwar ein bisschen Veranstaltung, ein bisschen Marketing. Also es ist nicht unbedingt, was ich studiert habe, aber es geht in die Richtung. Also, ich bin zufrieden. Ich würde sagen ja, mal gucken. Meine Hoffnung ist, dass mit der Zeit vielleicht etwas in Richtung Nachhaltigkeit sein wird, dass ich das nicht verliere, weil sonst würde ich fast sagen, dass ich mein Studium umsonst gemacht habe.“

(Interview 14).

4

Kernbefunde und Anregungen für die Praxis

Für die Erarbeitung dieser Anregungen wurde im Rahmen des im Juni 2021 von der Internationalen DAAD-Akademie durchgeführten Seminars „Studienerfolg und Studienabbruch von Bildungsausländern“ ein erster Entwurf mit Hochschulpraktikerinnen und -praktikern diskutiert. Darüber hinaus fand eine enge inhaltliche Abstimmung statt mit Kolleginnen und Kollegen aus der Strategieabteilung des DAAD, Simon Morris-Lange vom Sachverständigenrat für Integration und Migration (SVR), Luise Haack von der Universität Passau sowie Kathrin Wisniewski, Leiterin des SpraStu-Projekts. Für die Unterstützung und die zahlreichen Rückmeldungen sei allen Beteiligten herzlich gedankt.

Studienerfolg und Studienabbruch sind multi-kausale Phänomene. Für die Entwicklung von Handlungsempfehlungen zur Förderung des Studienerfolgs internationaler Studierender in Deutschland sind empirische Analysen zu ihrer Studien- bzw. Lebenssituation eine wichtige Voraussetzung. Statische „One size fits all“-Ansätze und pauschale Empfehlungen eignen sich nicht, um kontextbezogen adäquat zu agieren. Im Folgenden werden deswegen praxisbezogene Kernbefunde des SeSaBa-Projekts zusammengefasst sowie zugehörige Lösungsansätze formuliert, die auf relevante Handlungsmöglichkeiten hinweisen, ohne jedoch den Anspruch zu erheben, damit Patentrezepte für alle Situationen und Konstellationen zu bieten. Die angemessene Kombination und Ausgestaltung der Maßnahmen vor dem Hintergrund der spezifischen Ressourcen der Hochschule, ihrer Fachbereiche sowie der betreffenden Studierendenpopulation muss stets im konkreten Einzelfall abgewogen werden. Sie stellt eine Voraussetzung für die Verhinderung von Studienabbrüchen dar.

Die Anregungen für die Praxis wurden auf Basis der Befunde der Studie, des Dialogs mit relevanten (bildungspolitischen) Akteurinnen und Akteuren sowie der wissenschaftlichen Aufbereitung des Forschungsstands entwickelt. Dabei wird auf Studien oder hilfreiche Literaturquellen verwiesen, die beispielhaft Einblick in die identifizierten Felder vermitteln. Zudem werden Praxisbeispiele aus deutschen Hochschulen aufgeführt, die auf Basis der Projektbefunde als sinnvoll bzw. empfehlenswert erscheinen und idealerweise Impulse für eigene Überlegungen vor dem jeweils individuellen institutionellen Kontext geben.

Kernbefund 1: Die Phase vor der Ankunft in Deutschland sowie die individuellen Erwartungen und Motive der internationalen Studierenden werden bislang zu wenig beachtet.

ANREGUNGEN FÜR DIE PRAXIS:

Erwartungsmanagement: Ein zentraler Befund der qualitativen Vorstudie des Projekts „SeSaBa“ (siehe Pineda, 2018) war, dass eine Diskrepanz zwischen Erwartungen und Lebensrealität bei internationalen Studierenden festzustellen ist. Dies liegt zum einen daran, dass einheitliche Informationen zum Studium in Deutschland oft schwer zu finden sind.²⁹ Zum anderen – und erschwerend – gibt es in vielen Fällen keine Unterstützung bzw. Beratung vor und während der Bewerbung. In diesen Fällen ist die Gefahr groß, dass Studierende zum Zeitpunkt der Einreise entweder unzureichend oder sogar falsch informiert sind.

Daten aus der Panelbefragung zeigen, dass die meisten internationalen Bachelor-studierenden die Hochschulreife an einer ausländischen Schule außerhalb von Deutschland erworben haben, d. h. ohne Bezug zum deutschen Bildungssystem (→ **3.1 Die Phase vor Studienbeginn**). Nur ein geringer Teil der befragten Studierenden gab an, dass ihnen die Vorbereitung auf den Studienaufenthalt leicht- oder sehr leicht gefallen ist (→ **3.1.4 Vorbereitung auf den Studienaufenthalt**).

Bei ergänzenden Recherchen im Rahmen der qualitativen Begleitung des SeSaBa-Projekts fiel auf, dass bezüglich des Studienstandorts Deutschland eher Marketing betrieben denn informiert wird. Das heißt, viele Vorteile und attraktive Aspekte eines Auslandsstudiums werden dargestellt, jedoch wird wenig thematisiert, was es tatsächlich heißt, in Deutschland zu studieren, welche praktischen Herausforderungen auf einen zukommen oder was man nach dem Studium zu erwarten hat. Eine differenzierte und transparente Informationsvermittlung zum Studium bzw. Beruf erscheint aus dieser Perspektive notwendig zu sein.

Eine weitergehende Recherche des Forschungsteams zeigte außerdem, dass viele Initiativen zur Betreuung internationaler Studierender erst nach der Bewerbung oder gar der Ankunft starten. So gibt es beispielsweise nur an wenigen Hochschulen Informationsveranstaltungen oder Checklisten für Studieninteressierte.³⁰ Die Entwicklung von Formaten zum (virtuellen) Austausch zwischen Studierenden einer Hochschule und Studieninteressierten oder von Checklisten für internationale Studieninteressierte, die nicht nur bürokratische Themen, sondern auch inhaltliche Aspekte der Studienwahl³¹ ansprechen, könnten die Orientierung während der Bewerbungsphase geben und damit den Studienstart erleichtern.

29 Zwischen den Bundesländern gibt es aufgrund eigener Hochschulgesetze sowie verschiedener Hochschularten und Fächergruppen große Unterschiede, die es zu beachten gilt.

30 Praxisbeispiele: Die Angebote für geflüchtete Studieninteressierte an der TH Köln und der Universität Osnabrück sind Beispiele für die Möglichkeit zu einer unverbindlichen Kontaktaufnahme und zur Information auch ohne konkrete Studienpläne an der betreffenden Hochschule. Ähnliche Konzepte könnten gleichfalls für eine breitere Gruppe internationaler Studierender implementiert werden. Siehe Pamoja Buddy Program der TH Köln (www.th-koeln.de/en/international_office/pamoja-buddy-program_66145.php) und Informationen für Geflüchtete der Universität Osnabrück (www.uni-osnabrueck.de/studium/informationen-fuer-gefluechtete).

31 In ihrem Buch *Erfolgreich Studieren: Vom Beginn bis zum Abschluss des Studiums* stellen Stock et al. (2009) Studieninteressierten hilfreiche Checklisten zur Verfügung, die folgende Aspekte beinhalten: Auswahl des Studienfachs, Auswahl der Hochschule, Informationen zur Einschreibung, spezifische Voraussetzungen überprüfen, hochschulortspezifische Informationen, Studien- und Prüfungsordnungen, Stunden- und Arbeitsplatzplanung.

Begleitung von Bewerbungsverfahren, ggf. mithilfe digitaler Instrumente:³² Der Wissenschaftsrat (2016) empfiehlt, den Hochschulen eine stärkere Rolle bezüglich der Entscheidung über den Hochschulzugang und die Klärung der ggf. erforderlichen fachspezifischen Anforderungen zu ermöglichen, sodass eine hochschulspezifische Rekrutierung internationaler Studierender umgesetzt werden kann. Im Rahmen einer Sonderauswertung des DAAD-Teilprojekts (Pineda & Rech, 2020) zu unterstützenden Angeboten bei Studienvorbereitung und -einstieg internationaler Studierender an deutschen Hochschulen wurde aufgezeigt, dass immer mehr deutsche Hochschulen TestAS zur Feststellung der Studierfähigkeit nutzen und hochschulspezifische Eingangstests sowie propädeutische Vorbereitungsphasen einsetzen.³³ Weitere Handlungsoptionen sind die Entwicklung und Erprobung neuer Qualifizierungswege (siehe z. B. Initiativen wie das Projekt „VORsprung“ von DAAD und Goethe-Institut³⁴), das Angebot digitaler Schnupperprogramme, die differenzierte Betrachtung der besonderen Situationen von bestimmten Zielgruppen (Studierende ohne versus Studierende mit Fluchthintergrund, Bachelorstudierende ohne Vorerfahrungen, Studierende in englischsprachigen Studiengängen, Studierende über 30 Jahre) sowie die Umsetzung weiterer Möglichkeiten zur früheren Betreuung bzw. Vorbereitung zugelassener Bewerberinnen und Bewerber.

Des Weiteren zeigt das SeSaBa-Projekt, dass die Gründe für das Studium in Deutschland vielschichtiger als vermutet sind (→ **3.1.2 Gründe für das Studium in Deutschland**). Vielen internationalen Studierenden geht es nicht nur um das Studium oder den Bildungsabschluss an sich, sondern auch um persönliche Weiterentwicklung, Jobchancen, eine langfristige Bleibeperspektive in Deutschland oder das Sammeln internationaler Erfahrungen. Vor diesem Hintergrund kann die Identifikation der Erwartungen und Motive der Bewerberinnen und Bewerber bzw. der jeweiligen (internationalen) Studierendenschaft vor Ort dazu beitragen, entsprechend zugeschnittene (Beratungs-)Angebote zu etablieren. Beratungsgespräche und/oder (digitale) Self-Assessments zur Exploration des inhaltlichen Interesses und der fachspezifischen Anforderungen des anvisierten Studiengangs könnten dabei im Rahmen eines differenzierten Verfahrens integriert werden.

32 Praxisbeispiel: Projekt „Digitaler Campus“ (www.daad.de/digitalercampus).

33 Die Rolle von Eingangs-, Eignungs- und Studierfähigkeitstests zur Verhinderung von Studienabbrüchen wird in Deutschland zunehmend diskutiert. Siehe die Dokumentation der BMBF-Fachtagung „Eingangstests unter der Lupe - Studienbeginn begleiten, Hochschulerfolg erhöhen“.

34 Siehe www.daad.de/de/der-daad/was-wir-tun/digitalisierung/vorsprung.

Kernbefund 2: Eine Verschärfung der Zulassungskriterien wäre ein einfacher, aber nicht unproblematischer Weg zur Senkung der Abbruchquoten bei internationalen Studierenden.

ANREGUNGEN FÜR DIE PRAXIS:

Eine Verschärfung der Zulassungskriterien für internationale Studierende würde mit hoher Wahrscheinlichkeit dazu führen, dass ihre Abbruchquoten sinken.³⁵ Das zeigt allein schon der Vergleich mit Ländern wie den USA, die über differenzierte Statistiken zum Studien-erfolg internationaler Studierender an Hochschulen mit unterschiedlich strengen Zulassungsquoten verfügen (vgl. Kercher, 2018, S. 17). Demnach lag der Anteil internationaler Bachelorabsolventinnen und -absolventen in zulassungsfreien Studiengängen in den Vereinigten Staaten im Jahr 2015 (sechs Jahre nach Studienbeginn) bei lediglich rund 31 %, bei solchen mit einer Zulassung von weniger als 25 % der Bewerberinnen und Bewerber hingegen bei beachtlichen 86 %.

Zwar ist diesen Statistiken nicht zu entnehmen, welche Auswahlkriterien jeweils zugrunde gelegt wurden. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass sich ähnliche Zusammenhänge auch in Deutschland zeigen dürften, wenn auf der Basis der hier gleichfalls üblichen Kriterien (z. B. Durchschnittsnote der HZB, fachliche Eignung bzw. fachliches Interesse an den Studieninhalten, Sprachfähigkeiten in der Unterrichtssprache) strenger bzw. individueller (z. B. im Rahmen von individuellen Eignungstests) als bisher ausgewählt werden würde (vgl. hierzu auch Thies & Falk, 2021; Falk et al., im Erscheinen).

Insbesondere die Sprachfähigkeiten der Studierenden in der Unterrichtssprache sowie – unabhängig davon – im Deutschen sind hierbei auch immer wieder Teil der hochschulpolitischen Diskussion, da viele Hochschulen erkannt haben, dass mangelnde Sprachkenntnisse und die damit verbundenen Probleme bei der inner- und außerhochschulischen Integration einen zentralen Faktor des Studienerfolgs internationaler Studierender darstellen. Dies zeigte sich auf verschiedenen Veranstaltungen mit Hochschulvertreterinnen und -vertretern im Rahmen des SeSaBa-Projekts (Experten-Workshops, DAAD-Leitertagung) und wird ebenso von den wissenschaftlichen Befunden bestätigt (→ **3.1.1 Bildungshintergrund internationaler Studierender bzw. → 3.3.1 Sprachkenntnisse sowie Falk et al., im Erscheinen**).

Zweifelloos ist diesbezüglich auch festzustellen, dass eine zu liberale Zulassungspraxis genauso wenig im Interesse der jeweils akzeptierten Studierenden ist, falls diese aufgrund unpassender Auswahlkriterien bzw. zu grober oder zu stark standardisierter Auswahlverfahren mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einem Studienabbruch führt. Eine wichtige Rolle dürften hierbei ebenfalls die Qualität und die Aussagekraft der Zertifikate zur Sprachkompetenz in der jeweiligen Unterrichtssprache spielen, die zwischen verschiedenen (privaten und öffentlichen) Prüfinstanzen im Ausland und in Deutschland teilweise offensichtlich sehr stark schwanken (vgl. Wisnewski & Lenhard, 2021).

35 Rechtlich möglich wäre solch eine spezifische Verschärfung der Zulassungskriterien für internationale Studierende dabei aufgrund des Gleichbehandlungsgrundsatzes bei Studierenden aus EU-Ländern nur für Studierende aus Nicht-EU-Ländern. Alternativ käme nur eine Verschärfung der Zulassungskriterien für sämtliche Bewerberinnen und Bewerber infrage, d. h. aus dem Aus- wie aus dem Inland.

Fraglich ist jedoch, inwiefern solche Maßnahmen aus Sicht der Hochschulen sowie der Hochschulpolitik wünschenswert sind. Denn: Studieninteressierte, die aufgrund bestimmter (fehlender) Merkmale nicht für ein Studium in Deutschland zugelassen werden, bedeuten möglicherweise verschenktes Potenzial für die Wissenschaft und/oder die Wirtschaft in Deutschland bzw. dem Heimatland der jeweiligen Studierenden. Hierbei ist auch zu berücksichtigen, dass internationale Studierende keinesfalls in allen Herkunftsländern dieselben Bedingungen vorfinden, um sich angemessen auf ein Studium in Deutschland vorbereiten zu können. Würde man also für alle internationalen Studierenden die Zulassungskriterien verschärfen, beträfe das zwangsläufig in erster Linie diejenigen aus Ländern mit besonders schwach entwickelten Bildungssystemen. Vielen würde man so die Möglichkeit nehmen, vorhandenes Potenzial zu fördern.

Und noch einen anderen Aspekt gilt es hier zu bedenken: Dass deutsche Hochschulen bislang im Vergleich zu Einrichtungen insbesondere im angloamerikanischen Raum relativ niedrige Zulassungshürden für internationale Studierende anwenden, kann auch als Ausdruck des spezifischen und – gerade mit Blick auf andere wichtige Gastländer – stark partnerschaftlich geprägten Ansatzes des akademischen Austauschs Deutschlands interpretiert werden.

Sollten Hochschulen eine Verschärfung der Zulassungskriterien erwägen, wäre in einem zweiten Schritt zu klären, wie streng diese optimalerweise ausfallen sollten. Auf diese Frage kann – auch auf Basis der Befunde des SeSaBa-Projekts – keine allgemeingültige Antwort gegeben werden. Denn: Wie die im Rahmen des Projekts durchgeführte Analyse von studienvorbereitenden Maßnahmen sowie die Interviews mit Studierenden und Expertinnen und Experten gezeigt haben, fallen die Anforderungen für Studierende in jedem Studiengang sehr unterschiedlich aus (je nach Unterrichtssprache, Hochschulart, Fächergruppe, Studierendenzusammensetzung, regionalem Umfeld usw.).

Vor diesem Hintergrund lässt sich daher festhalten, dass im optimalen Fall für jeden Studiengang individuell überlegt werden sollte, welche Ergänzungen oder Verschärfungen von Zulassungskriterien bzw. welche Änderungen am Auswahl- und Zulassungsverfahren als sinnvoll und realistisch angesehen werden können. Die zentrale Frage sollte hierbei sein, welche Kriterien in welcher Ausprägung einerseits einen angemessenen Ausdruck der Anforderungen des Studiengangs darstellen, andererseits aber auch keine Studieninteressierten von vornherein ausschließen, die durchaus in der Lage wären, diese trotz möglicher anfänglicher Defizite zu bewältigen.

Nötig ist hierfür gleichermaßen eine individuelle Abwägung und Diskussion darüber, welche Merkmale und Fähigkeiten der Studierenden im Laufe des Studiums durch entsprechende Unterstützungsmaßnahmen gezielt und mit hoher Erfolgsaussicht gefördert werden können und bei welchen diese Wahrscheinlichkeit auf einen Erfolg eher gering ist. Dabei sollten insbesondere auch die Erfahrungen mit bisherigen Studierendenkohorten, deren Erfolgs- und Abbruchquoten sowie die hierbei ermittelten Gründe für mangelnden Studienerfolg herangezogen werden.

Vor dem Hintergrund eines partnerschaftlich geprägten Ansatzes des akademischen Austauschs sollte im Zusammenhang mit dem Thema „Zulassung“ schließlich nicht nur einseitig die Verschärfung von Zulassungskriterien diskutiert, sondern gleichzeitig überlegt werden, wie internationale Studieninteressierte *vor* ihrem eigentlichen Studienbeginn in Deutschland besser auf diesen vorbereitet werden können. Denn: Durch eine Kombination solcher Unterstützungsmaßnahmen mit der Anpassung von Zulassungskriterien an die Anforderungen des jeweiligen Studiengangs ließen sich Ablehnungen von internationalen Studienbewerberinnen und -bewerbern verhindern, die aufgrund widriger Vorbedingungen in ihren Heimatländern sonst keine oder nur sehr geringe Chancen gehabt hätten, die entsprechend angepassten Zulassungskriterien zu erfüllen.³⁶

36 Praxisbeispiele: Universität zu Köln, Studienstart International (<https://portal.uni-koeln.de/international/studium-in-koeln/studienstart-international>); DAAD und Goethe-Institut, Projekt „VORsprung: Mit digitaler Vorbereitung zum Studium“ (<https://www.daad.de/de/der-daad/was-wir-tun/digitalisierung/vorsprung>).

Kernbefund 3: Ein großes Angebot an Unterstützungsmaßnahmen trifft häufig auf eine vergleichsweise geringe Nachfrage.

ANREGUNGEN FÜR DIE PRAXIS:

→ Die Attraktivität und Bekanntheit der Unterstützungsmaßnahmen steigern: Die bereits an den Hochschulen vorhandenen Beratungsangebote werden in vielen Fällen nicht flächendeckend angenommen, da entweder wenig Interesse besteht oder viele Studierenden sie nicht kennen, wie die SeSaBa-Panelbefragung gezeigt hat (→ **3.2 Die Gestaltung der Studieneingangsphase**). Aufgabe wäre es deshalb zum einen, Angebote zu entwickeln, die die spezifischen Unterstützungsbedarfe von internationalen Studierenden adressieren und somit mehr beachtet werden. Hilfreich hierfür wären z. B. Prozesse fortlaufender Evaluationen und ein Dialog mit den internationalen Studierenden. Zum anderen müssen sie bereits vor Studienbeginn mit den Maßnahmen besser vertraut gemacht werden, da das Informationsverhalten zu diesem Zeitpunkt die Teilnahme an Tutorien, wissenschaftlichen Unterstützungsangeboten sowie Einführungsveranstaltungen beeinflusst (vgl. Falk & Helmkamp, im Review). Es empfiehlt sich hierfür auch, durch die Bindung über Peer-Kanäle den Kontakt zu den Studierenden im gesamten Studienverlauf aufrechtzuerhalten.³⁷

→ Neue Sozialisationserfahrungen begleiten: Die Mehrheit der befragten Studierenden gab an, während des 1. Semesters bei Studierenden aus ihren Heimatländern Hilfe gesucht zu haben, gefolgt von internationalen Studierenden aus anderen Ländern und Lehrkräften (→ **3.3 Die Gestaltung des Studienverlaufs**). Dementsprechend könnten neben den deutschen andere internationale Studierende gezielt in die Unterstützungsangebote eingebunden werden (z. B. über Mentoringprogramme, Tutorenprogramm, Peer-Netzwerke).

Das Gefühl, in die Gruppe der Mitstudierenden integriert zu sein, ist ein wichtiger Prädiktor von Studienerfolg und Studienabbruch (vgl. Yildirim et al., 2021a). Teilergebnisse des SeSaBa-Projekts (vgl. Thies & Falk, im Review) zeigen, dass eine Veränderung von seltenem zu häufigem Kontakt mit deutschen Studierenden das Zugehörigkeitsgefühl internationaler Studierender zur Hochschule stärkt. In der Studieneingangsphase sollten insbesondere auch offen gestaltete – sowohl deutsche als auch internationale Studierende ansprechende – Freizeitangebote zur Steigerung der sozialen Integration und zur Stärkung des Zugehörigkeitsgefühls zur Hochschule angeboten werden. Darüber können Hochschulen Möglichkeiten für Kontakt und interkulturellen Austausch schaffen.

→ Ausbau von fachlichen Angeboten zum Ausgleich von Wissensdefiziten beim Studienstart: Ergebnisse des SeSaBa-Projekts zeigen, dass internationale Bachelorstudierende bei Studienbeginn Defizite bei Arbeitstechniken (richtiges Zitieren, Verfassen einer Seminararbeit usw.) und den wissenschaftlichen Methoden des Fachs haben (vgl. Falk et al., im Erscheinen). Gezielte zusätzliche Unterstützungsangebote in diesen Bereichen, speziell in der Studieneingangsphase für Bachelorstudierende ohne Studienvorerfahrung, wären deshalb angezeigt.³⁸ Dabei sollte sichergestellt werden, dass in der Studienplanung geeignete Zeitfenster vorgesehen sind, um diese Angebote nutzen zu können.

37 Praxisbeispiel: Universität Bremen, Kompass International (www.uni-bremen.de/studium/starten-studieren/angebote-fuer-internationale-studierende/kompass).

38 In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie die Kenntnisdefizite oder der Bedarf ermittelt werden sollen. Die Selbstüberschätzung der Studierenden bei der Wahrnehmung von freiwilligen Angeboten kann eine wichtige Rolle spielen. Das fehlende Wissen wird oft erst deutlich, wenn nach der Studieneingangsphase Leistungsnachweise erworben werden. Die Defizite müssten deshalb – wenn möglich – vor der Ankunft identifiziert werden (siehe Befund 1).

Kernbefund 4: Internationale Studierende profitieren von einem ganzheitlichen Ansatz der Hochschulinternationalisierung.

ANREGUNGEN FÜR DIE PRAXIS:

Etablierung einer Kultur des Monitorings bzw. der laufenden Evaluation: Unter den im Rahmen des SeSaBa-Projekts Befragten fühlten sich Masterstudierende im Vergleich zu den Bachelorstudierenden seltener durch das Studium belastet. Insgesamt zeigte sich zudem, dass die Studierenden generell im 4. Semester weniger zufrieden mit der Studienausrüstung und den Studieninhalten sind als zu Beginn des Studiums, während bei der Studienbelastung keine signifikanten Variationen im Längsschnitt festgestellt werden konnten (→ **3.4 Das Ende des Studiums: Studienabbruch und Studienabschluss**).

Etwa 10 % der Studierenden des Samples gaben im 1. und 4. Semester an, Abbruchgedanken zu haben (→ **3.4 Das Ende des Studiums: Studienabbruch und Studienabschluss**). Instrumente wie regelmäßige interne Evaluationen, direktes Feedback zwischen Hochschule und Studierendenschaft, die Identifikation von Good Practices sowie Alumni-Befragungen könnten helfen, Verbesserungspotenziale zu identifizieren und auf die spezifischen Bedürfnisse einzelner Studierendengruppen zu reagieren.

Die Entwicklung der Sprachkompetenz kann durch entsprechende Angebote gefördert werden: Internationale Studierende erleben laut den Befunden des SeSaBa-Projekts eine Diskrepanz zwischen den offiziell erforderlichen und den im Studium tatsächlich benötigten Sprachkompetenzen. Zudem sind unterschiedliche Wahrnehmungen von akademischem und sozialem Studienalltag je nach Unterrichtssprache festzustellen. Studierende mit guten Sprachkenntnissen in Deutsch und Englisch schätzten die Vorbereitung auf die studien-spezifischen Anforderungen positiver ein als Studierende mit schlechteren Kenntnissen (vgl. Falk et al., im Erscheinen).

Des Weiteren zeigen Ergebnisse aus den Projekten SeSaBa und SpraStu, dass sich die Sprachkompetenz im Laufe der Zeit verbessert (→ **3.3.1 Sprachkenntnisse**). Diese Entwicklung könnte jedoch von den Hochschulen noch intensiver begleitet und beeinflusst werden. Das Projekt SpraStu empfiehlt in diesem Zusammenhang beispielsweise Einstufungstests zur Bedarfsermittlung in Kombination mit spezifischen Unterstützungsangeboten in der entsprechenden Kompetenzdimension. Eine weitere Option wäre die Integration von Kursen zur Fachsprache ins Curriculum, damit im Fall eines deutschsprachigen Studiengangs das Lernen der deutschen Sprache keine zusätzliche Hürde darstellt, sondern als Teil des Studiums wahrgenommen werden kann. Darüber hinaus könnte die Einstellung von sog. Sprach-Coaches sinnvoll sein, die die Studierenden bei der Vorbereitung eines Referats oder einer Hausarbeit sprachlich unterstützen.

Im Fall der Studierenden in englischsprachigen Studiengängen hat sich gezeigt, dass die meisten nach dem Studium in Deutschland bleiben möchten (→ **3.4 Das Ende des Studiums: Studienabbruch und Studienabschluss**). Um eine mögliche Integration in den Arbeitsmarkt zu erleichtern, sollte der Erwerb der deutschen Sprache in englischsprachigen Studiengängen durch begleitende Sprachkurse ebenfalls gefördert und deren Inanspruchnahme durch passende Anreize (z. B. Credits für Wahlpflichtkurse) unterstützt werden.

- Sensibilisierung aller Hochschulangehörigen bezüglich der besonderen Situation internationaler Studierender:³⁹ Studierende, Lehrende sowie Mitarbeitende der Hochschule tragen gemeinsam Verantwortung für ein erfolgreiches Studium. Angesichts der besonderen Herausforderungen internationaler Studierender empfiehlt es sich, die Internationalisierungskompetenz des wissenschaftlichen sowie des Verwaltungspersonals zu fördern. Hierfür existieren viele erfolgreiche Modelle wie die Einrichtung von International Staff Weeks oder die Förderung bzw. Berücksichtigung von interkulturellen Kompetenzen bei Neueinstellungen. Wichtige Aspekte wären eine Sensibilisierung im Umgang mit Fremdsprachen bzw. mangelnden Sprachkompetenzen der Studierenden, die Anerkennung der Rolle der Lehrenden als Interventionsakteure sowie die Vernetzung der Einrichtungen inner- wie außerhalb der Hochschulen, damit Austauschmöglichkeiten und ggf. Fortbildungen (z. B. zum Thema „Diskriminierungsprävention“) angeboten werden können.
- Erhöhung der Sensibilität für Selbst- und Fremdpositionierungen: Internationale Studierende sind eine heterogene Gruppe, deren Studienerfahrungen gemäß den spezifischen Konstellationen (Bachelor oder Master, Deutsche oder Englische Unterrichtssprache, mit oder ohne Fluchterfahrung, mit oder ohne Stipendium etc.) eine differenzierte Betrachtung erfordern. Ein Ergebnis der qualitativen Begleitung des SeSaBa-Projekts (vgl. Pineda, 2021) ist, dass sich die Hochschulen mit Prozessen der Selbstdifferenzierung bzw. (Selbst-) Exklusion auseinandersetzen sollten. Dies betrifft beispielsweise eine sensible Vorgehensweise bei der Gestaltung und Teilnehmerplanung von Unterstützungsprogrammen oder studienvorbereitenden Sprach- und Fachkursen. So können Stigmatisierungserfahrungen vermieden und potenzielle Intergruppenkonflikte präventiv umgangen werden.
- Berücksichtigung unterschiedlicher Lernstrategien internationaler Studierender als Einflussfaktoren auf den Studienerfolg: Die verschiedenen Lernertypen (vgl. Yildirim et al., 2020) könnten gezielt mit individualisierten Unterstützungsangeboten angesprochen werden. Dazu könnte vor Beginn des 1. Semesters ein Online-Assessment zur Ermittlung der Lernertypen durchgeführt werden. Basierend auf dieser Zuordnung wäre es dann möglich, Fördermaßnahmen während der Studieneingangsphase (z. B. Sprachkurse, Lernstrategie-trainings, Videotutorials) sowie im weiteren Studienverlauf (z. B. Transfer-Workshops) den unterschiedlichen Bedürfnissen entsprechend einzusetzen.
- Notwendigkeit weiterer zielgruppenspezifischer Angebote zur Eingewöhnung in die neue Lern- und Campuskultur: Internationale Studierende bringen bereits unterschiedliche Bildungs-, Berufs- und Arbeitserfahrungen mit (→ **3.1.1 Bildungshintergrund internationaler Studierender**). Entsprechend der heterogenen Zusammensetzung ist ein breites Förderangebot notwendig. Folgende Bereiche könnten mit konkreten Maßnahmen besonders gestärkt werden: Schulungen zu Prüfungsformaten, Förderung und Gestaltung von Lerngruppen, „Meet your Prof“-Veranstaltungen, sprachliche Unterstützung bei der Erstellung von Seminar- und Abschlussarbeiten, methodische Vorbereitung auf die Abschlussarbeit, Bereitstellung studienrelevanter Software sowie von Lern- und Arbeitsräumen.

39 Praxisbeispiele: Bauhaus-Universität Weimar, Projekt „admINT“ (www.uni-weimar.de/de/universitaet/international/fuer-administrative-mit-arbeitende/admint); Stifterverband, Diversity-Audit (<https://www.stifterverband.org/video/diversity-audit>).

Kernbefund 5: Nicht akademische Aspekte des Auslandsstudiums sind für den Studienerfolg auch von zentraler Bedeutung.

ANREGUNGEN FÜR DIE PRAXIS:

Betrachtung des Campus als Lern- und Lebensort (auch an den Wochenenden): Internationale Studierende erleben insbesondere Schwierigkeiten in den Alltagsbereichen, wie etwa im Umgang mit der Bürokratie (z. B. Behörden und Verwaltung, Verträge abschließen und kündigen), dem Wohnen (z. B. Schwierigkeiten bei der Wohnungssuche) und der Studienfinanzierung (z. B. geeignete Jobs finden, Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Studium) (vgl. Zimmermann et al., 2021). Hieraus kann geschlossen werden, dass in diesen Feldern zusätzliche Unterstützungsangebote speziell für sie hilfreich wären (z. B. Sprechstunden relevanter Einrichtungen am Campus).

Ausbau von zielgerichteten finanziellen Unterstützungshilfen für einkommensschwächere Studierende: Ergebnisse aus dem SeSaBa-Projekt belegen, dass die finanzielle Situation internationaler Studierender eine bedeutsame Rolle beim Studienabbruch bzw. bei der Abbruchintention spielt (→ **3.3.2 Finanzielle Situation**). Folgende Maßnahmen könnten angeregt werden, um dem entgegenzuwirken: Öffnung der KfW-Studienkredite für bestimmte Gruppen, Notfallfonds für internationale Studierende, Incentivierung (z. B. Belohnungen wie Preise für herausragende Leistungen, Einhaltung des vorgesehenen Fortschritts) bzw. mögliche Beitragssenkungen (z. B. reduzierte Sozialversicherungsbeiträge, verringerte Gebühren für Aufenthaltstitel, ermäßigter Rundfunkbeitrag). Es sollte außerdem geprüft werden, ob es mehr Möglichkeiten für die finanzielle Unterstützung gegen Ende bzw. bei einer ungeplanten Verlängerung des Studiums geben kann (z. B. Einführung bzw. Ausbau von Studienabschlussstipendien).

Kernbefund 6: Der Studienabschluss und die Perspektiven danach bereiten Studierenden häufig Sorgen.

ANREGUNGEN FÜR DIE PRAXIS:

- ➔ Flexibilisierung bzw. Erwartungsmanagement in Bezug auf die Regelstudienzeit bei internationalen Studierenden: Nach vier (Master) bzw. sechs (Bachelor) Semestern sind die meisten der im Rahmen des SeSaBa-Projekts befragten Studierenden noch an der Hochschule eingeschrieben (→ **3.4.1 Der Studierendenstatus nach sechs Semestern Studium in Deutschland**). Den internationalen Studierenden sollte daher bereits vor Beginn des Studiums klar kommuniziert werden, dass die Regelstudienzeit oftmals nicht eingehalten werden kann und dies unter Umständen Auswirkungen auf die individuelle Lebenssituation, die finanzielle Lage und die Karriereplanung hat (z. B. Aufenthaltstitel, mögliche Unterschätzung der Studienfinanzierung, sinkende Motivation, Frustration).
- ➔ Rechtzeitige Unterstützung bei der Abschlussarbeit: Dass viele der befragten internationalen Studierenden ihre Masterarbeit am Ende des 4. Semesters noch nicht begonnen hatten (→ **3.3.7 Bearbeitung der Masterarbeit**), spricht dafür, dass entsprechende Unterstützungsangebote eine sinnvolle Maßnahme zur Erhöhung des Studienerfolgs darstellen würden. Probleme gibt es vor allem hinsichtlich des methodischen Wissens, des Verfassens wissenschaftlicher Arbeiten und der fehlenden Informationen zu administrativen Vorgaben. Der Umstand, dass im SeSaBa-Projekt viele Befragte gegen Ende des Studiums ähnliche Wissensdefizite bezüglich der Studientechniken und -methoden wie zu Beginn angegeben haben, unterstreicht die besondere Notwendigkeit von passenden Hilfsangeboten während des gesamten Studienverlaufs.
- ➔ Frühwarnsysteme und Präventionsmaßnahmen: Laut der SeSaBa-Panelbefragung ist bei internationalen Studierenden eine mangelnde Studienmotivation der häufigste Grund für den Studienabbruch (37 % im Bachelor- bzw. 55 % im Masterstudium). (→ **3.4.2 Gründe für den Studienabbruch**). Dabei stellen einige Studienabbrecherinnen und -abbrecher erst viel zu spät fest, dass sie nicht in der Lage sind, das Studium erfolgreich abzuschließen (→ **3.4.4 Reflexion und Verarbeitung des Studienabbruchs**). Mögliche Handlungsoptionen, um mit diesen Studierenden rechtzeitig präventiv umgehen zu können, wären die Einführung von Leistungsrückmeldungen, die Erarbeitung von Maßnahmen zum Umgang mit der Neuorientierung von Risikogruppen bzw. Studierenden mit Abbruchgedanken, das Umsetzen eines laufenden Monitorings von Leistungen und v. a. das mit den Studierenden abgestimmte Handeln bei unerwarteten Abweichungen.⁴⁰
- ➔ Übergangsmanagement: Die qualitative Begleitung des SeSaBa-Projekts hat gezeigt, dass die Suche nach einer Anschlussmöglichkeit nach dem Studium viele Interviewpartnerinnen und -partner bereits Monate vor dessen Ende beschäftigt (→ **3.4.6 Reflexion und Verarbeitung des erfolgreichen Studienabschlusses**). Sie müssen sich parallel um die Bearbeitung der Abschlussarbeit und um ihre Zukunft kümmern, z. B. sich bereits auf Praktikums- oder Stellenangebote bewerben und ggf. eine Änderung des Aufenthaltstitels beantragen. Mögliche Hilfestellungen könnten beispielsweise verlängerte Abgabefristen oder eine Unterstützung bei Behördengängen und Formalitäten sein.⁴¹

40 Praxisbeispiel: Universität Mannheim, ErStiMA – Frühwarnsystem und Studierendencockpit (www.uni-mannheim.de/universitaet/einrichtungen/koordinationsstelle-fuer-studieninformationen/kompetenzzentrum-erfolgreich-studieren-in-mannheim).

41 Praxisbeispiel: Universität Erlangen-Nürnberg, Bereitstellung von Informationen im Rahmen von Offboarding (www.fau.de/people/offboarding-outgoing).

Thematisierung von Perspektiven nach erfolgreicher Beendigung bzw. Abbruch des Studiums: Zum Ende des Studiums hin sind insbesondere Angebote notwendig, die den Übergang in den Arbeitsmarkt erleichtern, da ein Großteil der internationalen Studierenden nach dem Studium in Deutschland bleiben möchte (→ **3.4 Das Ende des Studiums: Studienabbruch und Studienabschluss**). Hierzu zählen z. B. die Unterstützung bei der Jobsuche, die Hilfe bei der Erstellung von Bewerbungen für den deutschen Arbeitsmarkt (z. B. Korrektur von Bewerbungsunterlagen), das Anbieten von Bewerbungstrainings auf Deutsch und Englisch sowie Einblicke in mögliche Berufsfelder.⁴² Die fehlende Arbeitserfahrung sollte dabei als Herausforderung für den Übergang in den Arbeitsmarkt thematisiert werden, ebenso die Bedeutung einer möglichst hohen deutschen Sprachkompetenz für den Erfolg bei der Stellensuche.

42 Praxisbeispiel: Universität Passau, istudipass (www.uni-passau.de/en/istudi-pass).

5

Diskussion und Ausblick

5.1 Mögliche Anschlussanalysen.....	70
5.2 Transfer und Praxisbezug.....	70
5.3 Offene Fragen	71

In der vorliegenden Studie wird ein Überblick über allgemeine Herausforderungen gegeben, denen internationale Studierende vor und während ihres Studiums in Deutschland begegnen. Auf folgende Fragen wurde dabei eingegangen: Welche besonderen Bedingungen und Hindernisse für den Studienerfolg ergeben sich bei internationalen Studierenden in Deutschland? Wie gestaltet sich ihre Studien- und Lebenssituation innerhalb und außerhalb der Hochschulen? Und schließlich: Welche Maßnahmen könnten helfen, die Abbruchquoten internationaler Studierender zu verringern bzw. den Studienerfolg zu erhöhen?

5.1 Mögliche Anschlussanalysen

Bei der Auswertung des International Student Survey zeigte sich, dass die Themenschwerpunkte des SeSaBa-Projekts Anknüpfungspotenzial für viele weitere relevante und an die internationale psychologische und soziologische Forschung anschlussfähige Fragestellungen bieten, die noch nicht untersucht worden sind. Das betrifft insbesondere Themen wie die fachlichen Differenzierungen und die Diversität der internationalen Studierendenschaft sowie damit verbundene Perspektiven der Intersektionalität (d. h. Wechselwirkungen, die sich aus Merkmalen wie Geschlecht, Bildungs- und kulturellem Hintergrund ergeben). Diese Schwerpunktsetzungen versprechen einen hohen Erkenntnisgewinn bezüglich der Ursachen des Studien Erfolgs bzw. Studienabbruchs internationaler Studierender in Deutschland.

Vor diesem Hintergrund haben die FernUniversität in Hagen und das IHF „InterMINT“ (Internationale MINT-Studierende in Deutschland: Das Zusammenwirken von Studienerfolgsprädiktoren auf individueller, Fach-, Hochschul- und kultureller Ebene) konzipiert, das im August 2021 im Rahmen der BMBF-Förderlinie „Studienerfolg und Studienabbruch II“ startete und Sekundäranalysen des im SeSaBa-Projekt erhobenen Studienverlaufspanels „International Student Survey“ durchführen wird. Der Mehrwert des InterMINT-Projekts ergibt sich aus den einander interdisziplinär ergänzenden

Forschungsperspektiven, die Erkenntnisse über soziologische und psychologische Determinanten des Studienerfolgs internationaler Studierender in MINT-Fächern auf individueller Ebene ermöglichen. Mit Blick auf die Analyse übergeordneter Wirkungsebenen werden im Rahmen der unterschiedlichen Analyseschwerpunkte Informationen zur Fach-, institutionellen- und kulturellen Ebene integriert.

5.2 Transfer und Praxisbezug

Das SeSaBa-Projekt war von Beginn an – nicht zuletzt auch aufgrund der Verbundleitung durch den DAAD – sehr stark auf die Einbeziehung der Praxiserfahrungen der Hochschulen in den Forschungsprozess sowie – umgekehrt – auf den Transfer der Forschungsergebnisse in die Praxis ausgerichtet. Hierzu dienten die Experten-Workshops und die Fokusgruppen mit Studierenden zu Beginn des Projekts, aber insbesondere auch die zahlreichen Austausch-Veranstaltungen mit Hochschulvertreterinnen und -vertretern im gesamten Verlauf des Projekts. Dabei zeigte sich schnell, dass auf Seiten der Hochschulen ein starkes Interesse am Thema und am Austausch hierüber mit dem Projekt-Team, aber insbesondere auch mit den anderen Hochschulen vorhanden war. Ein zentraler Beitrag des Projekts dürfte deshalb – neben den konkreten Forschungsergebnissen und den darauf basierenden Praxis-Empfehlungen – auch die Initiierung und Etablierung eines regelmäßigen Erfahrungsaustauschs zwischen den Hochschulen sein. Es wurde dabei deutlich, dass viele Hochschulen einen großen Bedarf an Austausch und Vernetzung hatten und haben und diese Plattform aktiv und gewinnbringend in Anspruch nahmen.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich als weitere Empfehlung für die Praxis, solche Austausch- und Vernetzungsmöglichkeiten zwischen den Hochschulen auch nach Abschluss des SeSaBa-Projekts zu erhalten. Möglich wäre dies zum Beispiel im Rahmen eines entsprechenden Arbeitskreises und/oder regelmäßig stattfindender Veranstaltungen wie der jährlich vom DAAD organisierten Tagung der Leiterinnen und

Leiter der International Offices und Akademischen Auslandsämter. Denn mit dem Abschluss des Projekts und der Veröffentlichung des vorliegenden Projektberichts beginnt in vielerlei Hinsicht erst die wichtigste Phase des Transferprozesses: Nun stehen den Hochschulen die Erkenntnisse und Empfehlungen des Projekts erstmals vollständig zur Verfügung. Ein kontinuierlicher Austausch über deren praktische Umsetzung dürfte daher entscheidend dafür sein, ob das Ziel eines möglichst weitgehenden und erfolgreichen Praxistransfers der SeSaBa-Befunde erreicht wird.

5.3 Offene Fragen

Die Folgen der Coronapandemie für internationale Studierende in Deutschland wurden in dieser Studie bislang nicht vertieft betrachtet. Zu den Herausforderungen für Studierende zählen in diesem Zusammenhang nicht nur die Umstellung auf digitale Lehrformate und die Unsicherheit im Hinblick auf den Ablauf digitaler Prüfungen, sondern auch der fehlende persönliche Austausch mit Lehrenden und Studierenden (vgl. Falk, 2021).

Ihre langfristigen Auswirkungen auf die Internationalisierung der Hochschulbildung sind derzeit nicht absehbar. Die (physische) internationale Studierendenmobilität dürfte jedoch auch in der Post-Pandemie-Zeit kaum an Bedeutung verlieren – im Gegenteil: Alle Anzeichen sprechen derzeit für eine schnelle Erholung und sogar eine weitere Steigerung der Mobilitätszahlen nach dem Ende der Corona-bedingten Reisebeschränkungen. Ein Indiz dafür ist, dass selbst 2020 das Interesse

internationaler Studierender an einem Studium in Deutschland hoch geblieben ist, wie aktuelle Daten von DAAD und uni-assist nahelegen (vgl. DAAD & uni-assist, 2020)

Es sind jedoch sehr unterschiedliche Kombinationen von internationalen Bildungsangeboten zu erwarten. Denkbar wären neben den traditionellen Internationalisierungsmaßnahmen auch vollständig virtuelle Studien- und Forschungsaufenthalte im Ausland vom aktuellen Wohnort der internationalen Studierenden aus sowie kombinierte bzw. hybride virtuell-physische Mobilitäten. Diese möglichen Szenarien bringen gleichzeitig neue Probleme mit sich, z. B. die soziale Benachteiligung von Studierendengruppen aus Ländern mit schlechtem Internet- oder Bibliothekszugang (bzw. Zugang zu englischsprachiger Fachliteratur) bzw. die Zeitverschiebung beim Onlinestudium. Die mangelnde soziale Integration und die fehlende Vernetzung im Rahmen rein virtueller Auslandserfahrungen sind weitere zu berücksichtigende Aspekte.

Vor diesem Hintergrund wird es auch in Zukunft einen weiterführenden Forschungsbedarf zu den Bedingungen des Studienerfolgs internationaler Studierender unter verschiedenen Mobilitätskonstellationen geben. Das Forschungsfeld bleibt in Bewegung.

6

Projektveröffentlichungen

Falk, S. (2021). *Internationale Studierende an deutschen Hochschulen während der Corona-Pandemie* (IHF Kompakt, April 2021). Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF). https://www.ihf.bayern.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/IHF_Kompakt/IHF-kompakt-April-2021.pdf

Falk, S., Thies, T., Yildirim, H. H., Zimmermann, J., Kercher, J., & Pineda, J. (2021). Methodenbericht zum „International Student Survey“ aus dem Projekt „Studienerfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländern in Deutschland im Bachelor- und Masterstudium“ (SeSaBa): Release 2.0. (IHF Forschungsbericht). München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-75723-1>

Pineda, J. (2021). „But I am (not) from...“: A qualitative analysis of intragroup self-differentiation processes among international degree seeking students in Germany. In J. Berg, M. Grüttner & B. Streitwieser (Hrsg.), *Refugees in higher education - Questioning the notion of integration* (S. 127–146). Springer VS.

Thies, T. & Falk, S. (2021). Der Einfluss der Bildungsherkunft auf die Studienabbruchintention von internationalen Studierenden im ersten Studienjahr. In M. Jungbauer-Gans & A. Gottburgsen (Hrsg.), *Migration, Mobilität und soziale Ungleichheit in der Hochschulbildung* (S. 137–167). Springer VS.

Yildirim, H. H., Zimmermann, J. & Jonkmann, K. (2021a). The importance of a sense of university belonging for the psychological and academic adaptation of international students in Germany. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*.

Zimmermann, J., Falk, S., Thies, T., Yildirim, H. H., Kercher, J. & Pineda, J. (2021). Spezifische Problemlagen und Studienerfolg internationaler Studierender in Deutschland. In M. Neugebauer, H. Daniel & W. Wolter (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch* (S. 179–202). Springer VS.

Pineda, J. & Rech, M. (2020). *Studienvorbereitung und -einstieg internationaler Studierender in Deutschland: Maßnahmen, Strukturen und Praxisbeispiele* (DAAD Studien, Juni 2020). Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). https://static.daad.de/media/daad_de/der-daad/was-wir-tun/fortbildung-expertise-und-beratung/analysen-studien/studienerfolg-und-studienabbruch-bei-bildungsauslaendern-in-deutschland-im-bachelor-und-masterstudium-sesaba/p_r_svm.pdf

Yildirim, H. H., Zimmermann, J. & Jonkmann, K. (2020). Lernerprofile bei Bildungsausländer*innen und längsschnittliche Zusammenhänge mit Studienzufriedenheit und Abbruchintention. *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 4(1), 32–54. <https://doi.org/10.3224/zehf.v4i1.04>

Falk, S., Thies, T., Yildirim, H. H., Zimmermann, J., Kercher, J. & Pineda, J. (2019). *Methodenbericht zur Studie „Studienerfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländern in Deutschland im Bachelor- und Masterstudium“ (Sesaba)*. Dokumentation der Welle 0 bis 2. Release 1. https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/analysen-studien/methodenbericht_sesaba.pdf

Pineda, J., Kercher, J., Falk, S., Thies, T., Yildirim, H. H. & Zimmermann, J. (2019). Studienfinanzierung als Hürde für internationale Studierende in Deutschland? Ausgewählte Ergebnisse einer bundesweiten Mixed-Method-Studie. *Qualität in der Wissenschaft*, 13(3+4), 88–94.

Kercher, J. (2018). *Studienerfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern in Deutschland und anderen wichtigen Gastländern* (DAAD-Blickpunkt).

Pineda, J. (2018). *Problemlagen und Herausforderungen internationaler Studierender in Deutschland. Ergebnisse einer qualitativen Vorstudie im Rahmen des SeSaBa Projekts*. DAAD Studien.

In Veröffentlichung befindliche Publikationen:

Falk, S. & Helmkamp, M. (2022, im Erscheinen). Soziales Kapital als Wegweiser in der Studieneingangsphase internationaler Studierender. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, (17)2.

Falk, S., Helmkamp, M. & Thies, T. (2021, im Erscheinen). Die Studieneingangsphase internationaler Studierender: Hochschulzugangswege und die Vorbereitung auf studienspezifische Anforderungen. *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 5(1).

Falk, S. & Thies, T. (im Erscheinen). Non-response in student surveys: The example of international students in German higher education institutions. In G. Brandt & S. de Vogel (Hrsg.), *Survey Methoden in der Hochschulforschung*. Higher Education Research and Science Studies (HERSS). Springer VS. Wiesbaden.

Thies, T. & Falk, S. (im Review). International students in higher education: determinants of university belonging and social integration. [Zur Veröffentlichung eingereichtes Manuskript]. IHF München.

Thies, T. (im Review). International students in higher education: the effect of student employment on academic performance. [Zur Veröffentlichung eingereichtes Manuskript]. IHF München.

Thies, T. (im Erscheinen). International students in higher education: intentions to leave the host country after graduation. In M. Jungbauer-Gans & A. Gottburgsen (Hrsg.), *Regionale Mobilität und Hochschulbildung*. Springer VS.

Yildirim, H. H., Zimmermann, J. & Jonkmann, K. (2021b). *Persönlichkeit, Hochschulzugehörigkeitsgefühl und Studienerfolg internationaler Studierender: Ergebnisse einer Längsschnittstudie* [Zur Veröffentlichung eingereichtes Manuskript]. FernUniversität in Hagen.

Zimmermann, J., Yildirim, H. H. & Jonkmann, K. (in Vorbereitung). *Akkulturationsstrategien und Wohlbefinden internationaler Studierender in Deutschland – eine Längsschnittanalyse*. FernUniversität in Hagen.

Literaturverzeichnis

Acatech (Hrsg.). (2017). *Studienabbruch in den Ingenieurwissenschaften. Hochschulübergreifende Analyse und Handlungsempfehlungen* (acatech POSITION). Herbert Utz.

Apolinarski, B. & Brandt, T. (2018). *Ausländische Studierende in Deutschland 2016: Ergebnisse der Befragung bildungsausländischer Studierender im Rahmen der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). http://www.sozialerhebung.de/download/21/soz_21_ba-bericht-dt.pdf

Arajärvi, O. & Drubig, R. (2014). *VISS- Verbleibspotential internationaler Studierender in Sachsen. Abschlussbericht mit Handlungsempfehlungen*. IQ Netzwerk Sachsen. <https://www.netzwerk-iq-sachsen.de/dok/VISS-Abschlussbericht.pdf>

Astin, A. W. (1964). Personal and environmental factors associated with college dropouts among high aptitude students. *Journal of Educational Psychology*, 55(4), 219–227. <https://doi.org/10.1037/h0046924>

Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297–308.

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/10.3102/00346543055004485>

Berg, J., Schröder, S. & Grüttner, M. (2019). Studienvorbereitung für Geflüchtete in Deutschland: Herausforderungen eines besonderen Bildungsabschnitts. *Schulheft: Migration, Flucht und das Recht auf Bildung für alle* 176, 132–137.

Berthold, C., Jorzik, B. & Meyer-Guckel, V. (Hrsg.). (2015). *Positionen. Handbuch Studien-erfolg: Strategien und Maßnahmen: wie Hochschulen Studierende erfolgreich zum Abschluss führen*. Stifterverband. für die Deutsche Wissenschaft.

Bosse, E., Mergner, J., Wallis, M., Jänsch, V. & Kunow, L. (2019). *Gelingendes Studieren in der Studieneingangsphase: Ergebnisse und Anregungen für die Praxis aus der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre im Projekt StuFHe*. <https://doi.org/10.25592/StuFHe2019>

Daniel, A., Neugebauer, M. & Watermann, R. (2019). Studienabbruch und Einstellungschancen auf dem Ausbildungsmarkt. Ein faktorieller Survey mit Arbeitgeber/innen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(5), 1147–1174. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00905-0>

DAAD & Uni-Assist (2020, 31.08). Weltweites Interesse an Deutschland ungebrochen groß [Pressemeldung]. <https://www.daad.de/de/der-daad/kommunikation-publikationen/presse/pressemitteilungen/weltweites-interesse-an-deutschland-ungebrochen-gross/>

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). (2020). *DAAD Strategie 2025*. DAAD. https://static.daad.de/media/daad_de/der-daad/wer-wir-sind/daad_strategie_2025.pdf

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) & Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). (2019). *Wissenschaft Weltoffen 2019. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Fokus: Studienland Deutschland-Motive und Erfahrungen internationaler Studierender*. http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe_2019_verlinkt.pdf

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*. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/Ursachen_des_Studienabbruchs_bei_Studierenden_mit_Migrationshintergrund_Langfassung.pdf

Falk, S. & Marschall, M. (2019). Studienabbruch – Was können Hochschulen tun? Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten. In: *Qualität in der Wissenschaft*, 1/2019, 23–27.

Fleuß, Martin (2021). AufenthG § 16. In: W. Kluth & A. Heusch (Hrsg.), *Ausländerrecht. Kommentar*. 26. Edition, Stand: 01.07.20 (S. 216–285). C.H. Beck.

Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich). (2017) *Vom Hörsaal in den Betrieb? Internationale Studierende beim Berufseinstieg in Deutschland. Eine Studie des SVR-Forschungsbereichs*. https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/12/SVR-FB_Study_and_work.pdf

Geis, W. (2017). Fachkräftesicherung durch die Ausbildung von Bildungsausländern an deutschen Hochschulen, *IWTrends*, 44(2), 83–100. https://www.iwkoeln.de/fileadmin/publikationen/2017/345023/IW-Trends_2017-02_Fachkraefetesicherung.pdf

Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Sociology Press.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1970). *Theoretical sampling*. In N. K. Denzin (Hrsg.), *Sociological methods. A sourcebook* (S. 105–114). Aldine.

Glorius, B. (2016). Gekommen, um zu bleiben? Der Verbleib internationaler Studierender in Deutschland aus einer Lebenslaufperspektive. *Raumforschung und Raumordnung*, 74(4), 361–371. <https://doi.org/10.1007/s13147-016-0410-y>

Grüttner, M. (2020). Geflüchtete auf dem Weg ins Studium - Ansatzpunkte für Bildungs- und Berufsberatung. *dvb forum* 02/2020, S. 22–27. <https://doi.org/10.3278/DVB2002W022>

Grüttner, M., Schröder, S. & Berg, J. (2021). Erfolgserwartung und Abbruchneigung bei internationalen Studieninteressierten und Geflüchteten in der Studienvorbereitung. In M. Jungbauer-Gans & A. Gottburgsen (Hrsg.), *Higher Education Research and Science Studies. Migration, Mobilität und soziale Ungleichheit in der Hochschulbildung* (S. 169–196). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31694-5_7

Grüttner, M., Schröder, S., Berg, J., Otto, C. & Laska, O. (2020). *Geflüchtete in der Studienvorbereitung - Individuelle, soziale und institutionelle Faktoren beeinflussen den Erfolg*. (DZHW Brief 7|2020). Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). https://doi.org/10.34878/2020.07.dzhw_brief

Hanganu, E. (2015). *Bleibequoten von internationalen Studierenden im Zielstaaten-Vergleich*. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/Kurzberichte/artikel-auswertung-zu-absolventenstudiefb23.pdf?__blob=publicationFile&v=12

Hanganu, E. & Heß, B. (2014). *Beschäftigung ausländischer Absolventen deutscher Hochschulen – Ergebnisse der BAMF-Absolventenstudie 2013*. Forschungsbericht 23. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF).

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 deutschen Hochschulen*. (Forum Hochschule 1|2017).

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf

Heublein, U., Hutzsch, C., König, R., Kracke, N. & Schneider, C. (2018). *Die Attraktivität der beruflichen Bildung bei Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern*. (Reihe Berufsbildungsforschung, 18). Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). https://nextcareer.de/wp-content/uploads/2020/04/Studie_Die-Attraktivit%C3%A4t-der-beruflichen-Bildung-bei-Studienabbrecherinnen-und-Studienabbrechern_DZWH_2018.pdf

Heublein, U., Richter, J. & Schmelzer, R. (2020). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland*. (DZHW Brief 3|2020). Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). https://doi.org/10.34878/2020.03.dzhw_brief

Heublein, U., Schmelzer, R., Sommer, D. & Spangenberg, H. (2002). *Studienabbruchstudie 2002: Die Studienabbruchquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen*. (HIS-Kurzinformation A5|2002). Hochschul-Informationssystem (HIS). http://www.gesundheitsfoerdernde-hochschulen.de/05_Materialien_Links/Inhalte/05_Materialien_Links/Literatur/10176-2002.pdf

Heublein, U. & Wolter, A. (2011). Studienabbruch in Deutschland – Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. *Zeitschrift für Pädagogik* 57(2), 214–236. https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8716/pdf/ZfPaed_2_2011_Heublein_Wolter_Studienabbruch_in_Deutschland.pdf

Hochschulrektorenkonferenz (HRK). (2021). *HRK-EXPERTISE-Manual: Studienerfolg internationaler Studierender: Reflexions- und Monitoringinstrumente. Prozessbeschreibungen aus deutschen Hochschulen*. Hochschulrektorenkonferenz (HRK). https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk-expertise/3_Manuals/HRK20001-Expertise_Manual_Monitoring_Studienerfolg_web.pdf

Hoffmeyer-Zlotnik, P. & Grote, J. (2019). *Anwerbung und Bindung von internationalen Studierenden in Deutschland. Studie der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN)*. (Working Paper /Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl (FZ), 85). Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl (FZ); Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) Nationale Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-67593-8>

Hofmann, Y., Müller-Hotop, R., Datzler, D., Razinskas, S. & Högl, M. (2021). *Resilienzpotezial entfalten: Wie sich resilientes Verhalten im Hochschulkontext unterstützen lässt*. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.30583.75681>

Hüther, O. & Krücken, G. (2016). *Hochschulen: Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11563-0>

In der Smitten, S. in der & Heublein, U. (2013). Qualitätsmanagement zur Vorbeugung von Studienabbrüchen. *Zeitschrift Für Hochschulentwicklung*, 8(2), Article 11. <https://doi.org/10.3217/zfhe-8-02/11>

Isphording, I. & Wozny, F. (2018). *Ursachen des Studienabbruchs: Eine Analyse des Nationalen Bildungspanels*. (IZA Research Report No. 82). Institute of Labor Economics. <https://doi.org/10.5157/NEPS:SC5:9.0.0>

Jungbauer-Gans, M. & Lang, S. (2019). Übergangschancen in ein Masterstudium von Bildungsinländern und Bildungsausländern im deutschen Hochschulsystem. In M. Lörz & H. Quast (Hrsg.), *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master. Determinanten, Herausforderungen und Konsequenzen* (S. 157–189). Springer VS. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-22394-6.pdf>

Key, O., & Hill, L. (2018). *Modellansätze ausgewählter Hochschulen zur Neugestaltung der Studieneingangsphase*. Projekt nexus – Hochschulrektorenkonferenz (HRK). https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/CHE_07032018_final.pdf

Klein, D., Müller, L. & Mishra, S. (2018). *Soziale Ungleichheit bei Studienabbruch*. (Kurzdossier 06/2018). INCHER-Kassel, Universität Kassel. https://www.unikassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/incher/PDFs/Policy_Brief_BUKSS_Final.pdf

Klein, D., Müller, L. & Mishra, S. (2019). *Studienfachwechsel und Studienabbruch*. (Kurzdossier 07/2019). INCHER-Kassel, Universität Kassel. https://www.unikassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/incher/BUKSS_Policy_brief2019.pdf

Koenings, F., Haussen, T., Toepfer, S. & Uebelmesser, S. (2021). Coming to stay or to go? Stay intention and involved uncertainty of international students. *Journal of Regional Science*, 61(2), 329–351. <https://doi.org/10.1111/jors.12511>

Krsmanovic, M. (2021). The synthesis and future directions of empirical research on international students in the United States: The insights from one decade. *Journal of International Students*, 11(1), 1–23. <https://doi.org/10.32674/jis.v11i1.1955>

Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5>

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). *Grundlagentexte Methoden*. Beltz Juventa. <http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3682-4>

Möhring, J. (2019). Hör- und Lesetests als Diagnoseinstrument zur Förderung und Analyse der bildungssprachlichen Kompetenzen internationaler Studierender. In M. Barras, K. Karges, T. Studer & E. Wiedenkiller (Hrsg.), *IDT 2017: Band 2: Sektionen* (S. 445–451). Erich Schmidt.

Morris-Lange, S. (2017). *Allein durch den Hochschulschunzel. Hürden zum Studienerfolg für internationale Studierende und Studierende mit Migrationshintergrund*. SVR-Forschungsbereich. https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/05/SVR_FB_Hochschulschunzel.pdf

Morris-Lange, S. (2019). *Dem demografischen Wandel entgegen. Wie schrumpfende Hochschulstandorte internationale Studierende gewinnen und halten*. SVR-Forschungsbereich. https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2019/03/SVR_FB_Schrumpfende_Hochschulstandorte.pdf

Neugebauer, M. & Daniel, A. (2021). Studienabbruch und Berufsaussichten: Experimentelle Studien zur Integration auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt. In M. Neugebauer, H.-D. Daniel & A. Wolter (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch* (S. 303–324). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32892-4_13

Neugebauer, M., Heublein, U. & Daniel, A. (2019). Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 22(5), 1025–1046. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00904-1>

Oesingmann, K. (2016). ifo Migrationsmonitor: Die Zuwanderung von ausländischen Studierenden nach Deutschland – ein wichtiger Faktor für die Gewinnung von Fachkräften. *ifoSchnelldienst*, 69(20), 51–55 ifo Institute - Leibniz Institute for Economic Research at the University of Munich.

Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *The Journal of Higher Education*, 51(1), 60. <https://doi.org/10.2307/1981125>

- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1983). Predicting voluntary freshman year persistence/withdrawal behavior in a residential university: A path analytic validation of Tinto's model. *Journal of Educational Psychology*, 75(2), 215–226. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.2.215>
- Peuckert, R. (1992). Einstellung, soziale. In B. Schäfers (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (S. 60–62). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-14856-2_20
- Preuschoff, S. & Wiemer, M. (2016). Kultursensitives Coaching internationaler Studierender an deutschen Hochschulen – Grenzen und Möglichkeiten einer intensiven Betreuung. In E. Hebecker, B. Szczyrba, & B. Wildt (Hrsg.), *Beratung im Feld der Hochschule* (S. 209–218). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07910-9_17
- Ripmeester, N. & Pollock, A. (2014). *Willkommen in Deutschland: Wie internationale Studierende den Hochschulstandort Deutschland wahrnehmen* (1. Aufl.). Schriftenreihe Hochschulmarketing: Bd. 8. Bertelsmann. <http://gbv.ebib.com/patron/Full-Record.aspx?p=1594566>
- Sam, D. L. & Berry, J. W. (2010). Acculturation: When individuals and groups of different cultural backgrounds meet. *Perspectives on Psychological Science: A Journal of the Association for Psychological Science*, 5(4), 472–481. <https://doi.org/10.1177/1745691610373075>
- Schiefele, U., Streblow, L. & Brinkmann, J. (2007). Aussteigen oder Durchhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39(3), 127–140. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.39.3.127>
- Schubarth, W., Seidel, A. & Mauermeister, S. (Hrsg.). (2019). *Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang*. (Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung: Band 4). Universitätsverlag Potsdam. <https://doi.org/10.25932/publishup-42296>
- Sept, A., Schnaller, J. & Wimmer, A. (2020). *Handlungsempfehlungen für Hochschulen. Ergebnisse des Projekts GenderMINT4.0*. GenderMINT 4.0. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). https://www.gendermint.de/site/assets/files/1086/handlungsempfehlungen_fur_hochschulen_februar_2020.pdf
- Spady, W. G. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, 2(3), 38–62. <https://doi.org/10.1007/BF02282469>
- Statistisches Bundesamt (Destatis). (2011). *Studierende an Hochschulen - Wintersemester 2010/2011*. (Fachserie 11 Reihe 4.1). https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00006845/2110410117004.pdf
- Statistisches Bundesamt (Destatis). (2021). *Studierende an Hochschulen - Wintersemester 2020/2021*. (Fachserie 11 Reihe 4.1). https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publicationen/Downloads-Hochschulen/studierende-hochschulen-endg-2110410217004.pdf;jsessionid=D9B4921E596F75B70DD7D552144A59D3.live721?__blob=publicationFile
- Stemmer, P. (2013). *Studien- und Lebenssituation ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen: Analyse - Handlungsfelder - strategische Entscheidungsmöglichkeiten*. Studien zum sozialen Dasein der Person. Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845246819>
- Stifterverband & Fintiba. (2019). *Ausgebremst statt durchgestartet: Herausforderungen für ausländische Studierende jenseits von Kultur- und Bildungsfragen*. (Policy Paper 3/2019). Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/7965>
- Stock, S., Schneider, P., Peper, E. & Molitor, E. (Hrsg.). (2009). *Erfolgreich studieren: Vom Beginn bis zum Abschluss des Studiums*. Springer.

Strübing, J. (2014). *Grounded Theory: Zur sozial-theoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19897-2>

Tieben, N. (2016). *LEAD-Expertise – Studienverlauf, Verbleib und Berufsstatus von Studienabbrückerinnen und Studienabbrechern*. Ergänzende Informationen zum Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a2_lead-expertise_nicole-tieben.pdf

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. <https://doi.org/10.2307/1170024>

Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *The Journal of Higher Education*, 59(4), 438–455. <https://doi.org/10.2307/1981920>

Wisniewski, K. & Lenhard, W. (2021). Der Zusammenhang von Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern: Ergebnisse aus dem SpraStu-Projekt. In: M. Neugebauer, H.-D. Daniel & A. Wolter (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch* (S. 203–233). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32892-4_9

Wisniewski, K., Lenhard, W., Spiegel, L. & Möhring, J. (Hrsg.) (2022, im Erscheinen). *Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern. Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojekts*. Waxmann.

Wisniewski, K., Möhring, J., Lenhard, W. & Seeger, J. (2020). Sprachkompetenzen und Studienerfolg von BildungsausländerInnen zu Studienbeginn: Erste Erkenntnisse eines empirischen Längsschnittprojekts. In A. Drackert, M. Mainzer-Murrenhoff, A. Soltyska. & A. Timukova (Hrsg.). *Testen bildungssprachlicher Kompetenzen und akademischer Sprachkompetenzen – Synergien zwischen Schule und Hochschule erkennen und nutzen* (Language Testing and Evaluation, S. 279–319). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b17088>

Wissenschaftsrat (WR). (2016). *Empfehlungen zur Gewinnung, Integration und Qualifizierung internationaler Studierende: Dritter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5437-16.pdf?__blob=publicationFile&v=1

Witzel, A. (2000). The Problem-centered Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132>

Witzel, A. & Reiter, H. (2012). *The problem-centred interview: Principles and practice*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446288030>

Impressum

Herausgeber

Deutscher Akademischer Austauschdienst
German Academic Exchange Service
Kennedyallee 50, D – 53175 Bonn
www.daad.de
Referat Forschung und Studien – S15

Projektteam

DAAD – Teilvorhaben qualitative Befragung und Projektkoordination (Förderkennzeichen: 01PX16016A)
Dr. Jesús Pineda (Projektleitung), Dr. Jan Kercher (Projektmitarbeiter)
IHF – Teilprojekt „Panelbefragung sowie soziologische und hochschulbezogene Determinanten“ (Förderkennzeichen: 01PX16016B)
Dr. Susanne Falk (Projektleitung), Theresa Thies, M. A. (wissenschaftliche Mitarbeiterin)
FernUniversität in Hagen – Teilprojekt Panelbefragung sowie psychologische und kulturbezogene Determinanten (Förderkennzeichen: 01PX16016C)
Dr. Julia Zimmermann (Projektleitung), Hüseyin Hilmi Yildirim, M. Sc. (wissenschaftlicher Mitarbeiter)

Ein herzliches Dankeschön an Judith Sarah Preuß und Michelle Helmkamp für ihre Mitarbeit bei der Ergebnisaufbereitung sowie ihre Unterstützung beim Verfassen dieser Publikation.

Gestaltung und Satz

Atelier Hauer+Dörfler GmbH, Berlin

Lektorat

cleevesmedia e.K., Meckenheim

Empfohlene Zitation:

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 (DAAD Studien). Bonn: DAAD. <https://doi.org/10.46685/DAADStudien.2022.01>

Januar 2022

Als digitale Publikation im Internet veröffentlicht
DOI: 10.46685/DAADStudien.2022.01

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Diese Publikation wird aus Zuwendungen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) an den DAAD finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.