

IHF

Bayerisches Staatsinstitut für
Hochschulforschung und Hochschulplanung

Beiträge zur

HOCHSCHULFORSCHUNG

2-3 | 2022

Themenheft

Internationale Studierende in Deutschland:

Studiensituation, spezifische Problemlagen und Studienerfolg

Beiträge zur
HOCHSCHULFORSCHUNG
2-3 | 2022

Themenheft

Internationale Studierende in Deutschland:

Studiensituation, spezifische Problemlagen und Studienerfolg

Impressum

Beiträge zur Hochschulforschung

erscheinen viermal im Jahr

ISSN (Print) 0171-645X

ISSN (Online) 2567-8841

Herausgeber: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung
und Hochschulplanung, Lazarettstraße 67, 80636 München

Tel.: 089/2 1234-405, Fax: 089/2 1234-450

E-Mail: Sekretariat@ihf.bayern.de

Internet: <https://www.ihf.bayern.de>

Herausgeberbeirat:

Prof. Dr. Katrin Auspurg (Ludwig-Maximilians-Universität München)

Dr. Dr. Lutz Bornmann (Max-Planck-Gesellschaft)

Prof. Dr. Monika Jungbauer-Gans (Universität Hannover, DZHW)

Prof. Dr. Georg Krücken (Universität Kassel, INCHER)

Prof. Dr. Isabell Welpel (Technische Universität München, IHF)

Dr. Lydia Hartwig (IHF)

Prof. Dr. Yvette Hofmann (IHF)

Redaktion: Dr. Lydia Hartwig (V.i.S.d.P.), Christina Elhalaby, Stefanie Poschlod

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung

E-Mail: Hartwig@ihf.bayern.de

Die abgedruckten Beiträge geben die Meinung der Verfasser wieder.

Graphische Gestaltung: Haak & Nakat, München

Satz: Dr. Ulrich Scharmer, München

Druck: Steinmeier, Deiningen

Ausrichtung, Themenspektrum und Zielgruppen

Die „Beiträge zur Hochschulforschung“ sind eine der führenden wissenschaftlichen Zeitschriften im Bereich der Hochschulforschung im deutschen Sprachraum. Sie zeichnen sich durch hohe Qualitätsstandards, ein breites Themenspektrum und eine große Reichweite aus. Kennzeichnend sind zudem die Verbindung von Wissenschaftlichkeit und Relevanz für die Praxis sowie die Vielfalt der Disziplinen und Zugänge. Dabei können die „Beiträge“ auf eine lange Tradition zurückblicken. Die Zeitschrift erscheint seit ihrer Gründung 1979 viermal im Jahr und publiziert Artikel zu Veränderungen in Universitäten, Fachhochschulen und anderen Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs sowie Entwicklungen in Hochschul- und Wissenschaftspolitik in nationaler und internationaler Perspektive.

Wichtige Themenbereiche sind:

- Governance von Hochschulen und Forschungseinrichtungen,
- Steuerung und Optimierung von Hochschulprozessen,
- Hochschulfinanzierung,
- Qualitätssicherung und Leistungsmessung,
- Studium und Studierende, Umsetzung des Bologna-Prozesses,
- Übergänge zwischen Schule, Hochschule und Arbeitsmarkt,
- Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs, akademische Karrieren,
- Geschlechterungleichheiten in der Wissenschaft,
- Wissenschaft und Wirtschaft,
- International vergleichende Hochschulforschung,
- Wissenschaftsforschung.

Die Zeitschrift veröffentlicht quantitative und qualitative empirische Analysen, Vergleichsstudien, Überblicksartikel und Einblicke in die Praxis, die ein anonymes Peer Review-Verfahren (double blind) durchlaufen haben. Sie bietet die Möglichkeit zum Austausch von Forschungsergebnissen und stellt ein Forum für Hochschulforscher und Experten aus der Praxis dar. Neben Ausgaben, die das gesamte Spektrum der Hochschulforschung abbilden, erscheinen in regelmäßigen Abständen Themenhefte. Hierfür erfolgt in der Regel ein Call for Papers. Manuskripte können jederzeit in deutscher und englischer Sprache eingereicht werden.

Die „Beiträge“ richten sich an Wissenschaftler, die sich mit Fragen des Hochschulwesens und seiner Entwicklung befassen, aber auch an politische Entscheidungsträger, Hochschulleitungen, Mitarbeiter in Hochschulverwaltungen, Ministerien sowie Wissenschafts- und Hochschulorganisationen.

Alle Ausgaben der „Beiträge zur Hochschulforschung“ erscheinen in gedruckter Form und werden auf der Homepage unter www.bzh.bayern.de veröffentlicht, die einzelnen Artikel sind nach verschiedenen Kategorien recherchierbar.

Inhalt

Editorial 4

Abstracts 8

Überblicksartikel

Susanne Falk, Jan Kercher, Julia Zimmermann:
Internationale Studierende in Deutschland: Ein Überblick zu Studiensituation,
spezifischen Problemlagen und Studienerfolg 14

Hochschulzugang und Studieneingangsphase

Stefanie Schröder, Jana Berg, Carolin Otto:
Supporting prospective refugee students' pathways to German higher
education institutions – The perspectives of key actors in access, admission
and study preparation 40

Katrin Wisniewski, Wolfgang Lenhard:
Deutschkompetenzen als Prädiktoren des Studienerfolgs von Bildungsaus-
länderinnen und Bildungsausländern 60

Studierende und Determinanten des Studienerfolgs

Hüseyin Hilmi Yildirim, Julia Zimmermann, Kathrin Jonkmann:
Persönlichkeitseigenschaften und die soziale und akademische Integration
von internationalen Studierenden 82

Fabian Koenings, Julia Peter, Silke Uebelmesser:
Non-academic involvement of international students and its role for academic
progress 106

Lea Flacke, Hanna Beißert:
Inklusionsentscheidungen deutscher und bildungsinländischer Studierender
gegenüber internationalen Studierenden in Deutschland – Die Rolle von
Sprachkenntnissen und kultureller Ähnlichkeit 128

Internationale Studierende während der Corona-Pandemie

Susanne Falk: Die Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die geplante Studiendauer internationaler Studierender an deutschen Hochschulen	144
Carola Bauschke-Urban, Dorina Dedgjoni, Stephanie Michalczyk: Disrupted mobility experiences: International students in Germany in times of COVID-19	164
Miriam Kucher, Solrun Graham-Parker, Angela Dörflinger: Internationale Studierende in der Pandemie: Erfahrungen und Lehren aus der Praxis der Universität Mannheim	188

Bleibeintentionen und Übergang in den Beruf

Knut Petzold: Gekommen, um zu bleiben? Verbleibsintentionen internationaler Studierender in Deutschland	202
Matthias Huber, Özlem Konar: Internationale Studierende in Deutschland: Rechtliche Rahmenbedingungen und Daten zu Drittstaatsangehörigen	234
Buchvorstellungen	254
Zu guter Letzt	257
Hinweise für Autorinnen und Autoren	260

Editorial

Die Ausbildung internationaler Studierender ist eine wesentliche Säule der Internationalisierung des deutschen Hochschulsystems, die zudem zur Stärkung Deutschlands als Wissenschaftsstandort beiträgt. Obwohl die Zahl internationaler Studierender an deutschen Hochschulen in den letzten zehn Jahren deutlich gestiegen ist und sie mit einem Anteil von elf Prozent an der gesamten Studierendenschaft in Deutschland eine bedeutende Gruppe darstellen, wurde das Themenfeld in der deutschsprachigen Bildungs- und Hochschulforschung lange Zeit vernachlässigt. Bisherige Studien für Deutschland zeigen, dass internationale Studierende beim Studienstart und im Studienverlauf vor besonderen Herausforderungen stehen (z.B. Anerkennung von (Hoch-) Schulabschlüssen, unzureichenden Sprachkenntnissen, Studienfinanzierung) und sie höhere Studienabbruchquoten aufweisen als inländische Studierende.

In jüngster Vergangenheit bot das Projekt „SeSaBa – Studienerfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern in Deutschland im Bachelor- und Masterstudium“ (DAAD, IHF und FernUniversität in Hagen, 2017–2021) Einblicke in die Studiensituation sowie Studienerfolgskriterien internationaler Studierender aus einer multimethodalen, interdisziplinären, soziologisch-psychologisch geprägten Perspektive. Wenngleich die Befunde viele Aspekte des Studienerfolgs internationaler Studierender adressierten, verdeutlichte das Projekt zugleich fortbestehende Forschungslücken, die aus der Vielschichtigkeit des Themenfelds resultieren. Ziel des vorliegenden Themenhefts ist es daher, einen weiteren Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücken zu leisten. Ausgangspunkt war dabei der Gedanke, die Forschungslandschaft zum Themenfeld „Internationale Studierende in Deutschland“ sichtbarer zu machen, indem zentrale Befunde präsentiert werden, die Fragestellungen verschiedener Disziplinen anhand unterschiedlicher methodischer Zugänge adressieren und dabei sowohl wissenschaftliche als auch praxisbezogene Perspektiven in den Fokus rücken. Gerade in der Gesamtschau ergibt sich ein facettenreiches Bild der Studiensituation und des Studienerfolgs internationaler Studierender in Deutschland. Die Beiträge des Themenhefts thematisieren unterschiedliche Phasen des Studienzyklus, d.h. den Hochschulzugang und die Rolle von Sprachkompetenzen in der Studieneingangsphase, die Studiensituation und die Determinanten des Studienerfolgs im Studienverlauf, insbesondere auch unter dem Blickwinkel aktueller Entwicklungen während der Corona-Pandemie, und schließlich die Bleibeintention internationaler Studierender und den Übergang in den Beruf.

Zum Auftakt des Themenhefts geben *Susanne Falk*, *Jan Kercher* und *Julia Zimmermann* einen Überblick über die Situation internationaler Studierender in Deutschland und reflektieren aus einer interdisziplinären Perspektive die Studienergebnisse

nationaler und internationaler Studien zu den individuellen und institutionellen Determinanten des Studienerfolgs. Darüber hinaus werden zentrale Schlussfolgerungen aus dem bisherigen Forschungsstand sowie weitere Forschungsbedarfe aufgezeigt.

Hochschulzugang und Studieneingangsphase

Stefanie Schröder, Jana Berg und Carolin Otto beleuchten in ihrem Artikel die Situation von Studierenden mit Fluchterfahrung beim Hochschulzugang. Mittels einer qualitativen Fallstudie wird die Frage untersucht, wie Schlüsselakteure im Bereich des Hochschulzugangs, der Zulassung und Studienvorbereitung versuchen, die Wege von Geflüchteten an deutsche Hochschulen zu unterstützen. Von Bedeutung sind hier Handlungsspielräume im professionellen Alltag sowie formale und informelle Barrieren, durch die Studienübergänge von Geflüchteten entscheidend mitgestaltet werden können.

Im Zentrum des von *Katrin Wisniewski und Wolfgang Lenhard* verfassten Artikels steht der Einfluss der Sprachkompetenzen auf die Studienleistungen im ersten Studienjahr. Die Sprachkompetenzen und insbesondere das Leseverstehen erweisen sich als zentraler Prädiktor der Leistungsvarianz internationaler Studierender. Darüber hinaus erweisen sich auch nichtsprachliche Determinanten, wie die akademische und soziale Integration sowie finanzielle Sorgen, als relevant für den Studienerfolg.

Studierende und Determinanten des Studienerfolgs

Der Beitrag von *Hüseyin Hilmi Yildirim, Julia Zimmermann und Kathrin Jonkmann* geht der Frage nach, inwieweit Persönlichkeitseigenschaften, das Hochschulzugehörigkeitsgefühl und die Studienleistungen als Indikatoren sozialer und akademischer Integration in Zusammenhang stehen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Big-Five-Persönlichkeitsdimensionen mit Ausnahme von Offenheit für Erfahrungen und Gewissenhaftigkeit akademische und soziale Integration vorhersagen können und sich die Integrationsmaße über die Zeit nicht wechselseitig beeinflussen.

Fabian Koenings, Julia Peter und Silke Uebelmesser greifen in ihrem Beitrag die Frage auf, inwieweit die soziale Einbindung internationaler Studierender in nicht-akademische Bereiche den Studienfortschritt beeinflusst. Auf der Basis einer Befragung von internationalen Studierenden in Thüringen gelangen sie zu dem Ergebnis, dass von der sozialen Einbindung in nicht-akademische Bereiche vor allem nicht-europäische Studierende, Bachelor-Studierende und Studierende im ersten Studienjahr profitieren. Die Einbindung in viele verschiedene Bereiche hat jedoch einen negativen Einfluss auf den Studienfortschritt.

Lea Flacke und *Hanna Beißert* untersuchen in ihrem Beitrag die Inklusionsentscheidungen von deutschen bzw. bildungsinländischen Studierenden gegenüber internationalen Studierenden. Mit Hilfe hypothetischer Szenarien analysieren sie die Bedeutung von Sprachkenntnissen und kultureller Ähnlichkeit für Freizeit- und Leistungskontexte. Die Autorinnen gelangen zu dem Fazit, dass für Inklusionsentscheidungen Sprachkenntnisse von Bedeutung sind, insbesondere im Leistungskontext.

Internationale Studierende während der Corona-Pandemie

Drei Beiträge widmen sich der Situation internationaler Studierender während der Corona-Pandemie in Deutschland aus unterschiedlichen Perspektiven. Mit den Auswirkungen der Pandemie auf die geplante Studiendauer internationaler Studierender befasst sich der Beitrag von *Susanne Falk* auf Basis einer deutschlandweiten Studierendenbefragung. Ein zentrales Ergebnis der Studie ist, dass der Grad der akademischen Integration einen positiven Einfluss auf die Einhaltung der geplanten Studiendauer bei Bachelorstudierenden hat. Darüber hinaus beeinflussen die Besonderheiten der digitalen Lehrsituation im Sommersemester 2020, wie z. B. die Motivation für digitale Lehrangebote und der Umgang mit digitalen Prüfungsformaten, die Einhaltung der geplanten Studiendauer internationaler Studierender.

Der Artikel von *Carola Bauschke-Urban*, *Dorina Dedgjoni* und *Stephanie Michalczyk* untersucht am Beispiel von internationalen MINT-Studierenden die Mobilitätserfahrungen während der Corona-Pandemie auf Basis einer qualitativen Studie. Die Autorinnen gelangen zu dem Ergebnis, dass sich die Pandemie negativ auf die Mobilitätserfahrung von internationalen Studierenden auswirkt, da sie Auslandsmobilität, Studienerfolg, das soziale und emotionale Wohlbefinden und die finanzielle Lage der internationalen Studierenden beeinträchtigt. Besondere Problemlagen zeigen sich überdies für internationale Studierende mit sozialen Benachteiligungen.

Der von *Miriam Kucher*, *Solrun Graham-Parker* und *Angela Dörflinger* verfasste Praxisbeitrag analysiert die Studiensituation internationaler Studierender während der Pandemie am Beispiel der Universität Mannheim. Neben einer quantitativen Auswertung hochschulstatistischer Daten zum Studienfortschritt werden auf Basis qualitativer Daten Faktoren identifiziert, die sich für den Studienerfolg internationaler Studierender unter Pandemiebedingungen als ausschlaggebend erweisen.

Bleibeintentionen und Übergang in den Beruf

Die Intention internationaler Studierender, nach ihrem Abschluss in Deutschland zu bleiben, steht im Zentrum des Beitrags von *Knut Petzold*. Der Beitrag untersucht auf Basis einer bundesweiten Studierendenbefragung die individuellen und strukturellen Determinanten der Bleibeintentionen internationaler Studierender. Die Bleibeabsicht internationaler Studierender ist vor allem von guten beruflichen Perspektiven, der Dauer und Zufriedenheit mit dem aktuellen Aufenthalt, sozialen Bindungen und einem vom Arbeitsmarkt nachgefragten Studium abhängig.

Im Fokus der Research Note von *Matthias Huber* und *Özlem Konar* stehen aufenthaltsrechtliche Rahmenbedingungen und statistische Erkenntnisse zu Studienverläufen und zum Übergang in den Arbeitsmarkt von internationalen Studierenden aus Drittstaaten. Die Analysen zeigen, dass viele Studierende aus Drittstaaten durch einen Statuswechsel einen weiteren Aufenthalt in Deutschland anstreben, vor allem mit dem Ziel, in Deutschland eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen. Dabei spielen auch familiäre Faktoren eine Rolle.

Susanne Falk, Jan Kercher, Julia Zimmermann

Abstracts

Susanne Falk, Jan Kercher, Julia Zimmermann:

International students in Germany: An overview of the study situation, specific challenges and study success

International students represent a significant group at German higher education institutions, which has, however, received little attention in the (academic) discourse at the national level. This article addresses this need and first gives an overview of the student numbers, the study situation and the specific challenges of international students in Germany based on current quantitative data. This is followed by a comprehensive review of the interdisciplinary literature on the determinants of international students' academic success, with special consideration of the findings from the project *Success and withdrawal of international students in Germany (SeSaBa)*. Some key conclusions from the current state of research as well as further research needs are finally discussed.

Stefanie Schröder, Jana Berg, Carolin Otto:

Supporting prospective refugee students' pathways to German higher education institutions – The perspectives of key actors in access, admission and study preparation

Due to the increased number of refugees moving to Germany since 2015, higher education institutions (HEIs) and study preparation organisations such as *Studienkollegs* have faced the challenge of providing access to the higher education system to refugees, some of whom are highly qualified and have strong educational aspirations. Through a qualitative case study of eight expert interviews based on a qualitative content analysis with supplementary comparative case reconstruction, we examine how key actors in the field of higher education (HE) access, admission and study preparation support pathways for prospective refugee students to enter German HEIs. In particular, we investigate their scopes of action in everyday professional life and the formal and informal barriers that substantially shape refugee students' transitions to HEIs. Finally, we discuss the possibilities and limitations of organisational development at the institutions and professional networks under consideration.

Katrin Wisniewski, Wolfgang Lenhard:

German language proficiency as a predictor of international students' academic success

In Germany, the number of international students is on a continuous rise. However, dropout rates among these students are alarmingly high, while the reasons for this situation are as yet unknown. This contribution focuses on the role German language proficiency plays as a predictor of academic success for $N = 340$ international students (participants of the SpraStu project). About twenty percent of objective academic achievements in the first year could be led back to language proficiency, particularly to reading skills. A range of other language skills influenced subjective academic success. Furthermore, the predictive power of language proficiency and the type of relevant language skills varied between subject areas. A multivariate analysis that additionally included non-linguistic determinants showed that apart from language proficiency, academic and social integration as well as financial issues explained the international students' academic success in their first year.

Hüseyin Hilmi Yildirim, Julia Zimmermann, Kathrin Jonkmann:

Personality traits and social and academic integration of international students

Poor academic and social integration constitute risk factors for academic success that are, e.g., influenced by students' personality traits. Personality traits are especially important in situations of high uncertainty like studying abroad. Against this background, the relationship between Big Five personality traits and indicators of social and academic integration was investigated in a sample of more than 2,000 international students with the help of longitudinal autoregressive mediation models. Except for openness to experience and conscientiousness, the Big Five predicted academic and social integration, while the integration measures did not influence each other over time. To conclude, implications for universities to increase the social and academic integration of international students are discussed.

Fabian Koenings, Julia Peter, Silke Uebelmesser:

Non-academic involvement of international students and their role for academic progress

International students are an important factor for the German labour market to overcome demographic change and skilled-labour shortage. However, dropout rates are high for them. This study investigates the impact of involvement outside university on the academic progress of international students. We capture involvement in three non-academic areas: work, leisure and living situation. We argue that the effect of

involvement is twofold. It gives students access to beneficial information for their academic progress. At the same time, too much involvement may distract students from studying (Tinto, 1975). Using data on 671 international students in Thuringia, our estimations show that involvement outside of university in many areas is negatively associated with academic progress. The results indicate that, in particular, non-European students, bachelor students and students at the beginning of their studies benefit from more involvement, while the distraction aspect dominates for other groups.

Lea Flacke, Hanna Beißert:

Inclusion decisions of domestic students regarding international students in Germany – The role of language skills and cultural similarity

The current study examined the role of language skills and cultural similarity for inclusion decisions of domestic students regarding international students in Germany ($N = 117$, 77 % female, $M_{\text{Age}} = 21.69$, $SD = 2.35$, range 18–29 years). Additionally, the role of context was analysed, namely whether inclusion decisions were made in an achievement-related situation or in a leisure-time situation. Using hypothetical scenarios, it was shown that when deciding between a person who is culturally similar but has poor German skills and a person who has good German skills but is culturally dissimilar, the choice tends to go to the culturally dissimilar person with good German skills. This was particularly the case in the achievement-related context. Also, in the open-ended justifications of participants' inclusion decisions, the importance of language skills becomes apparent, again especially in achievement-related situations.

Susanne Falk:

The impact of the COVID-19 pandemic on the planned study duration of international students at German universities

This article focuses on the study situation of international students in Germany during the COVID-19 pandemic. According to the Student Integration Model and its further development for students in distance education, the social and academic context of students is considered to explain the planned duration of studies as a result of the COVID-19 pandemic. Analyses are based on the sixth wave of the International Student Survey, collected in the summer semester of 2020. Logistic regressions are used to analyse the determinants of the self-assessed extension of planned study duration due to the COVID-19 pandemic. The results show that the level of academic integration has a positive influence on the adherence to planned study duration among bachelor students. In addition, the specifics of the digital teaching situation in the summer semester of 2020 influence the planned duration of study. Bachelor students

with a high motivation for digital teaching opportunities and master students who report a high level of confidence in dealing with digital exams tend not to extend their planned study duration as a result of the COVID-19 pandemic.

**Carola Bauschke-Urban, Dorina Dedgjoni, Stephanie Michalczyk:
Disrupted mobility experiences: International students in Germany in times
of COVID-19**

This paper examines how the ongoing COVID-19 pandemic has affected international students' experiences in the STEM field in Germany. During the context of the global COVID-19 crisis, international students' mobility experiences were extensively transformed. The qualitative study includes problem-centred interviews with 32 international STEM students during the first two waves of the pandemic (2020–2021) in Germany, which were analysed according to the principles of grounded theory methodology. The empirical data analysis is theoretically framed with a discussion of international students' losses of mobility capital, which is introduced as a transnational amplification of Bourdieu's capital theory. The findings show that the mobility experiences of the affected cohorts of international students were, to a lesser or greater extent, transformed and often disrupted during the pandemic and the gains of studying abroad were made impossible.

**Miriam Kucher, Solrun Graham-Parker, Angela Dörflinger:
International students during the pandemic: Insights from the International
Office at the University of Mannheim**

The practical insight takes a closer look at the situation of international students at a German university during the COVID-19 pandemic. An analysis of statistical data on the academic performance of international students at the University of Mannheim shows, how the pandemic affects the target group's study progress. By considering additional qualitative data, factors which prove to be decisive with regards to the academic success of international students under pandemic conditions can be identified. Furthermore, institutional measures are presented and assessed according to their effectiveness. On this basis, the authors phrase precise recommendations for their colleagues at International Offices which aim at providing the best possible support of the target group in order to ensure their academic success even under pandemic conditions and to prevent an increase in the drop-out rates.

Knut Petzold:

Came to stay? Intentions of international students to stay in Germany

Immigration through universities can help to cope with the demographic challenges for the economy and the welfare state in Germany, provided that graduates are available to the labour market. The article therefore examines the individual and structural determinants of the intention of international students to stay in Germany after graduation. The decision to stay is conceptualised analogical to a (continued) migration decision. The considerations are examined based on a student survey carried out by the German Academic Exchange Service (DAAD) at 74 universities from 14 federal states. Results show that the intention of international students to stay depends above all on good career prospects, the duration and satisfaction with the current stay, important social relationships and a course of study that can meet the demand in the German labour market. Interaction effects between the importance of professional perspectives and study characteristics are also presented.

Matthias Huber, Özlem Konar:

International students in Germany: Legal framework and data on third-country nationals

This study describes the residence regulations for international students from third countries. The focus is on individuals who have been granted a residence title (RT) in accordance with former Section 16 (1) of the Residence Act (AufenthG.). This group is analysed on the basis of the Central Register of Foreign Nationals with regard to country of origin, gender and distribution in the federal states. Subsequently, the trajectories after studies are analysed on the basis of changes of the granted RT following the RT for study purposes and the most important legal framework conditions are presented. The analysis shows that many students want to stay in Germany, especially with the aim of taking up employment in Germany. Family factors play a role as well.

Internationale Studierende in Deutschland: Ein Überblick zu Studiensituation, spezifischen Problemlagen und Studienerfolg

Susanne Falk, Jan Kercher, Julia Zimmermann

Internationale Studierende stellen eine bedeutsame Gruppe an deutschen Hochschulen dar, die im (wissenschaftlichen) Diskurs auf nationaler Ebene jedoch bislang wenig Beachtung fand. Der vorliegende Beitrag adressiert diesen Bedarf und gibt zunächst einen Überblick über die Studierendenzahlen, die Studiensituation und die spezifischen Problemlagen internationaler Studierender in Deutschland anhand aktueller quantitativer Daten. Daran schließt sich ein umfassendes Review der aktuellen interdisziplinären Befundlage zu Bedingungsfaktoren des Studienerfolgs internationaler Studierender unter besonderer Berücksichtigung der Befunde aus dem Projekt *Studienerfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländern in Deutschland im Bachelor- und Masterstudium (SeSaBa)* an. Zentrale Schlussfolgerungen aus dem bisherigen Forschungsstand sowie weitere Forschungsbedarfe werden abschließend diskutiert.

1 Einleitung

Internationale Studierende an deutschen Hochschulen leisten einen wichtigen Beitrag zur Internationalisierung des deutschen Hochschulsystems, zur Stärkung interkultureller Kompetenzen bei deutschen Studierenden und zur Rekrutierung von Hochqualifizierten für den universitären und außeruniversitären Arbeitsmarkt, insbesondere im MINT-Bereich (Hoffmeyer-Zlotnik & Grote, 2019). Ihre Zahl hat sich in den letzten 20 Jahren von 125 714 im Wintersemester 2000/2001 auf 324 729 im Wintersemester 2020/2021 fast verdreifacht (BMBF, o.J.).¹ Im Studienjahr 2020/2021 waren 11 Prozent aller Studierenden in Deutschland internationale Studierende (Statistisches Bundesamt, 2021). Im Unterschied zu inländischen Studierenden stehen internationale Studierende vor Studienbeginn und im Studienverlauf vor besonderen Herausforderungen. Dazu gehören Fragen zur Anerkennung des Schulabschlusses und zum Aufenthaltsrecht, mangelnde Sprachkenntnisse in der Studiengangs- bzw. Landessprache sowie weitere Herausforderungen, die sich aus der Transition in ein anderes Land mit einem anderen Bildungssystem ergeben (Andrade, 2006a; Apolinarski & Brandt, 2018; Morris-Lange, 2017; Rech, 2012; Wisniewski & Lenhard, 2021; Zimmermann et al., 2021). Die

¹Als internationale Studierende werden im Folgenden – einer Definition des Statistischen Bundesamts folgend – Bildungsausländerinnen und Bildungsausländer bezeichnet, die eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzen und ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland oder an einem Studienkolleg erworben haben (Statistisches Bundesamt, 2021, S. 6).

besondere Situation internationaler Studierender wird auch daran deutlich, dass sie im Vergleich zu deutschen Studierenden eine deutlich höhere Studienabbruchquote aufweisen (Heublein et al., 2020, S. 11).

In Deutschland steht nur die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks als Langzeitstudie zur Situation internationaler Studierender zur Verfügung (z. B. Apolinarski & Brandt, 2018).² Daneben gibt es eine Reihe von soziologischen oder psychologischen Studien für Deutschland, in deren Fokus ausgewählte Aspekte der Studiensituation (Morris-Lange, 2017; Pineda et al., 2019), verschiedene Dimensionen des Studienerfolgs (Morris-Lange, 2017; Rech, 2012; Thies & Falk, 2021; Wisniewski et al., 2020; Yildirim et al., 2020) sowie spezifische Problemlagen internationaler Studierender (Zimmermann et al., 2021) stehen. Während zahlreiche internationale Studien die spezifische Situation internationaler Studierender verschiedener Herkunftsregionen in den Blick nehmen (z. B. Li et al., 2014; Maringe & Carter, 2007), betrachten nur wenige der bisherigen Studien für Deutschland spezifische Gruppen (für internationale Studierende mit Fluchterfahrung siehe Berg et al., 2018; Grüttner et al., 2021).

Im internationalen Kontext befasst sich eine Reihe von Metastudien und Überblicksartikeln mit ausgewählten Aspekten der Studiensituation und des Studienerfolgs internationaler Studierender (Andrade, 2006a; Bender et al., 2019; Khanal & Gaulee, 2019; Krsmanovic, 2021). Eine systematische Aufarbeitung der Befundlage zur Studiensituation internationaler Studierender in Deutschland fehlt bislang. Diese Lücke soll durch den vorliegenden Beitrag geschlossen werden, indem Ergebnisse internationaler und nationaler Studien, wie z. B. die Ergebnisse des Forschungsprojekts *Studienerfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländern in Deutschland im Bachelor- und Masterstudium* (SeSaBa)³, detailliert betrachtet werden.⁴ Die aus den vorliegenden Befunden resultierenden Schlussfolgerungen sowie zukünftige Forschungsfragen zu Studium und Studienerfolg internationaler Studierender werden im abschließenden Kapitel in den Blick genommen.

²Die Sozialerhebung wurde 2021 in *Die Studierendenbefragung in Deutschland* integriert, die gemeinsam vom DZHW, der AG Hochschulforschung an der Universität Konstanz und dem Deutschen Studentenwerk durchgeführt wird, siehe auch: www.die-studierendenbefragung.de.

³Das gemeinsam von DAAD, dem IHF und der FernUniversität in Hagen durchgeführte Verbundprojekt SeSaBa wurde im Zeitraum 2017 bis 2021 vom BMBF im Rahmen der Förderlinie „Studienerfolg und Studienabbruch I“ gefördert (Förderkennzeichen: 01PX16016A-C).

⁴Eine aktuelle Übersicht der Projektpublikationen steht auf der Projekt-Website www.daad.de/sesaba im Bereich „Veröffentlichungen“ zur Verfügung.

2 Internationale Studierende in Deutschland: Entwicklung, Studiensituation und spezifische Problemlagen

2.1 Zusammensetzung der internationalen Studierenden in Deutschland

Im Wintersemester 2019/2020 waren laut Statistischem Bundesamt (2020, S. 410) 319 902 internationale Studierende an deutschen Hochschulen eingeschrieben.⁵ Im Vergleich zum Vorjahr stieg ihre Zahl somit um rund 17 700 Studierende bzw. 6 Prozent (DAAD & DZHW, 2021, S. 40). Auch in den Jahren zuvor war die Zahl der internationalen Studierenden stetig gewachsen, seit dem Wintersemester 2009/2010 um rund 139 000 Studierende bzw. um 76 Prozent. Zum Vergleich: Im selben Zeitraum stieg die Zahl der deutschen Studierenden lediglich um rund 32 Prozent, d. h., die Zahl der internationalen Studierenden hat sich in Deutschland innerhalb der letzten 10 Jahre deutlich dynamischer entwickelt als die Zahl der deutschen Studierenden (Statistisches Bundesamt, 2020, S. 9). Dies hatte zur Folge, dass auch ihr Anteil an allen Studierenden in diesem Zeitraum deutlich zunahm: Er stieg von 8,5 Prozent im Wintersemester 2009/2010 auf 11,1 Prozent im Wintersemester 2019/2020 (DAAD & DZHW, 2021, S. 41).

2.1.1 Hochschularten

Knapp drei Viertel (72 %) der internationalen Studierenden in Deutschland waren im Wintersemester 2019/2020 an Universitäten⁶ eingeschrieben, während dieser Anteil bei den deutschen Studierenden im selben Semester bei 64 Prozent lag (DAAD & DZHW, 2021, S. 40 f.). Entsprechend fällt auch der Anteil der internationalen Studierenden an Universitäten mit 12,7 Prozent deutlich höher aus als an Fachhochschulen (8,4 %). Allerdings fiel die Entwicklung der Zahlen an den Fachhochschulen in den letzten 10 Jahren deutlich dynamischer aus als an Universitäten. So stieg die Zahl internationaler Studierender an Fachhochschulen seit dem Wintersemester 2009/2010 um 117 Prozent, an Universitäten hingegen lediglich um 64 Prozent.

2.1.2 Herkunftsregionen und -länder⁷

Ein knappes Drittel (rund 31 %) der internationalen Studierenden an deutschen Hochschulen stammt aus der Herkunftsregion Asien und Pazifik, fast ebenso viele (rund

⁵Die zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Publikation bereits vorliegenden Daten zum Wintersemester 2020/2021 wurden aus zwei Gründen nicht in die folgende Analyse mit einbezogen: Zum einen lagen diese lediglich in der vom Statistischen Bundesamt veröffentlichten Form vor, die eine Unterscheidung nach Merkmalen wie Hochschul- und Abschlussart oder Fächergruppe nicht erlaubt. Zum anderen sollte durch die Ausklammerung des Wintersemesters 2020/2021 eine Verzerrung durch mögliche Effekte der Coronapandemie vermieden werden.

⁶Einschließlich Kunst- und Musikhochschulen, Pädagogischen sowie Theologischen Hochschulen.

⁷Für eine detaillierte Darstellung der hier verwendeten Regionalsystematik vgl. DAAD & DZHW, 2020, S. 120.

29 %) aus West-, Mittel- und Südosteuropa (DAAD & DZHW, 2021, S. 42 f.). Auch die Region Nordafrika und Nahost stellt mit einem Anteil von rund 19 Prozent an allen internationalen Studierenden eine wichtige Herkunftsregion dar. Auf die übrigen Herkunftsregionen entfallen demgegenüber jeweils weniger als 10 Prozent aller internationalen Studierenden. Die überwiegende Mehrheit der internationalen Studierenden in Deutschland stammt somit aus anderen Sprach- und Kulturräumen. Auch unter den fünf wichtigsten Herkunftsländern internationaler Studierender im Wintersemester 2019/2020 war mit China, Indien, Syrien, Österreich und Russland nur ein einziges EU-Land vertreten. Die chinesischen Studierenden sind bereits seit 20 Jahren mit Abstand die größte Herkunftsgruppe, mit einem Anteil von 13 Prozent stellen sie mehr als jede zehnte bzw. jeden zehnten der internationalen Studierenden an deutschen Hochschulen.

2.1.3 Abschlussarten und Fächergruppen

Jeweils knapp 40 Prozent der internationalen Studierenden strebten im Wintersemester 2019/2020 einen Bachelorabschluss (38 %) oder einen Masterabschluss (39 %) in Deutschland an (DAAD & DZHW, 2021, S. 44). Auf sonstige Abschlussarten (Diplom, Magister, Staatsexamen, Promotion) entfielen rund 15 Prozent der Studierenden bzw. Promovierenden. Im Vergleich zu deutschen Studierenden (Bachelor: 64 %, Master: 19 %) studiert damit ein deutlich größerer Anteil der internationalen Studierenden in einem Masterstudiengang und ein deutlich kleinerer Anteil in einem Bachelorstudiengang. Der Anteil internationaler Studierender an allen Studierenden fällt folglich mit rund 7 Prozent im Bachelorstudium deutlich niedriger aus als mit rund 21 Prozent im Masterstudium. Nur bei rund 8 Prozent aller internationalen Studierenden in Deutschland handelt es sich schließlich um sog. Gast- und Austauschstudierende ohne Abschlussabsicht in Deutschland.⁸ Betrachtet man schließlich die Verteilung der internationalen Studierenden über die einzelnen Fächergruppen, so zeigt sich, dass sich im Vergleich zu deutschen Studierenden vor allem die Ingenieurwissenschaften bei internationalen Studierenden einer besonderen Beliebtheit erfreuen (DAAD & DZHW, 2021, S. 45). Insgesamt lassen sich gut 4 von 10 internationalen Studierenden in Deutschland dieser Fächergruppe zuordnen (41 %). Einen hohen Anteil stellen auch Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (25 %), allerdings fällt deren Anteil im Vergleich zu den deutschen Studierenden unterdurchschnittlich aus. Einen vergleichsweise kleinen, aber trotzdem überdurchschnittlichen Anteil verzeichnen internationale Studierende schließlich auch im Bereich Kunst und Kunstwissenschaften (5 %).

⁸Hierbei handelt es sich zu einem großen Teil um Erasmus-Studierende sowie im Rahmen sonstiger Austauschprogramme geförderte Studierende, aber auch sog. „Free Mover“ ohne Programmunterstützung. Diese Form der Studierendenmobilität wird häufig auch als „credit mobility“ bezeichnet, um sie von der „degree mobility“ zu unterscheiden, bei der ein Abschluss im jeweiligen Gastland angestrebt wird.

2.2 Lebens- und Studiensituation internationaler Studierender in Deutschland

2.2.1 Aufenthaltsstatus und finanzielle Situation

Der Aufenthaltsstatus und die finanzielle Situation der internationalen Studierenden in Deutschland sind eng verbunden mit ihrer bereits im vorherigen Abschnitt beschriebenen regionalen Herkunft. Rund 77 Prozent aller internationalen Studierenden in Deutschland stammten im Wintersemester 2019/2020 aus Nicht-EU-Ländern (Statistisches Bundesamt, 2020, S. 407 ff.) und benötigten für einen längerfristigen Studienaufenthalt in Deutschland somit ein Visum bzw. einen Aufenthaltstitel.⁹ Etwa ein Drittel der internationalen Studierenden stammte aus einem Land, das laut Weltbank zu einer der beiden Ländergruppen mit den niedrigsten Pro-Kopf-Einkommen weltweit zählt (World Bank, o.J.): Rund 7 Prozent entfielen dabei auf die ärmste Gruppe der sogenannten „*Low-income economies*“ (z. B. Afghanistan, Äthiopien, Jemen, Sudan, Syrien), weitere 27 Prozent auf „*Low-middle-income economies*“ (z. B. Indien, Kamerun, Pakistan, Ukraine, Tunesien).¹⁰ Wie sich in der 21. Sozialerhebung zeigt, gibt es einen engen Zusammenhang zwischen der finanziellen Situation der internationalen Studierenden in Deutschland und der Einkommenssituation in ihrem Herkunftsland: Studierende aus den reichsten Herkunftsländern („*High-income economies*“) hatten im Jahr 2016 durchschnittlich 817 Euro pro Monat zur Verfügung und somit rund 100 Euro mehr als Studierende aus Ländern der beiden niedrigsten Einkommensgruppen (Apolinarski & Brandt, 2018, S. 42).¹¹

Etwa die Hälfte der internationalen Studierenden (49 %) ging im Jahr 2016 laut Sozialerhebung neben dem Studium einer Erwerbstätigkeit nach, bei den deutschen Studierenden fiel dieser Anteil mit über zwei Dritteln (68 %) deutlich höher aus (Apolinarski & Brandt, 2018, S. 44; Middendorff et al., 2017, S. 60). Hierbei ist anzunehmen, dass sich der niedrigere Anteil bei den internationalen Studierenden nicht durch den geringeren Bedarf, sondern v. a. durch den schwierigeren Zugang zu solchen Tätigkeiten für internationale Studierende erklären lässt. Denn während unter den deutschen Studierenden nur 43 Prozent angaben, dass die Erwerbstätigkeit für ihren Lebensunterhalt notwendig sei, lag dieser Anteil unter den internationalen Studierenden bei 62 Prozent (Apolinarski & Brandt, 2018, S. 48; Middendorff et al., 2017, S. 63).

⁹Für die Einreise nach Deutschland benötigen Studierende aus visumpflichtigen Herkunftsländern zunächst ein Visum (von dieser Visumspflicht befreit sind neben allen EU-Staaten auch eine kleinere Gruppe von Nicht-EU-Staaten, u. a. Australien, Kanada, Israel, Japan und die USA). Für einen längerfristigen Studienaufenthalt (mehr als sechs Monate) muss von allen Studierenden aus Nicht-EU-Staaten dann nach der Einreise in Deutschland ein Aufenthaltstitel zum Zwecke des Studiums beantragt werden.

¹⁰Basis: Weltbank-Einstufungen zum Kalenderjahr 2019.

¹¹Aktuellere Befragungsdaten lagen zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Publikation nicht vor, da die Durchführung der neuen Studierendenbefragung des DZHW aufgrund der Corona-Pandemie von 2020 auf 2021 verschoben werden musste.

2.2.2 Sprachkenntnisse und Unterrichtssprache

Gut 4 von 5 internationalen Studierenden (82 %) gaben in der 21. Sozialerhebung an, bereits vor dem Beginn des Studiums in Deutschland Deutschkenntnisse erworben zu haben, die meisten davon bereits im Herkunftsland (Apolinarski & Brandt, 2018, S. 21 f.). 60 Prozent bekundeten zudem, während des Studiums in Deutschland Deutschkurse belegt zu haben. Nur etwas über die Hälfte der internationalen Studierenden (57 %) stufte die eigenen Deutschkenntnisse aber als gut oder sehr gut ein. Dabei ist jedoch zu beachten, dass ein beträchtlicher Teil der internationalen Studierenden in englischsprachigen Studiengängen eingeschrieben ist und ein Nachweis ausreichender deutscher Sprachkenntnisse in der Regel nur für Studiengänge mit Deutsch als Unterrichtssprache nötig ist. So gaben bei der 21. Sozialerhebung 38 Prozent der internationalen Studierenden an, in rein englischsprachigen Studiengängen eingeschrieben zu sein (Apolinarski & Brandt, 2018, S. 28), ihr Anteil lag somit nur knapp unter dem der Studierenden in rein deutschsprachigen Studiengängen (43 %). Die Befunde der BintHo-Befragung des DAAD im Wintersemester 2020/2021 sprechen dafür, dass es bei dieser Verteilung seit dem Jahr 2016 zu deutlichen Verschiebungen gekommen ist: Demnach gab die Hälfte der internationalen Studierenden im Rahmen der BintHo-Befragung Englisch als (ausschließliche) Unterrichtssprache an, nur 28 Prozent hingegen Deutsch.¹² Dieser Befund lässt sich gut anhand der seit Jahren zunehmenden Zahl englischsprachiger Bachelor- und insbesondere Masterstudiengänge erklären: Allein zwischen 2016 und 2020 ist deren Zahl laut HSI-Monitor (DAAD, 2021) von 1088 auf 1550 bzw. um 42 Prozent gestiegen.¹³

2.3 Studienerfolg und spezifische Problemlagen internationaler Studierender in Deutschland

Studienabbruchquoten für Studierende in Deutschland werden regelmäßig vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) durch einen Kohortenvergleich eines Absolventenjahrgangs mit den korrespondierenden Studienanfängerjahrgängen ermittelt, zuletzt im Jahr 2020 für den Absolventenjahrgang 2018 (Heublein et al., 2020).¹⁴ Für die Bewertung der Studienabbruchquoten internationaler Studierender ist zu beachten, dass sich diese ausschließlich auf den Studienerfolg in Deutschland beziehen. Studierende, die während ihres Studiums von einer deutschen

¹²Vgl. hierzu auch die Projekt-Webseite www.daad.de/bintho, auf der der zusammenfassende Ergebnisbericht zur Befragung 2020/2021 veröffentlicht werden wird.

¹³Das Projekt „HSI-Monitor – Profildaten zur Hochschulinternationalität“ ist ein Gemeinschaftsprojekt des Deutschen Akademischen Austauschdiensts (DAAD), der Alexander von Humboldt-Stiftung (AvH), der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK). Siehe www.hsi-monitor.de.

¹⁴Durch die Reform des Hochschulstatistikgesetzes im Jahr 2016 wird in absehbarer Zukunft auch in Deutschland eine amtliche Studienverlaufsstatistik zur Verfügung stehen, auf deren Basis dann deutlich verlässlichere Angaben zum Studienerfolg deutscher und internationaler Studierender möglich sind.

an eine Hochschule im Ausland wechseln, z. B. in ihrem Heimatland, werden demzufolge in Deutschland als Studienabbrecherinnen und -abbrecher gewertet, auch wenn sie im Ausland zum Abschluss gelangen. Deshalb ist davon auszugehen, dass die ausgewiesenen Quoten den Studienabbruch der internationalen Studierenden überschätzen (Heublein et al., 2020, S. 9 f.).

2.3.1 Abbruchquoten

Betrachtet man die Studienabbruchquoten des Absolventenjahrgangs 2018, so ist festzustellen, dass der Umfang des Studienabbruchs bei internationalen Studierenden mit 49 Prozent bzw. 26 Prozent im Bachelor- bzw. Masterstudium deutlich über den entsprechenden Werten deutscher Studierender (27 % bzw. 17 %) liegt (Heublein et al., 2020, S. 11). Zudem zeigt sich, dass die Abbruchquoten der internationalen Masterstudierenden zwischen den Absolventenjahrgängen 2014 und 2018 leicht zurückgingen (von 28 auf 26 %), bei den Bachelorstudierenden hingegen relativ deutlich zunahm (von 41 auf 49 %). Bei den deutschen Studierenden sind im selben Zeitraum leicht rückläufige Abbruchquoten im Bachelorstudium und stagnierende Quoten im Masterstudium festzustellen. Zwischen den Herkunftsregionen und Herkunftsländern internationaler Studierender zeigen sich beim Absolventenjahrgang 2018 teilweise deutliche Unterschiede in Bezug auf die Abbruchquoten, insbesondere im Masterstudium (DAAD & DZHW, 2020, S. 55). Vergleichsweise hohe Abbruchquoten sind dabei insbesondere bei Masterstudierenden aus Afrika (46 %), vergleichsweise niedrige hingegen bei den Studierenden aus Westeuropa (15 %) zu beobachten (DAAD & DZHW, 2020, S. 55). Neben sprachlichen und kulturellen Faktoren können diese Diskrepanzen auch durch regionalspezifische Unterschiede bei der Schulbildung bzw. Studienvorbereitung, der finanziellen Situation oder der Fächerwahl bedingt sein.

2.3.2 Spezifische Problemlagen

Welche spezifischen Problemlagen internationaler Studierender in Deutschland lassen sich als Erklärungsfaktoren für diese hohen Studienabbruchquoten heranziehen? Pineda (2018) definiert auf der Basis einer qualitativen Studie zu den Problemlagen und Herausforderungen internationaler Studierender in Deutschland sieben Problembereiche, die häufig und typischerweise auch in (unterschiedlicher) Kombination auftreten: (1) Sprachprobleme, (2) Diskrepanz zwischen Erwartungen und Lebensrealität in Bezug auf das Studium in Deutschland, (3) Anpassungsschwierigkeiten in Bezug auf die spezifischen Merkmale von Studium und Lebensalltag in Deutschland, (4) bürokratische und organisatorische Hürden bei der Alltagsorganisation (teilweise auch verbunden mit Diskriminierungserfahrungen, z. B. bei der Wohnungssuche), (5) mangelnde

bzw. unübersichtliche Unterstützungsstrukturen an den Hochschulen, (6) soziale Isolation und Segregation und (7) finanzielle Probleme.¹⁵

Zwischen diesen Bereichen bestehen teilweise enge Zusammenhänge, beispielsweise zwischen Sprachproblemen und sozialer Isolation oder zwischen den bürokratischen und organisatorischen Hürden bei der Alltagsorganisation und der Anpassung an die spezifischen Merkmale von Studium und Lebensalltag in Deutschland. Typisch ist dabei nach den Befunden von Pineda (2018) die Häufung der Anpassungs- und Bewältigungsprobleme in der Studieneingangsphase, da mit Ausnahme der finanziellen Probleme alle genannten Problembereiche in dieser Phase besonders häufig und meistens auch gleichzeitig auftreten (Pineda, 2018, S. 32). Die Befunde von Pineda (2018) werden auch durch die Befragungsergebnisse der letzten Sozialerhebung (Apolinarski & Brandt, 2018, S. 63) gestützt. Bei der Frage nach Schwierigkeiten im Studium und im Alltag in Deutschland wurden hier sechs Bereiche von mindestens einem Viertel der befragten internationalen Studierenden als besonders problematisch bezeichnet, die sich weitgehend mit den von Pineda definierten Problembereichen decken: Zimmer-/Wohnungssuche (47 %), Finanzierung (38 %), Verständigung in deutscher Sprache (34 %), Kontakt zur Bevölkerung (31 %), Kontakt zu deutschen Studierenden (28 %) und die Orientierung im Studiensystem (25 %).

3 Interdisziplinärer Forschungsstand zu Studiensituation, Studienerfolg und Studienabbruch internationaler Studierender in Deutschland

3.1 Objektive und subjektive Indikatoren zur Messung von Studienerfolg und Studienabbruch

Zur Messung von Studienerfolg werden in der Forschung unterschiedliche objektive und subjektive Kriterien herangezogen, die sich je nach Perspektive des Betrachters (Studierende, Absolvierende, Hochschulen, Arbeitsmarkt, Gesellschaft) und der Betrachtungsebene (Prozessebene, Ergebnisebene, Ertragsebene) unterscheiden (Heinze, 2018). Die im Studienverlauf zu unterschiedlichen Zeitpunkten erhobene Studienzufriedenheit, die Studienmotivation, die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit und die Abbruchintentionen sind Kriterien für den subjektiv wahrgenommenen Studienerfolg. Die Ergebnisebene bezieht sich auf objektive Kriterien wie das Erreichen des Studienabschlusses, die erzielte Examensnote, die Studiendauer oder den Abbruch des Studiums sowie auf subjektive Kriterien, die Aspekte der Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung (z. B. akademische Selbstwirksamkeit, akademisches Selbstkonzept) umfassen.

¹⁵Für die Studie wurden internationale Studierende selbst, sowie Lehrende und Verwaltungsangestellte deutscher Hochschulen (aus International Offices, Studiensekretariaten, Prüfungsämtern und psychologischen Beratungsstellen) im Rahmen von Fokusgruppen bzw. Experten-Workshops befragt.

3.1.1 Studienleistungen, Verbleib im Studium und Studienabbruch

Ein sehr häufig verwendetes objektives Kriterium für den Studienerfolg sind die über Noten oder ECTS-Punkte gemessenen Studienleistungen (Glass & Westmont, 2014; Rienties et al., 2012; Wisniewski et al., 2020). Seltener wurde die Erfolgsquote bei Prüfungen als Studienerfolgsindikator betrachtet (Jochems et al., 1996). Für die USA kamen Korobova und Starobin (2015) zu dem Ergebnis, dass die Studienleistungen von internationalen Studierenden im Vergleich zu einheimischen Studierenden im ersten Studienjahr besser ausfielen. Im letzten Studienjahr zeigten sich hingegen keine Unterschiede, was die Autorinnen auf ihre bessere soziale Integration zurückführten, die weniger Zeit für das Lernen ließ. Die Studie von Jochems et al. (1996) für die Niederlande zeigte, dass internationale Studierende zwar die gleichen Erfolgsquoten bei Prüfungen aufwiesen wie einheimische Studierende, diese aber im Vergleich zu einheimischen Studierenden mit schlechteren Noten, geringeren Teilnahmequoten und einer höheren Anzahl an Versuchen bis zum Bestehen einer Prüfung einhergingen.

Der Verbleib im Studium bzw. der Abbruch des Studiums ist ebenfalls Gegenstand einiger Studien (García et al., 2019; Jung & Kim, 2018; Mamiseishvili, 2012). Für die USA machte die Studie von Mamiseishvili (2012) deutlich, dass internationale Studierende eine geringere Wahrscheinlichkeit des Studienabbruchs aufweisen, wenn ihre Studienleistungen gut ausfielen und sie im sozialen Austausch mit Lehrenden und Personen an der Fakultät standen. Der Effekt der sozialen Integration fiel demgegenüber eher gering aus. Für Deutschland gibt es bislang keine Studien, die die individuellen und institutionellen Determinanten des Studienabbruchs bei internationalen Studierenden im Studienverlauf analysiert haben.

3.1.2 Studienzufriedenheit und Studienabbruchintention

Für Deutschland machten Analysen im Rahmen des SeSaBa-Projekts deutlich, dass MINT-Studierende phasenweise eine höhere Studienzufriedenheit aufweisen als ihre Mitstudierenden in anderen Studiengängen (Zimmermann et al., 2021). Die Studienabbruchintentionen der befragten internationalen Studierenden an deutschen Hochschulen fielen zu Beginn des Studiums eher niedrig aus. Nur 7,2 Prozent der Befragten beschäftigten sich zu Beginn des Studiums mit dem Gedanken, das Studium abbrechen zu wollen; im zweiten Semester sank dieser Anteil sogar noch einmal leicht auf 6,6 Prozent (Thies & Falk, 2021). Eine überdurchschnittlich gute Note der Hochschulzugangsberechtigung, hohe Bildungsaspirationen der Eltern und eine hohe subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit verringern die Wahrscheinlichkeit einer erhöhten Abbruchintention (Thies & Falk, 2021). Im Rahmen einer Längsschnittdanalyse im Rahmen des SeSaBa-Projekts wurde zudem deutlich, dass die Studienzufriedenheit einen relevanten Prädiktor der Studienabbruchintention darstellte. Internationale Studierende mit einer hohen Studienzufriedenheit wiesen eine geringere Studienabbruchintention auf (Zimmermann et al., 2021).

3.2 Soziologische und institutionelle Determinanten von Studienerfolg und Studienabbruch internationaler Studierender

3.2.1 Soziale und akademische Integration

Zu den zentralen Prädiktoren des Studienerfolgs zählen im Integrationsmodell von Tinto (1975, 1993) die soziale und akademische Integration der Studierenden. Je höher die soziale oder akademische Integration der Studierenden in das System Hochschule ausfällt, desto größer ist die Identifikation mit der Hochschule (*institutional commitment*) und die Wahrscheinlichkeit, das Studium erfolgreich zu beenden. Während die akademische Integration über den Erwerb von Studienleistungen und die intellektuelle Entwicklung stattfindet, erfolgt die soziale Integration über Interaktionen mit Mitstudierenden und den Fakultätsmitgliedern (Tinto, 1975). Die soziale Integration kann durch verschiedene Indikatoren, wie z.B. die Häufigkeit sozialer Kontakte, operationalisiert werden (Brissette et al., 2000).

Bisherige internationale Studien zeigen, dass der Grad der sozialen und akademischen Integration einen positiven Einfluss auf den Studienerfolg internationaler Studierender hat (vgl. Kommers & Pham, 2016; Mamiseishvili, 2012; Rienties et al., 2012). Für Deutschland fand die Studie von Thies und Falk (2021) heraus, dass eine hohe Integration in die Gruppe der Mitstudierenden und in die Fakultät, gemessen über einen Index der Kontakte zu diesen Personengruppen, die Studienabbruchintention in den ersten beiden Semestern verringert. Vor dem Hintergrund der *Need-to-belong-Theorie* (Baumeister & Leary, 1995) belegten bisherige Studien die positiven Effekte des (Hochschul-)Zugehörigkeitsgefühls. So untersuchte eine querschnittliche Studie das Zugehörigkeitsgefühl internationaler Studierender mit und ohne Fluchthintergrund zu ihrem Studienkolleg und wies positive Beziehungen zwischen Zugehörigkeitsgefühl und Wohlbefinden nach. Das Zugehörigkeitsgefühl fungierte hier auch als Puffer gegen die negativen Auswirkungen von Diskriminierungserfahrungen (Grüttner, 2019). Eine weitere querschnittliche Studie zeigte, dass ein stärker ausgeprägtes Zugehörigkeitsgefühl mit einer geringeren Abbruchneigung einherging (Suhlmann et al, 2018). Eine längsschnittliche Studie mit Cross-Lagged-Panelmodellen von Yildirim et al. (2021) belegte die wechselseitigen Effekte zwischen dem Hochschulzugehörigkeitsgefühl und Wohlbefinden, Studienzufriedenheit sowie Studienabbruchintentionen internationaler Studierender in Deutschland. Erwartungsgemäß wirkte sich das Zugehörigkeitsgefühl auch über die Zeit positiv auf das Wohlbefinden und die Studienzufriedenheit sowie negativ auf die Studienabbruchintentionen aus.

Auf internationaler Ebene gelangte eine andere Studie für die USA zu dem Ergebnis, dass die soziale Integration im ersten Studienjahr die Wahrscheinlichkeit des Studienabbruchs bei internationalen Studierenden im sechsten Studienjahr reduzierte (Kommers & Pham, 2016). Die Effekte der sozialen Integration divergierten jedoch

zwischen kulturellen Herkunftsgruppen und über den Studienverlauf. Für die Niederlande gelangten Rienties et al. (2012) zu dem Befund, dass der Grad der akademischen Anpassung (d. h. die Einschätzung zu der Frage „Ich weiß, warum ich an diesem Institut bin und was ich von ihm erwarte“) die Studiennoten verbessert und die Anzahl der erworbenen ECTS erhöht.

3.2.2 Schulische Leistungen und bisherige Studienerfahrung

Für Deutschland zeigte sich in der Studie von Thies und Falk (2021) ein Effekt der Note der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) auf die Studienabbruchintention. Eine durchschnittliche und überdurchschnittlich gute Note der HZB verringert die Wahrscheinlichkeit einer erhöhten Abbruchintention im Vergleich zu einer unterdurchschnittlichen Note. Bisherige, im Heimat- oder Ausland erworbene Studienerfahrung erleichterte den Studienstart. Internationale Bachelorstudierende mit vorheriger Studienerfahrung fühlten sich besser auf die Anforderungen des Studiums vorbereitet im Vergleich zu jenen Studierenden, die keine Studienerfahrung gesammelt und kein Studienkolleg in Deutschland besucht hatten (Falk et al., 2021). Ein ähnlicher Effekt zeigte sich für Studierende mit einer HZB-Note im oberen Leistungsdrittel. Diese korrelierte mit einer besseren Studienvorbereitung und einer besseren Studiendurchschnittsnote (Falk et al., 2021).

3.2.3 Sprachkenntnisse

Die sprachliche Studierfähigkeit internationaler Studierender an deutschen Hochschulen ist bereits beim Hochschulzugang mittels eines Sprachtests (TestDaF, DSH etc.) nachzuweisen. Trotz dieser formalen Zugangskriterien sind die Sprachkompetenzen bei Studienbeginn teilweise schwach ausgeprägt, wie eine Studie für internationale Studierende in grundständigen Studiengängen zeigte (Wisniewski & Lenhard, 2021). Mangelnde Sprachkenntnisse stellen die größten Hürden für viele internationale Studierende dar, weil sie sowohl die Studienleistungen als auch die Möglichkeit, mit Studierenden in Kontakt zu treten, beeinflussen (Yeh & Inose, 2003). Für Deutschland gelangten Wisniewski et al. (2020) zu dem Ergebnis, dass hohe Sprachkompetenzen in Deutsch einen positiven Einfluss auf die im ersten Studiensemester erworbenen Leistungspunkte haben. Im Rahmen des SeSaBa-Projekts fanden Falk et al. (2021) heraus, dass Studierende mit guten Sprachkenntnissen in Deutsch oder Englisch sich besser auf die studienbezogenen Anforderungen vorbereitet fühlen. Auf Basis einer Metastudie für US-amerikanische Studien gelangte Wongtrirat (2010) zu dem Ergebnis, dass die Englischkenntnisse von internationalen Studierenden in unmittelbarem Zusammenhang mit den Studiennoten und der Beendigung von Kursen stehen. Insbesondere Studierende aus Asien und Nordafrika stehen vor großen sprachlichen Herausforderungen bei der Anwendung der Schriftsprache, da ihre Muttersprache

nicht auf dem lateinischen Alphabet basiert, sondern auf einem logographischen Schriftsystem (z. B. Chinesisch) bzw. der Konsonantenschrift (z. B. Arabisch) (Fass-Holmes, 2016). Wie in der Studie von Daller und Yixin (2017) für die USA deutlich wurde, sind Sprachtests (wie z. B. *International English Language Testing System* bzw. IELTS) ein unzureichender Prädiktor der Studienleistungen internationaler Studierender. Validere Prädiktoren der Studienleistungen sind hingegen die Wortschatzkenntnisse und allgemeine Sprachkenntnisse.

3.2.4 Soziale Herkunft

Für Deutschland legen Ergebnisse aus dem SeSaBa-Projekt nahe, dass eine akademische Bildungsherkunft der internationalen Studierenden (d. h. mindestens ein Elternteil besitzt einen akademischen Abschluss) im Zusammenhang mit einer niedrigeren Abbruchintention steht (Thies & Falk, 2021). Der Effekt der Bildungsherkunft auf die Abbruchintention kann allerdings vollständig durch primäre und sekundäre Herkunftseffekte (z. B. Bildungsaspirationen der Eltern) erklärt werden.

3.2.5 Geschlecht und Herkunftsregionen

Die Befunde zum Einfluss des Geschlechts auf den Studienerfolg internationaler Studierender fallen nicht einheitlich aus. Für Deutschland gelangten zwei Teilstudien im Rahmen des SeSaBa-Projekts zu dem Ergebnis, dass weibliche Studierende eine geringere Abbruchintention aufwiesen als männliche Studierende (Thies & Falk, 2021; Zimmermann et al., 2021). In der Studie von Mamiseishvili (2012) zeigten sich keine signifikanten Geschlechtereffekte auf den Studienabbruch internationaler Studierender in den USA.

Im Hinblick auf die Herkunftsregionen zeigte sich ein signifikanter Effekt der Region „Asien und Pazifik“ auf die Veränderung der Studienabbruchintention, d. h. Studierende aus Asien wiesen niedrigere Abbruchintentionen auf im Vergleich zu jenen aus Westeuropa (Thies & Falk, 2021).

3.2.6 Studienfächer und Hochschulmerkmale

Die wenigen Studien, in denen das Studienfach oder die Fächergruppe internationaler Studierender kontrolliert wurden, kamen zu unterschiedlichen Ergebnissen. In der Studie von Thies und Falk (2021) fand sich auf Basis multivariater Schätzmodelle kein signifikanter Einfluss der Fächergruppen auf die Veränderung der Studienabbruchintention im ersten Studienjahr bei internationalen Studierenden in Deutschland. Demgegenüber gelangte die Studie von Morrison et al. (2005) für das Vereinigte Königreich zu signifikanten Fächerdifferenzen bei der Erklärung der Studienleistungen

internationaler Studierender. Im Vergleich zu einheimischen Studierenden zeigten sich hier einerseits bessere Studienleistungen für internationale Studierende in den Naturwissenschaften und andererseits schlechtere Studienleistungen für jene in Informatik, Architektur, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften.

Mit Ausnahme von Studien, die für den Hochschultyp (Universitäten vs. Hochschulen für angewandte Wissenschaften) in den Analysen kontrollieren (siehe Thies & Falk, 2021), gibt es für Deutschland bislang keine Studien, die den Einfluss institutioneller Merkmale der Hochschule (wie die Zahl internationaler Studierender oder Lehrender, die Zahl englischsprachiger Studiengänge etc.) auf den Studienerfolg internationaler Studierender analysiert haben.

3.2.7 Studienbegleitende Unterstützungsangebote

Für Deutschland betrachtete die Studie von Pineda und Rech (2020) Maßnahmen für internationale Studierende in der Studieneingangsphase. Allerdings liegen bislang noch keine Studien vor, die die Wirksamkeit von studienbegleitenden Maßnahmen auf den Studienerfolg internationaler Studierender analysiert haben. Wie eine Studie für die USA zeigen konnte, führten die akademischen, sozialen und unterstützenden Faktoren von Orientierungsprogrammen zu einer Verbesserung der Studienleistungen internationaler Studierender, wiesen aber keinen Effekt auf den Verbleib im Studium auf (Tokoya, 2019). Darüber hinaus wurde in der Studie von Andrade (2006b) deutlich, dass der Besuch eines *first year seminars* (d. h. Kurse für Studienanfängerinnen und -anfänger, die auf die akademischen Anforderungen im Studium vorbereiten) einen positiven Effekt auf die soziale Integration in die Gruppe der Mitstudierenden hatte und das aktive Lernen internationaler Studierender förderte.

3.3 Psychologische und kulturbezogene Determinanten von Studienerfolg

In der psychologischen Literatur zum Thema Bildungs- bzw. Studienerfolg wird – unabhängig von der konkreten Studierendenpopulation – die Bedeutung kognitiver Fähigkeiten, grundlegender Persönlichkeitsmerkmale sowie motivationaler Merkmale und Ressourcen betont (Bean & Eaton, 2000; Eccles, 1994; Heinze, 2018; Schiefele et al., 2007). Dazu zählen unter anderem die allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit, Dimensionen des Big-Five-Persönlichkeitsmodells, motivationale Merkmale wie (studienbezogene) Selbstwirksamkeit und Werterwartungen oder Faktoren selbst-regulierten Lernens. So ergab ein systematisches Review von 38 Meta-Analysen zu den Bedingungsfaktoren des Studienerfolgs, dass hohe Ausprägungen von kognitiven Fähigkeiten und vorherigen Leistungen, hohe Werte in Gewissenhaftigkeit und Selbstwirksamkeit sowie der zielgerichtete Einsatz von Lernstrategien Kennzeichen erfolgreicher Studierender sind (Schneider & Preckel, 2017). Zur Bedeutung der genannten

Prädiktoren in spezifischen Studierendengruppen, wie der Gruppe internationaler Studierender, liegen insgesamt jedoch nur wenige Befunde vor.

3.3.1 Kognitive Fähigkeiten und grundlegende Persönlichkeitsmerkmale

Zahlreiche Studien belegten die zentrale Bedeutung von kognitiven Fähigkeiten als Prädiktoren des akademischen Erfolgs Studierender (Higgins et al., 2007; Rohde & Thompson, 2007). Meta-analytische Befunde belegten jedoch auch den unabhängigen Vorhersagewert von grundlegenden Persönlichkeitsmerkmalen wie den Big Five, die im Fünf-Faktorenmodell der Persönlichkeit beschrieben wurden. Hierzu zählen Offenheit für Erfahrungen, Gewissenhaftigkeit, Extraversion, Verträglichkeit und Neurotizismus (McCrae & Costa, 1999; für weitere Erläuterungen siehe Yildirim et al., in diesem Heft). In einer aktuellen Metaanalyse, die Befunde zu den Prädiktoren akademischer Leistungen in verschiedenen Bildungsabschnitten zusammenfasste, zeigen sich kognitive Fähigkeiten als wichtigster Prädiktor, gefolgt vom Persönlichkeitsmerkmal Gewissenhaftigkeit (Mammadov, 2021).

Wenngleich theoretische Konzepte wie die *Paradoxe Theorie der Persönlichkeitskohärenz* (Caspi & Moffitt, 1993) nahelegen, dass Persönlichkeitseffekte in Situationen hoher Ambiguität, wie sie in einem neuen kulturellen Umfeld anzunehmen sind, besonders hervortreten, liegen bislang keine Studien zur (relativen) Bedeutung kognitiver Fähigkeiten für die Vorhersage des Studienerfolgs internationaler Studierender vor. Auch wurde nur eine einzelne Studie identifiziert, die explizit die Zusammenhänge zwischen den Big Five und Studienleistungen bei internationalen Studierenden (in Malaysia) untersuchte (Geramian et al., 2012). Um die Befundlage hier zu erweitern, adressiert der Beitrag von Yildirim et al. (in diesem Heft) Zusammenhänge zwischen den Big Five und dem Studienerfolg internationaler Studierender in Deutschland.

3.3.2 Motivationale Merkmale

Neben den grundlegenden Persönlichkeitsmerkmalen kommt bisherigen (meta-analytischen) Befunden zufolge motivationalen Merkmalen wie (akademischer) Selbstwirksamkeit, akademischem Selbstkonzept, Studienengagement und Faktoren des selbst-regulierten Lernens besondere Bedeutung bei der Vorhersage des Studienerfolgs und -abbruchs zu (Richardson et al., 2012; Robbins et al., 2004). Inwiefern die Befunde auf die Population internationaler Studierender in Deutschland übertragbar sind, bleibt jedoch weitgehend offen; hier zeigt sich erneut ein deutlicher Forschungsbedarf. Während einige internationale Studien die motivationalen Bedingungen der erfolgreichen psychologischen oder kulturellen Adaptation internationaler Studierender untersuchten (z. B. Lee & Ciftci, 2014; Yusoff, 2012) besteht weiterhin ein Bedarf an Studien, die die Bedingungsfaktoren akademischer Outcomes analysieren. Einen aktuellen

Beitrag liefert hier eine Studie von Yildirim et al. (2020), die die Profile selbstregulierten Lernens bei internationalen Studierenden in Deutschland sowie deren Zusammenhänge mit Studienzufriedenheit und Abbruchintentionen untersuchte. Anhand latenter Profilanalysen wurden vier Lernerprofile (Maximal-, Tiefen-, Durchschnitts- und Minimal-lerner) im ersten Studiensemester ermittelt, die sich vor allem in der Nutzungsintensität von Wiederholungsstrategien unterschieden. Zwischen internationalen Studierenden in den verschiedenen Lernerprofilen zeigten sich auch nach Kontrolle soziodemographischer Merkmale relevante Unterschiede im Hinblick auf die untersuchten Outcomes. Die personenzentrierten Analysen machten vor allem deutlich, dass sich ein selektiver Fokus auf Wiederholungsstrategien (z. B. das Auswendiglernen von Lerninhalten) nachteilig auswirkt, wenn dieser im Kontext eines insgesamt eher geringen Lernstrategieeinsatzes erfolgt. Geht der Einsatz von Wiederholungsstrategien mit einem ebenso hohen Einsatz von tiefenverarbeitenden (z. B. dem eigenständigen Elaborieren von Lerninhalten) und metakognitiven Strategien (z. B. dem (zeitlichen) Strukturieren der Lernaktivitäten) einher oder werden Wiederholungsstrategien unter diesen Bedingungen sogar völlig vernachlässigt, zeigten sich hingegen günstige Entwicklungen der Zufriedenheit und der Abbruchintention. Dieser Befund legt nahe, dass internationale Studierende von Lernstrategietrainings profitieren könnten, die nicht nur auf den Einsatz bzw. Erwerb bestimmter (tiefenverarbeitender) Strategien fokussieren, sondern die Gesamtheit des Lernprozesses in den Blick nehmen.

3.3.3 Kulturbezogene Merkmale

Mit dem Fokus auf den etablierten Prädiktoren von Studienerfolg und -abbruch bleibt im Hinblick auf die Stichprobe internationaler Studierender ein wichtiger Aspekt außer Acht: Merkmale, die die Bewältigung der zusätzlichen kulturellen Transition reflektieren (Jindal-Snape & Ingram, 2013; Zimmermann et al., 2021). Zentrale Konstrukte der psychologischen Forschung zur Beschreibung der individuellen Bewältigung dieser kulturbezogenen Herausforderungen sind die Akkulturationsorientierungen sowie die damit verbundenen Konstrukte der soziokulturellen und psychologischen Adaptation. Gemäß dem in der psychologischen Fachliteratur etablierten Modell von Berry (1997) lässt sich der Akkulturationsprozess anhand von zwei als voneinander unabhängig konzipierten Dimensionen beschreiben: der Orientierung an der Kultur des Herkunftslands und der Orientierung an der Kultur des Gastlands (Arends-Tóth & van de Vijver, 2007), wenngleich aktuelle Forschungsarbeiten auch auf damit verbundene Einschränkungen verweisen und ein dynamischeres bzw. multidimensionales Verständnis des Prozesses propagieren (siehe z. B. Croucher & Kramer, 2016; Morris et al., 2015). Die Resultate des Akkulturationsprozesses werden als psychologische und soziokulturelle Adaptation der (temporären) Migrantinnen und Migranten bezeichnet (Searle & Ward, 1990; Ward et al., 2001). Die psychologische Adaptation bezieht sich auf die affektiven Konsequenzen einer Migrationserfahrung und wird anhand von Indikatoren

des psychologischen Wohlbefindens der Migrantinnen und Migranten erfasst, während die soziokulturelle Adaptation das Ausmaß des erfolgreichen Umgangs mit den Lebensbedingungen in einem neuen kulturellen Umfeld abbildet (Searle & Ward, 1990). Bisherige Studien zu den Effekten von Akkulturationsorientierungen internationaler Studierender nahmen vor allem die gängigen Adaptationsmaße in den Blick, während Zusammenhänge zwischen Akkulturationsorientierungen und Indikatoren akademischen Erfolgs vorrangig bei Lernenden im primären Bildungssektor (für einen Überblick siehe Makarova & Birman, 2015) betrachtet wurden.

Die Studie von Zimmermann et al. (2021) bietet aktuelle Befunde zur Bedeutung erfolgreicher soziokultureller Adaptation, d. h. der Bewältigung der Anforderungen des Lebensalltags in einem fremden kulturellen Kontext, für den Studienerfolg internationaler Studierender in Deutschland. In dieser wurden anhand längsschnittlicher Cross-Lagged-Panelmodelle die direkten und indirekten (über die Studienzufriedenheit vermittelten) Effekte soziokultureller Adaptation auf die Studienabbruchintention untersucht und belegt.

4 Herausforderungen und zukünftige Forschungsfragen zu Studium und Studienerfolg internationaler Studierender

Ziel des vorliegenden Beitrags war ein Überblick über den aktuellen (wissenschaftlichen) Kenntnisstand zur Studiensituation und den Bedingungen des Studienerfolgs internationaler Studierender in Deutschland.¹⁶ Als übergreifendes Fazit kann zunächst ein ausgeprägter Forschungsbedarf zur Beschreibung und Analyse der spezifischen Studienerfolgsbedingungen dieser Studierendengruppe konstatiert werden. Zudem legen die Ausführungen die folgenden drei zentralen Schlussfolgerungen nahe, die zugleich Anhaltspunkte für die weitere Ausrichtung und Ausdifferenzierung der Forschungsaktivitäten bieten.

4.1 Die internationale Studierendenschaft an deutschen Hochschulen ist vielfältig

Die Vielfalt der internationalen Studierenden bezieht sich sowohl auf die soziodemographischen Merkmale der Studierenden, wie zum Beispiel Geschlecht, Bildungshintergrund und Herkunftsregion, als auch auf ihre psychologischen Prädispositionen, wie zum Beispiel die Studienmotivation oder Lernstrategiepräferenzen (Pineda, 2021). Hieraus ergibt sich als Forschungsdesiderat, diese Vielfalt nicht nur angemessen zu beschreiben, sondern auch in Erklärungsmodelle zur Vorhersage des Studienerfolgs zu integrieren. Dies kann beispielsweise geschehen, indem vergleichende Analysen

¹⁶Detaillierte Ausführungen zu den praktischen Implikationen des SeSaBa-Projekts und weitere Befunde zur Studiensituation internationaler Studierender in Deutschland sind in dem praxisorientierten Abschlussbericht zusammengefasst (Pineda et al., 2022).

über verschiedenen Subgruppen mit unterschiedlichen (Kombinationen von) demographischen Charakteristika realisiert werden oder Interaktionsprozesse zwischen (demographischen und psychologischen) Merkmalsdimensionen betrachtet werden. Nur ein angemessener Differenzierungsgrad der wissenschaftlichen Forschung kann es ermöglichen, Handlungsempfehlungen zu formulieren, die der Vielfalt in der (internationalen) Studierendenschaft gerecht werden und spezifischen Risikokonstellationen hinsichtlich des Studienabbruchs effektiv begegnen.

4.2 Die Rahmenbedingungen des Studiums konstituieren differentielle Lern- und Erfahrungswelten

Neben den bislang vorrangig betrachteten individuellen Merkmalen der Studierenden sind es auch die institutionsseitigen Bedingungsfaktoren auf Ebene der Hochschulen, Fachbereiche und Studiengänge, die den Studienalltag internationaler Studierender an deutschen Hochschulen prägen. Häufig betrachtete Beispiele sind der Hochschultyp oder die Unterrichtssprache, aber auch weitere Faktoren, wie z. B. Lehr- und Prüfungsformate sind als relevante Prädiktoren des Studienerfolgs in Betracht zu ziehen (Schneider & Preckel, 2017). Bislang wurden diese Bedingungsfaktoren sowie ihre Interaktion mit den individuellen Merkmalen internationaler Studierender, z. B. im Hinblick auf die Passung zwischen Studierenden und ihrer (Hochschul-)Umwelt, jedoch wenig berücksichtigt. Dies zeigt sich besonders im Hinblick auf die Bedeutung des Hochschulklimas bezüglich multikultureller Diversität und damit in Verbindung stehenden (strukturellen) Merkmalen und Praktiken. Während für den Schulbereich zahlreiche Studien vorliegen, die beispielsweise die Implikationen einer egalitären versus pluralistischen Ausrichtung des Schulklimas für die soziale und akademische Entwicklung der Schülerinnen und Schüler untersuchten (z. B. Schachner et al., 2019; Schwarzenthal et al., 2018), wurden diese Aspekte in der deutschen Hochschulforschung bislang nicht hinreichend in den Blick genommen.

4.3 Auch außeruniversitäre Faktoren sind für den Studienerfolg internationaler Studierender relevant

Verschiedene Studien zeigten auf, dass zentrale Herausforderungen, die internationale Studierende in der Studieneingangsphase und darüber hinaus erleben, mit den Herausforderungen in Zusammenhang stehen, die sich aus der Organisation des Lebensalltags in einem fremden kulturellen Umfeld sowie der Bewältigung der kulturellen Transition ergeben (Pineda et al., 2019; Pineda & Rech, 2020; Zimmermann et al., 2021). Diese Dimensionen sollten zukünftig in theoretischen Konzepten und empirischen Studien zum Studienerfolg internationaler Studierender noch deutlicher in den Blick genommen werden. Weitere Fragen ergeben sich in diesem Zusammenhang auch durch das vermehrte Angebot digitaler Studienformate, die eine (teilweise) Entkopplung von

Lern- und Lebensräumen internationaler Studierender implizieren und damit neue Forschungsfragen, etwa nach der Bedeutung und Gestaltung von sozialer Integration als einem der zentralen Prädiktoren des Studienerfolgs, aufwerfen.

Für alle der genannten inhaltlichen Schwerpunkte gilt, dass diese als Elemente eines vielschichtigen und dynamischen Prozesses verstanden werden sollten, der sich über die verschiedenen Phasen des Studienverlaufs und darüber hinaus erstreckt. Daraus ergibt sich auch die Notwendigkeit, mittels Längsschnittanalysen zu ergründen, ob und in welcher Form sich Zusammenhänge zwischen verschiedenen Prädiktoren und Studienerfolgsindikatoren (der Prozessebene) im Studienverlauf verändern. Kenntnisse über die relative Bedeutung der Bedingungsfaktoren im Studienverlauf können wiederum Ansatzpunkte für die zielgerichtete Ausrichtung von Maßnahmen zur Unterstützung des Studienerfolgs internationaler Studierender bieten. Im Sinne einer Lebensverlaufsperspektive auf den Bildungsverlauf stellt zudem die stärkere Verzahnung der Forschungsaktivitäten zu Erfolgsbedingungen in verschiedenen Bildungsabschnitten ein wichtiges Forschungsdesiderat dar. Mit Blick auf die internationalen Studierenden sind hierbei vor allem die Prozesse der beruflichen Orientierung im In- und Ausland sowie der Arbeitsmarkttransition von großem Interesse. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund des Ziels, Bedingungen zu schaffen bzw. zu optimieren, die es ermöglichen, das Fachkräftepotenzial, das die internationale Studierendenschaft stellt, über das Studieneende hinaus als langfristige ökonomische und gesellschaftliche Ressource gewinnen und erhalten zu können.

Literatur

Andrade, M. S. (2006a). International students in English-speaking universities: Adjustment factors. *Journal of Research in International education*, 5(2), 131–154. <https://doi.org/10.1177/1475240906065589>

Andrade, M. S. (2006b). A first-year seminar for international students. *Journal of the First-Year Experience & Students in Transition*, 18(1), 85–103.

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

Arends-Tóth, J. & van de Vijver, F. J. (2007). Acculturation attitudes: A comparison of measurement methods. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(7), 1462–1488. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00222.x>

Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>

Bean, J. & Eaton, S. B. (2000). A psychological model of college student retention. In J. Braxton (Hrsg.), *Reworking the student departure puzzle* (S. 48–61). Vanderbilt.

Bender, M., van Osch, Y., Slegers, W. & Ye, M. (2019). Social support benefits psychological adjustment of international students: Evidence from a meta-analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 50(7), 827–847. <https://doi.org/10.1177/0022022119861151>

Berg, J., Grüttner, M. & Schröder, S. (2018). Zwischen Befähigung und Stigmatisierung? Die Situation von Geflüchteten beim Hochschulzugang und im Studium. Ein internationaler Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Flucht- und Flüchtlingsforschung*, 2(1), 57–90. <https://doi.org/10.5771/2509-9485-2018-1-57>

Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34. <https://doi.org/10.1080/026999497378467>

Brisette, I., Cohen, S. & Seeman, T. E. (2000). Measuring social integration and social networks. In S. Cohen, L. G. Underwood & B. H. Gottlieb (Hrsg.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (S. 53–85). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195126709.003.0003>

Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF]. (o. J.). *Datenportal, Tabelle 2.5.50: Bildungsausländer/-innen nach Herkunftsstaaten*. Abgerufen am 26.10.2021 von <https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.5.50.html>

Caspi, A. & Moffitt, T. E. (1993). When do individual differences matter? A paradoxical theory of personality coherence. *Psychological Inquiry*, 4(4), 247–271. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0404_1

Croucher, S. & Kramer, E. (2016). Cultural fusion theory: An alternative to acculturation. *Journal of International and Intercultural Communication*, 10(2), 97–114. <https://doi.org/10.1080/17513057.2016.1229498>

Daller, M. & Yixin, W. (2017). Predicting study success of international students. *Applied Linguistics Review*, 8(4), 355–374. <https://doi.org/10.1515/applirev-2016-2013>

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). (Hrsg.). (2021). *HSI-Monitor – Profildaten zur Hochschulinternationalität*. Abgerufen am 01.11.2021 von <https://www.hsi-monitor.de/themen/internationale-studiengaenge/englischsprachige-studien-gaenge/>

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) & Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). (2020). *Wissenschaft weltoffen. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland und weltweit*. http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe_2020_verlinkt.pdf

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) & Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). (2021). *Wissenschaft weltoffen kompakt 2021. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland und weltweit*. <https://doi.org/10.3278/7004002tkw>

Eccles, J. S. (1994). Understanding women's educational and occupational choices: Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices. *Psychology of Women Quarterly*, 18(4), 585–609. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1994.tb01049.x>

Falk, S., Thies, T. & Helmkamp, M. (2021). Die Studieneingangsphase internationaler Studierender: Hochschulzugangswege und die Vorbereitung auf studienspezifische Anforderungen. *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 5(1), 55–79. <https://doi.org/10.3224/zehf.v5i1.05>

Fass-Holmes, B. (2016). International undergraduates' retention, graduation, and time to degree. *Journal of International Students*, 6(4), 933–955. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1125580.pdf>

García, H. A., Garza, T. & Yeaton-Hromada, K. (2019). Do we belong? A conceptual model for international students' sense of belonging in community colleges. *Journal of International Students*, 9(2), 460–487. <https://doi.org/10.32674/jis.v9i2.669>

Geramian, S. M., Mashayekhi, S. & Ninggal, M. T. B. H. (2012). The relationship between personality traits of international students and academic achievement. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 46, 4374–4379. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.257>

Glass, C. R. & Westmont, C. M. (2014). Comparative effects of belongingness on the academic success and cross-cultural interactions of domestic and international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 38(3), 106–119. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.04.004>

Grüttner, M. (2019). Belonging as a resource of resilience: Psychological wellbeing of international and refugee students in study preparation at German higher education institutions. *Student Success*, 10(3), 36–44. <https://doi.org/10.5204/ssj.v10i3.1275>

Grüttner, M., Schröder, S., Berg, J. & Otto, C. (2021). Erfolgreiche Studienvorbereitung – Ergebnisse einer Mixed-Methods-Studie zum Erfolg von Geflüchteten in der Studienvorbereitung. In M. Neugebauer, H.-D. Daniel & A. Wolter (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch* (S. 235–258). Springer VS.

Heinze, D. (2018). *Die Bedeutung der Volition für den Studienerfolg. Zu dem Einfluss volitionaler Strategien der Handlungskontrolle auf den Erfolg von Bachelorstudierenden*. Springer.

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

Higgins, D. M., Peterson, J. B., Pihl, R. O. & Lee, A. G. M. (2007). Prefrontal cognitive ability, intelligence, Big Five personality, and the prediction of advanced academic and

workplace performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 298–319. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.2.298>

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). Nürnberg: 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>

Jindal-Snape, D. & Ingram, R. (2013). Understanding and supporting triple transitions of international doctoral students. ELT and SuReCom models. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 1(1), 17–24. <https://doi.org/10.14297/jpaap.v1i1.39>

Jochems, W., Snippe, J., Smid, H. J. & Verweij, A. (1996). The academic progress of foreign students: study achievement and study behaviour. *Higher Education*, 31, 325–340. <https://doi.org/10.1007/BF00128435>

Jung, J. & Kim, Y. (2018). Exploring regional and institutional factors of international students' dropout: The South Korea case. *Higher Education Quarterly*, 72(2), 141–159. <https://doi.org/10.1111/hequ.12148>

Khanal, J. & Gaulee, U. (2019). Challenges of International Students from Pre-Departure to Post-Study. *Journal of International Students*, 9(2), 560–581. <https://doi.org/10.32674/jis.v9i2.673>

Kommers, S. & Pham, D. (2016). How Tinto's theory differs for Asian and Non-Asian international students: A Quantitative Study. *Journal of International Students*, 6(4), 999–1014. <http://dx.doi.org/10.32674/jis.v6i4.331>

Korobova, N. & Starobin, S. S. (2015). A comparative study of student engagement, satisfaction, and academic success among International and American students. *Journal of International Students*, 5(1), 72–85. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1052833.pdf>

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>

Lee, J.-y. & Ciftci, A. (2014). Asian international students' socio-cultural adaptation: Influence of multicultural personality, assertiveness, academic self-efficacy, and social support. *International Journal of Intercultural Relations*, 38, 97–105. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.08.009>

Li, J., Wang, Y. & Xiao, F. (2014). East Asian international students and psychological well-being: A systematic review. *Journal of International Students*, 4(4), 301–313. <https://doi.org/10.32674/jis.v4i4.450>

- Mamiseishvili, K. (2012). International student persistence in U.S. postsecondary institutions. *Higher Education*, *64*(1), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9477-0>
- Mammadov, S. (2021). Big five personality traits and academic performance: A meta-analysis. *Journal of Personality*. Advanced online publication. <https://doi.org/10.1111/jopy.12663>
- Makarova, E. & Birman, D. (2015). Cultural transition and academic achievement of students from ethnic minority backgrounds: A content analysis of empirical research on acculturation. *Educational Research*, *57*(3), 305–330. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1058099>
- Maringe, F. & Carter, S. (2007). International students' motivations for studying in UK HE: Insights into the choice and decision making of African students. *International Journal of Educational Management*, *21*(6), 459–475. <https://doi.org/10.1108/09513540710780000>
- McCrae, R. R. & Costa, P. T., Jr. (1999). A five-factor theory of personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Hrsg.), *Handbook of personality: Theory and research* (2. Aufl., S. 139–153). Guilford press.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Morris, M. W., Chiu, C.-y., & Liu, Z. (2015). Polycultural psychology. *Annual Review of Psychology*, *66*, 631–659. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015001>
- Morris-Lange, S. (2017). *Allein durch den Hochschulschunzel. Hürden zum Studien-erfolg für internationale Studierende und Studierende mit Migrationshintergrund* (Studie des SVR-Forschungsbereichs 2017-2). Berlin: SVR. https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/05/SVR_FB_Hochschulschunzel.pdf
- Morrison, J., Merrick, B., Higgs, S. & Le Métails, J. (2005). Researching the performance of international students in the UK. *Studies in Higher Education*, *30*(3), 327–337. <https://doi.org/10.1080/03075070500095762>
- Pineda, J. (2018). *Problemlagen und Herausforderungen internationaler Studierender in Deutschland. Ergebnisse einer qualitativen Vorstudie im Rahmen des SeSaBa Projekts* (DAAD Studien). Bonn: DAAD.
- 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. Higher Education Research and Science Studies* (S. 127–145). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33338-6_7

Pineda, J., Kercher, J., Falk, S., Thies, T., Yildirim, H. H. & Zimmermann, J. (2019). Studienfinanzierung: eine Hürde für internationale Studierende in Deutschland? *Qualität in der Wissenschaft*, 13(3+4), 88–94.

Pineda, J. & Rech, M. (2020). *Studienvorbereitung und -einstieg internationaler Studierender in Deutschland: Maßnahmen, Strukturen und Praxisbeispiele* (DAAD Studien). Bonn: DAAD.

Pineda, J., Kercher, J., Falk, S., 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>

Rech, J. (2012). *Studienerfolg ausländischer Studierender. Eine empirische Analyse im Kontext der Internationalisierung der deutschen Hochschulen*. Waxmann.

Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>

Rienties, B., Beausaert, S., Grohnert, T., Niemantsverdriet, S. & Kommers, P. (2012). Understanding academic performance of international students: The role of ethnicity, academic and social integration. *Higher Education*, 63(6), 685–700. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9468-1>

Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D. & Langley, R. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A Meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.130.2.261>

Rohde, T. E. & Thompson, L. A. (2007). Predicting academic performance with cognitive ability. *Intelligence*, 35(1), 83–92. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.05.004>

Schachner, M. K., Schwarzenhal, M., van de Vijver, A. J. R. & Noack, P. (2019). How all students can belong and achieve: Effects of the cultural diversity climate amongst students of immigrant and non-immigrant background. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 703–716. <https://doi.org/10.1037/edu0000303>

Schiefele, U., Streblov, L. & Brinkmann, J. (2007). Aussteigen oder Durchhalten: Was unterscheidet Studienabbrecher von anderen Studierenden? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39(3), 127–140. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.39.3.127>

Schneider, M. & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-Analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–600. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000098>

Schwarzenhal, M., Schachner, M. K., van de Vijver, A. J. R. & Juang, L. (2018). Equal but different? Effects of equality/inclusion and cultural pluralism on intergroup outcomes in multiethnic classrooms. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 24(2), 260–271. <https://doi.org/10.1037/cdp0000173>

Searle, W. & Ward, C. (1990). The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 14(4), 449–464. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(90\)90030-Z](https://doi.org/10.1016/0147-1767(90)90030-Z)

Statistisches Bundesamt (Destatis). (2020). *Bildung und Kultur: Studierende an Hochschulen* (Fachserie 11, Reihe 4.1). https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/studierende-hochschulen-ss-2110410207314.pdf;jsessionid=0364AABF9A22BA3F8930C39F9ABF7A69.live741?__blob=publicationFile

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/Publikationen/Downloads-Hochschulen/studierende-hochschulen-endg-2110410217004.pdf;jsessionid=D9B4921E596F75B70DD7D552144A59D3.live721?__blob=publicationFile

Suhlmann, M., Sassenberg, K., Nagengast, B. & Trautwein, U. (2018). Belonging mediates effects of student-university fit on well-being, motivation, and dropout intention. *Social Psychology*, 49(1), 16–28. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000325>

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. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31694-5_6

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. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2. Aufl.). University of Chicago Press.

Tokoya, T. (2019). *The predictability of selected orientation program factors on the academic success and retention of international students*. [Unveröffentlichte Dissertation]. Texas Southern University.

Ward, C., Bochner, S. & Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock* (2. Aufl.). Routledge.

Wisniewski, K. & Lenhard, W. (2021). Der Zusammenhang von Sprache und Studien Erfolg 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.

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. Zugänge für Schule und Hochschule* (S. 279–319). Peter Lang.

Wongtrirat, R. (2010). *English language proficiency and academic achievement of international students: A meta-analysis*. [Dissertation]. Old Dominion University. <https://eric.ed.gov/?id=ED519065>

World Bank. (o. J.). *World Bank Open Data: Free and open access to global development data*. <https://data.worldbank.org/>

Yeh, C. J. & Inose, M. (2003). International students' reported English fluency, social support satisfaction, and social connectedness as predictors of acculturative stress. *Counselling Psychology Quarterly*, 16(1), 15–28. <https://doi.org/10.1080/0951507031000114058>

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>

Yildirim, H. H., Zimmermann, J. & Jonkmann, K. (2021). 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*, 53(1-2), 15–26. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000234>

Yusoff, Y. M. (2012). Self-Efficacy, Perceived Social Support, and Psychological Adjustment in International Undergraduate Students in a Public Higher Education Institution in Malaysia. *Journal of Studies in International Education*, 16(4), 353–371. <https://doi.org/10.1177/1028315311408914>

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

Manuskript eingegangen: 08.11.2021
Manuskript angenommen: 04.04.2022

Angaben zu den Autorinnen und dem Autor:

Dr. Susanne Falk
Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung
Lazarettstraße 67
80636 München
E-Mail: falk@ihf.bayern.de

Dr. Jan Kercher
DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst
German Academic Exchange Service (DAAD)
Kennedyallee 50
53175 Bonn
E-Mail: kercher@daad.de

Dr. Julia Zimmermann
FernUniversität in Hagen
Universitätsstr. 33
58097 Hagen
E-Mail: julia.zimmermann@fernuni-hagen.de

Dr. Susanne Falk ist wissenschaftliche Referentin und Projektleiterin am Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung in München.

Dr. Jan Kercher ist wissenschaftlicher Experte und Projektleiter beim Deutschen Akademischen Austauschdienst in Bonn.

Dr. Julia Zimmermann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Lehrgebiet Bildungspsychologie und Projektleiterin an der FernUniversität in Hagen.

Supporting prospective refugee students' pathways to German higher education institutions – The perspectives of key actors in access, admission and study preparation

Stefanie Schröder, Jana Berg, Carolin Otto

Durch verstärkte Fluchtbewegungen nach Deutschland etwa seit 2015 stehen Hochschulen und Organisationen der Studienvorbereitung wie *Studienkollegs* vor der Herausforderung, teils hoch qualifizierten Geflüchteten mit starken Bildungsaspirationen Zugänge ins Hochschulsystem zu eröffnen. Mittels einer qualitativen Fallstudie aus acht Expertinnen- und Experten-Interviews, basierend auf einer qualitativen Inhaltsanalyse mit ergänzender vergleichender Fallrekonstruktion, wird untersucht, wie Schlüsselakteurinnen und -akteure im Bereich des Hochschulzugangs, der -zulassung und Studienvorbereitung versuchen, die Wege von Geflüchteten an deutsche Hochschulen zu unterstützen. Wir fragen insbesondere nach ihren Handlungsspielräumen im professionellen Alltag, sowie formalen und informellen Barrieren, durch die Studienübergänge von Geflüchteten entscheidend mitgestaltet werden. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion von Möglichkeiten und Grenzen der Organisationsentwicklung in den relevanten Einrichtungen und Netzwerken von Akteurinnen und Akteuren.

1 Introduction and research background

Studies have shown that higher education (HE) is important for refugees as a basis for hope and building a new life, accompanied by opportunities to counteract social exclusion and marginalisation. Educational processes contribute to their empowerment and agency, strengthen their sense of belonging and mental health (Crea, 2016; Grüttner, 2019; Morrice, 2013). Participating in HE allows refugees to integrate into the labour market due to enhanced language skills and the possibility of transferring the cultural capital they acquired into valuable degrees in the host country (Abamosa et al., 2019; Harvey & Mallman, 2019; Mangan & Winter, 2017). However, they have to face personal, social and organisational challenges to navigate the unfamiliar HE systems of their host countries (Baker & Irwin, 2019; Berg, 2020; Cin & Dogan, 2020). Overcoming these barriers is not merely a question of their individual aspirations, expectations and capabilities (Grüttner et al., 2018). Even in attractive host countries like Germany, there could be better coordination among policy frameworks concerning migration, social issues and higher education; linguistic, professional and academic preparation concepts; and social support and counselling (Grüttner, 2020). As in the

following case study, this would require the involvement of actors across the entire network of organisations that contribute to increasing refugees' chances of participating in HE.

Following the influx of highly qualified refugees in 2015, German higher education institutions (HEIs) and preparatory colleges (*Studienkollegs*) have initiated support measures and study preparation programmes for prospective refugee students, which enable them to continue or start studying (Beigang et al., 2018; Fourier et al., 2020; Grüttner et al., 2020). Since HE access can be crucial to refugees' future social status and chances of integration, these initiatives have received public funding. Although, for example, many HEIs have established *first contacts*¹ to counsel prospective refugee students (Berg et al., 2021), the issue concerns actors throughout the HEIs, including academic staff or admission officers, and beyond, such as counsellors for German language courses and managers of study preparation organisations. Yet, only a few studies have looked into the role of the actors involved in various capacities as important gatekeepers with opportunities to shape refugees' pathways to and through HE (Baker et al., 2017; Berg, 2020; Ramsey et al., 2016; Schröder, 2021).

In the German HE access regulation and study preparation system, prospective refugee students are categorised as a subgroup of the non-EU international student body in terms of application and admission (Berg et al., 2019; Pineda & Rech, 2020; Schröder, 2021). Like other international applicants who have received HE entrance certificates in non-EU countries, they have to prove the equivalence of their qualifications to German high school diplomas and are channelled into distinct HE access routes. Holders of certificates that fulfil the entrance criteria can apply directly to study programmes (*direct entrance qualification*). Nonetheless, they have to prove a German language level of C1 according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Holders of certificates that do not fulfil the entrance criteria (*indirect entrance qualification*) have to apply to a preparatory college (*Studienkolleg*), which includes entrance examinations in mathematics and German. The courses aim to effectively prepare students to pass the final exam, the *assessment test*, which counts as the HE entrance qualification and includes the required language certificate.

However, succeeding in study preparation often leads to another competitive situation. As almost all German HEIs have limited capacities for highly demanded subjects, such as medicine and pharmacy, grades determine whether applicants can actually enrol in their preferred study programme. Especially in light of their various disadvantages, fulfilling the formal HE entrance criteria in terms of subject- and language-specific

¹ *First contacts* are central contact points and part of the ongoing formalisation of HEIs' support for refugees (Berg et al., 2021).

ability to study often becomes an arduous process for refugees (Baker et al., 2019; Dippold et al., 2022; Lambrechts, 2020; Park, 2019).

Based on data from a qualitative case study as part of the mixed methods project *Refugees' Pathways into German Higher Education Institutions (WeGe)*², this article aims to explore how key actors in the field of HE access, admission and study preparation try to support refugees' pathways to HEIs. Prospective refugee students represent a new aspect of internationalisation (Berg, 2018) and a formal, organisational and social challenge (Lenette, 2016) for HEIs and related study preparation organisations. Therefore, this analysis focuses on the experiences and perspectives of actors who are concerned with prospective refugee students' access to HE, such as university and counselling staff. Our main research interest is to investigate how they experience and use their scopes of action³ while counselling study applicants with refugee backgrounds⁴, making admission decisions or managing study preparation programmes. In this way, we strive to reconstruct the multi-faceted barriers influencing refugees' educational pathways and, at the same time, find starting points for organisational learning and professional development in the organisational areas of the actors who have opportunities to facilitate prospective refugee students' access to German HE (Berg et al., 2021; Unangst, 2019; Webb et al., 2019).

2 Heuristical framework

Following Détourbe and Goastellec (2018), we suggest conceptualising the German system of HE access, admission and formally necessary study preparation as a *space of opportunity*. Completing a formal application, identifying appropriate study preparation offers or academic language courses and ultimately starting to study require prospective refugee students to actively negotiate within these opportunity structures (Goastellec, 2018). Ambiguous situations arise, which lead to risky biographical and educational processes that pose complex challenges for refugees (Baker & Irwin, 2019; Berg, 2020; Lambrechts, 2020). Some crucial issues include how to get accurate and reliable information at the right time (Bajwa et al., 2017), how to get credentials validated and recognised (Mangan & Winter, 2017) and how to find (and make use of) appropriate HE counselling and support services (Berg, 2018; Streitwieser et al., 2018).

²The WeGe project was funded by the Federal Ministry of Education and Research [01PX16015; 01.04.2017–31.03.2021].

³In this paper, we use the term *scope of action* (German: *Handlungsspielraum*) to refer to the range of actions at the actors' disposal based on similar formal framework conditions, tasks and decision-making requirements.

⁴In some cases, HEIs have established target group-specific counselling programmes; others have retained the general structure of student counselling. Further research might look at whether and how this has affected the counselling practice of staff who originally performed general counselling tasks and later (additionally) had to carry out target group-specific counselling for (prospective) refugee students.

Nevertheless, these individuals have to make subjectively meaningful educational decisions in this phase. It becomes urgent for them to find out what – or more precisely, who – can help them take advantage of opportunities for self-determined negotiation within these structures. In other words, prospective refugee students seeking access to HEIs are actively involved in channelling processes (Sandoz, 2018), as are the staff they encounter during this sometimes lengthy and complex process. Channelling processes into HE can be characterised as a strictly regulated field guided by the aims of validating and evaluating the equivalence of admission criteria determined by German HEIs. This process is shaped by multiple instances of selection (Schröder, 2021), implying that an applicant's performance is assessed according to the established formal rules of the educational organisation (Saner, 2019), whether it is a study preparation organisation or a language course. In the following analysis, we look into key actors' experiences with and perspectives on such channelling processes and assume that they are not only influenced by *formal access criteria* – which apply in selection and admission procedures and manifest in the transferability of prospective refugee students' cultural capital – but also by various *informal access criteria* that are necessary to reach each stage in the *assessment chain* (ibid.). These prerequisites indirectly influence these individuals' chances of accessing HE. For example, they may include secure asylum status (allowing them to plan for their professional futures), appropriate prior language learning environments (making up for disrupted educational careers), sufficient financial resources, work permits and (if necessary) support to overcome traumatic experiences and mental health restrictions (Grüttner et al., 2018). We, therefore, assume that refugees' successful access to HE is a question of how to meet both formal and informal access criteria. Furthermore, we suppose that this specific social context shapes the perspectives, decisions and actions of all actors involved (Bourdieu, 1977); including prospective refugee students and the various professionals they get in touch with. If refugees manage to get access to these actors, they have the opportunity to interact with professionals possessing specific knowledge of the field, who comprehensively understand its goals, structures and rules and thus function as important gatekeepers (Palanc, 2019).

In the following case study, we examine this space of opportunity and its underlying organisational rules and norms through the eyes of the professionals working in the network of institutions concerned with HE access and admission, as well as study preparation (Webb et al., 2019). This perspective is particularly useful in terms of providing insights into the everyday professional practices of so-called *street-level bureaucrats* and how they experience and use their scopes of action while dealing with the claims and needs of their clients (Lipsky, 1980). In the analysis, we focus on actors in charge of either the access procedures of HEIs or the distribution of relevant information on HE access regulations, including study preparation. Their positions, decisions and actions substantially shape the process of channelling refugees into

German HE, in the sense of a *space of opportunity*. Therefore, we seek to identify their experiences, perspectives and opinions with regard to formal and informal barriers, as well as starting points for organisational learning and professional development in the field of HE access, admission and study preparation.

3 Methods

The following analysis is based on eight expert interviews (Bogner et al., 2014; Kruse, 2015) that were conducted as part of the explorative preliminary qualitative study of the research project *Refugees' Pathways into German Higher Education (WeGe)* in 2017/2018. This research project was the first to analyse the situations of refugees in preparatory courses and the conditions of effective access to higher education for prospective refugee students in Germany. The overarching study design of *WeGe*, a mixed-methods panel study, combined an exploratory-sequential approach with a convergent parallel approach (Creswell, 2014). The preliminary study included 22 qualitative expert interviews with teachers of preparatory courses, actors in HE governance and administration and episodic interviews with prospective refugee students. The objectives of this initial phase were to provide a deeper understanding of the circumstances and conditions of study preparation programmes for refugees and to identify significant topics and possible theoretical approaches for the main investigation (Grüttner et al., 2021).

For the present qualitative case study, we selected interviews from one regional cluster of organisations (one university, one university of applied sciences and one preparatory college). Thereby, we sought to ensure a minimum level of comparability in terms of access to HE, because this is specific to each federal state. We defined the focus on one region as the framework of our particular sample (Merkens, 2004). At the same time, we considered different professional positions in the organisations, striving to represent one regional case with as many facets as possible and achieve the multi-perspectivity suggested by theoretical sampling procedures (Glaser & Strauss, 2017). We used a pre-structured interview guideline (Gläser & Laudel, 2010) which aimed to generate ex-post narrations with a focus on professional experience in the areas of HE access, admission and study preparation. Among other issues, the interview guideline addressed interviewees' perceptions of their clients at the level of personal interactions. One part, at the end of the interview, focused on their experiences with the increasing number of highly qualified refugees they encounter in their everyday professional lives, as well as organisational changes related to the counselling and study preparation of prospective refugee students. We conducted the interviews in German and translated them into English for this article.

All interview partners had longstanding professional experience in HE access, admission or study preparation processes or related information and counselling services. The sample included two members of matriculation offices (Interview 4; Interview 8), three student counsellors (two members of a foundation offering counselling and funding for refugees during study preparation [Interview 3⁵] and one member of the university's general student counselling service [Interview 6]), two first contacts for refugees (Interview 1, Interview 2), the head of the preparatory college (Interview 5) and the faculty coordinator of study preparation courses at the university (Interview 7).

The following qualitative case study focuses on the subjective perceptions, experiences and interpretations of professionals in the areas of HE access, admission and study preparation, as well as their views of the relevant access criteria and scopes of action that support prospective refugee students. Thus, it is guided by the following analytical questions: How do the key actors experience formal and informal access criteria while dealing with the claims and needs of prospective refugee students? How do they use their scopes of action in supporting these individuals' access to HE? The empirical approach is oriented towards qualitative content analysis, as described by Mayring (2004), and case reconstruction in the sense of thematic field analysis (Rosenthal & Fischer-Rosenthal, 2004). In the first step, different members of the research team coded the interviews based on a preliminary categorical scheme in order to summarise and structure the content of the interviews by applying the analytical questions. Then, we inductively supplemented and revised the codes. In addition, we used a case-analytical, contrasting approach (Rosenthal, 2008) to condense the most relevant information of each case and gain a more detailed understanding of local organisational developments. Therefore, we wrote case memos for every case aiming to represent and further integrate the interviewees' narratives of how they experience and use their scopes of action.

4 Street-level perspectives on scopes of action to support refugees' access to HE

In this section, we present our findings regarding the interviewees' perceptions of formal and informal access criteria as well as their professional scopes of action in applying those criteria.

Formal and informal access criteria

From the perspective of the interviewees, application procedures and access to German HE are highly influenced and even determined by a variety of formal and informal access criteria. In addition to the formal application criteria of German HEIs and preparatory colleges, complementary support programmes often have their own formal

⁵The two actors took part in an interview together.

access criteria. Therefore, it can be stated that official support programmes indeed channel refugees towards HE by creating a relevant channel and opening spaces of opportunity. This even includes formal exceptions for refugees.

"For example, someone [...] reaches only 59.9% in Syria but he has to have 60%⁶, then he cannot enter higher education. The only thing that could help him, in this case, would be if he could prove a finished study programme in Syria. [...] A year or something does not help; it has to be finished. But it is different with the refugees because some of them could not finish their studies. If you can clearly prove that [you were] at this higher education institution for five semesters, all credits are attached and are good enough, but [you] had to drop out because [you] had to flee. Then I can say, okay, I'll send you to the preparatory college." (Interview 4)

It must be noted that access to HE and even the support structures are highly selective. Access pathways can be seen as a network of formal selection points at a variety of levels, each including its own selection criteria (Schröder et al., 2019). While HEI members acknowledge the need to support prospective refugee students, institution-alised support programmes mainly aim to help them fit the existing and accepted formal access criteria for entering higher education. This does not address challenging organisational factors, such as the shortage of places in the courses creating strong competition and therefore a more selective situation than is entailed by the formal criteria alone. This aspect is enhanced by the understanding of quotas for international students as maximums, which intensifies the competition among refugee applicants.

"Yes, it is very unfortunate, as I said. Because many who could actually be accepted if they perform accordingly, cannot be accepted because of this lack of places." (Interview 5)

In addition to the formal access criteria, the interviewees provided examples of informal factors that influence prospective refugee students' chances of entering and obtaining HE in Germany. These informal access criteria are often interconnected combinations of contextual and individual challenges.

As some interviewees highlighted, language learning in German study preparation courses aims to help students achieve a very high, *almost-academic* level of German and requires changing deep-rooted learning styles. From the interviewees' perspective,

⁶When certificates of Syrian refugees are reviewed, the statement of comparability depends on the overall grade. While Syrian refugees with an average grade above 70% receive a direct entrance qualification for a specific field of study, applicants with an average grade between 60% and 69% are obliged to first prepare for HE and prove their suitability for the programme in which they wish to enroll.

this challenge is amplified by the refugees' disrupted educational careers and fragmented learning biographies. One interviewee illustrates why refugees have specific disadvantages in successfully preparing for their studies:

"Simply due to the partly very long time that has passed between [...] leaving school and restarting, they lack subject knowledge. [...] and in the meantime, a great deal has happened." (Interview 6)

Furthermore, informal access criteria at the individual level include social networks, interest in studying, persistence to follow that interest against all odds, resilience, trust in counselling, etc. Overall, it seems fair to state that informal access criteria play an important and notable role in one's success in entering HE, as well as passing study preparation courses and applying to HEIs in Germany.

Additionally, the interviewees identified finances and access to the labour market as examples of contextual informal access criteria that consequentially determine the possibility that one can study in Germany. This shows how access to HE can be directly influenced by settings and circumstances beyond the essential application, study preparation and admission process. One interviewee reported that some refugees drop out of study preparation due to difficult housing situations (Interview 7).⁷ Problems with housing during study preparation are amplified by daily commuting time and related costs that further limit these individuals' already scarce financial resources:

"We funded a participant of the Studienkolleg [...] who travelled daily during the first period [...]. He told me, 'I travel two hours and then two hours back'. Somehow he was busy with travelling four hours a day." (Interview 3)

Furthermore, if refugees have remote accommodations, they likely have to face a lengthy language learning process to meet the admission criteria for study preparation:

"In my opinion, the whole language course system needs to be improved. [...] How can we take care of refugees living out of town in rural areas? This is a big problem. [...] They sometimes have to wait a year until the courses there reach the registration numbers the providers require to begin." (Interview 4)

⁷Upon arrival, refugees are usually placed in communal accommodations, often in remote locations. They seldom get to choose their own places of living at first. Furthermore, racial discrimination in the housing market and financial challenges often prevent them from moving to inner cities even when they could technically choose to move. Research indicates that restrictive housing policies, the design of housing infrastructure and structural challenges in finding appropriate accommodation inhibit refugees' chances of social participation and inclusion (Tietje, 2020).

Applying formal and informal access criteria

The analysis reveals that the interviewees' understandings and assessments of official regulations vary from rather critical to neutral to mainly positive. While we primarily considered formal access criteria in a general sense, every institution has its own specific regulations, which makes gathering information on access to HE a crucial challenge for refugees – and an informal access criterion on its own (Berg, 2020; Gateley, 2015). In most interviews, the plurality of admission and selection criteria was criticised as overly complex and unclear.

"This is only valid for this preparatory college. Meaning, every preparatory college has its own exams, yes? [...] Unfortunately, it has to be said, but that is how it is at the moment, in the individual states, they are very, very differently constructed. [...] Yes, this is a downside of federalism, you just have to [laughing softly] see it that way." (Interview 5)

When it came to language proficiency, none of the interviewees questioned the formal access criteria established by the HEIs. This implies a position of helping prospective refugee students to compensate for specific disadvantages compared to German students, or other international applicants without refugee backgrounds. Since access to German HEIs generally relies on rather rigid requirements and performance standards, the fact that the interviewees highlighted the importance of meeting established access criteria legitimised these selection procedures according to the logic of meritocracy (Liu, 2011).

Strikingly, while the participants generally spoke approvingly of formal access criteria, one interviewee criticised the language course certificates as insufficient. Based on the argument that standardised certificates do not actually represent a realistic or uniform estimation of language skills, the interviewee – who is in charge of deciding whether applicants can be admitted to subject-specific preparation courses at the university – only accepts prospective refugee students after an additional test.

"It is always a mosaic, what we are doing. Meaning, on one side, what kind of courses they took. Also, what kinds of certificates they have. I also speak to everyone individually here. Form an impression and give them my own assessment test. Which is imperative and sometimes delivers surprising insights." (Interview 7)

It is also worth mentioning that, in most interviews and across professional positions, the interviewees expressed the expectation that prospective refugee students initiate and continue their own preparation and application process. While describing support as important and necessary, in the end, most interviewees see the central responsibility as belonging to the prospective refugee student, thus suggesting the significance

of informal access criteria for successful access to HE. They acknowledged that this process will probably take a long time. However, while research indicates that persistence despite insecure prospects of staying in the country, potential financial hardship and unclear chances of successfully entering HE are fundamental challenges (Baker & Irwin, 2019; Berg, 2020), our interviewees mainly described them as necessary skills for prospective refugee students. Strikingly, the head of the preparatory college even pointed out that one benefit of a longer study preparation period is more time to adjust to a new education system (Interview 5).

Experiencing and using scopes of action

All of our interviewees hold positions that are related to channelling refugees into HE. Thus, they are all gatekeepers and influence prospective refugee students' chances to enter and obtain HE by providing information and advice or making decisions on applications. The analysis revealed variances in how they experience and use their professional scopes of action in supporting refugees' access to HE – for example, by providing help and support beyond their professional duties. This can have immense practical consequences: whether the actors in charge of channelling refugees towards HE advise them to study or do something completely different during counselling, whether they go out of their way to support an individual case or whether they make admission decisions, they have scopes of action throughout the channelling process. The extent varies greatly depending on the interviewees' estimation of their own position and their ability to consider informal access criteria, but also seems connected to their interpretation of the *worthiness* of individual prospective refugee students. Whether and how key actors use their scopes of action can alter individual cases and make huge differences for those they encounter.

The counsellors we interviewed – including student counsellors and *first contacts* – mainly emphasised that their task was to help target groups and individuals. For example, they support target groups by building networks with external actors and disseminating general information to refugees and relevant professionals, such as members of housing institutions and employment agencies. In addition, they provide information about formal regulations and further official contacts. Their work can also include accompanying and supporting applications for funding and other urgent issues. Most interviewees in counselling positions described their efforts to help students meet formal requirements while simultaneously being confronted with informal selection processes. The *first contact* of the sampled university mainly discussed official rules and formal criteria in terms of the knowledge of how to circumvent them:

“One has to know the rules too in order to see [...] there might be loopholes. [laughs softly] Often. So, often in the area of BAFöG [public, interest-free student loans], there are really tough rules. But there are always exceptions as well.

And then one has to, the better one knows the rules [laughs], the better one can see, where there might be an exception as well." (Interview 1)

Receiving information at the right time can be crucial to the success of applicants. Thus, counsellors tend to view themselves as important supports for refugees to transition to HE successfully. They are especially focused on becoming familiar with formal regulations, but also find additional ways to support prospective refugee students. The extent to which they can do so is closely related to their formal position. While counselling for refugees is generally available at the foundation (Interview 3), more extensive support depends on whether they meet the foundation's formal access criteria. Moreover, while the *first contact* at the university (Interview 1) is supposed to actively coordinate offers for refugees and build a respective network, the *first contact* at the university of applied sciences (Interview 2) counsels refugees voluntarily and stated that she does not have an overview of the activities for refugees at her HEI. Therefore, the interviewee has neither the time nor the official position to initiate organisational change or to conduct extensive work on individual cases.

The members of matriculation offices (Interviews 4 and 8), in contrast, understand their role to comprise neutrally applying official regulations. They tend to view these rules as external frameworks that they do not make or change, only apply. They described the ordinary interpretations of rules, but did not clearly separate them from the official rules; instead, they seemed to think of them as their application. In this way, the rules are externalised by being attributed to existing rule books, ministries, laws, etc. This leaves them with limited scopes of action. As previously mentioned, the interviewee in charge of admitting refugees to faculty preparation courses at the university (Interview 7) showed a great sense of responsibility to not only apply formal rules but also check whether they fulfil their aim. Therefore, he has created his own language proficiency test since he is not satisfied with the validity of the language certificates brought by most of the refugee applicants. This procedure is meant to ensure that only prospective refugee students with the necessary language skills can enter HE. On the other hand, the interviewee strongly supports individuals who he sees as promising. The fact that he approves of official regulations but also extends them in order to apply them properly shows that he makes great use of his scope of action.

5 Discussion and implications

As the empirical analysis shows, offers of counselling and support in HE access, admission and study preparation processes indeed represent crucial *entry points* (Gürer, 2019) into the new and complex German HE system. These offers lead to the evolution of important social relationships that continually affect refugees' educational pathways and their chances of further integration in Germany. In line with other find-

ings, our analysis highlights that refugees' successful transition to and participation in new educational contexts can be facilitated, in particular, through interactions that are simultaneously personal and professional (Baker et al., 2017; Naidoo, 2015). Focusing on the issue of formal and informal access criteria reveals the need to respond to multi-faceted access barriers at the earliest possible stage of the application and study preparation processes, provide counselling and support and consider the diversity of prospective refugee students, who are especially burdened by multiple disadvantages.

In addition, the analysis shows that – in addition to the standardised requirements for application and admission to pre-study programmes – locally variable settings and circumstances can influence access to HE. While assumptions about *which person is presumed to fit the institution* (Berg, 2020, p. 211) were omnipresent in the interviews, the interviewees tend to take different courses of action. On the one hand, the interviewees in counselling positions mainly provide support for prospective refugee students on an individual basis, building networks with external actors and providing accurate, transparent information to refugees and relevant professionals. On the other hand, the interviewees in charge of managing admission processes seem to understand their task to comprise the neutral execution of the given rules for the performance-based selection of applicants. Others experience insufficient ability in their professional positions to advocate for and assert the legitimate claims of refugees while considering their specific needs. In contrast to the widely acknowledged political goal of expanding HE access for the new target group of refugees, the relevant institutions are not sufficiently proactive in finding ways to reduce both formal and informal barriers. Instead, the underlying norms and rules of the organisations rely on a meritocratic notion of success, amplifying the risk of reproducing educational inequalities (Schröder, 2021).

As a study by Webb et al. (2019) indicates, innovative approaches to organisational learning and inclusive educational concepts are more likely to evolve when staff members have the opportunity to reflect on their everyday experiences. They suggest using *staff workarounds* as a starting point for facilitating tailored support measures for refugee students. Thus, we propose the further development and enhancement of individualised and holistic approaches to support, which consider the various facets of prospective refugee students' lives. In addition, professional training strategies could provide opportunities for systematic reflection on refugees' needs and resources at the organisational level and initiate local engagements to make pre-study programmes more responsive to their lived experiences.

However, our analysis also points to the significance of structural limitations to organisational development and professional training. For example, further qualitative developments of study preparation offers can only be realised with sustainable financing and the necessary further training. In particular, this would include the development

of new models for individual counselling and learning support, as well as more subject- and subject-language-oriented teaching. Additionally, measures to overcome these organisational barriers might include expanding the capacities of study preparation programmes and HEIs to reduce competition, as well as sustainable funding arrangements allowing for delays and detours in study preparation.

It is fair to state that increasing educational opportunities for highly qualified refugees is not only a question of individual capabilities but also a matter of engaging all relevant areas and organisations. For example, it could mean politically promoting early and sustained institutional counselling systems that accompany refugees with academic aspirations through every stage of their educational careers. In general, the search for innovative approaches to organisational learning should not be restricted to support structures and the offers of HEIs and study preparation organisations. Rather, refugees' successful post-migration trajectories rely on cooperative organisational learning that includes the institutions and networks of actors throughout the entire *assemblage* (Détourbe & Goastellec, 2018) that shapes their educational pathways and chances to achieve subjectively meaningful integration in Germany.

Due to our methodological decision to define our sample as one regional cluster of organisations concerned with prospective refugee students' HE access, admission and study preparation, our findings are limited in terms of range. Preparatory studies in Germany are a heterogeneous and not uniformly institutionalised field. With regard to the successful transition of refugees to HEIs, various, sometimes contradictory legal, social and labour market policy issues intertwine, making local and regional differences in practice likely. Further studies, especially representative ones, are necessary in order to get a more comprehensive picture of the situation of refugees in study preparation and their chances to access HEIs. So far, however, there is a lack of suitable data on educational transitions of study applicants with refugee experience and, most of all, organisation-specific data on pre-study programmes is not even collected. This is especially problematic, as once again increasing expectations to open up the HE sector for highly qualified refugees, this time from Ukraine, can be observed. Nevertheless, this article contributes to the understanding of key actors' experiences, perspectives and crucial roles in the development of innovative equity strategies in the field of study preparation for refugees.

Since 2020, the German HE and study preparation system had to face wave after wave of the COVID-19 pandemic, an organisational challenge affecting all HE areas, staff and students. However, it is important for us to make one final comment: refugees benefit exceptionally from experiences of social integration, accompanied by social recognition and appreciation in personal counselling situations and study preparation programmes (Baker et al., 2017; Grüttner, 2019). Existing educational inequalities are

likely to worsen in the wake of the pandemic. This underscores the need to make every possible effort to improve responsive support for refugees in German higher education and study preparation.

References

Abamosa, J. Y., Hilt, L. T., & Westrheim, K. (2019). Social inclusion of refugees into higher education in Norway: A critical analysis of Norwegian higher education and integration policies. *Policy Futures in Education*, 18(5), 628–647. <https://doi.org/10.1177/1478210319878327>

Bajwa, J. K., Couto, S., Kidd, S., Markoulakis, R., Abai, M., & McKenzie, K. (2017). Refugees, higher education, and informational barriers. *Refugee*, 33(2), 56–65. doi:10.7202/1043063ar

Baker, S., & Irwin, E. (2019). Disrupting the dominance of 'linear pathways': How institutional assumptions create 'stuck places' for refugee students' transitions into higher education. *Research Papers in Education*, 12(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1633561>

Baker, S. Irwin, E., & Freeman, H. (2019). Wasted, manipulated and compressed time: Adult refugee students' experiences of transitioning into Australian higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 7(1), 1–14. doi:10.1080/0309877X.2019.1586849

Baker, S., Ramsay, G., Irwin, E., & Miles, L. (2017). 'Hot', 'cold' and 'warm' supports: Towards theorising where refugee students go for assistance at university. *Teaching in Higher Education*, 23(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1332028>

Beigang, S., von Blumenthal, J., & Lambert, L. (2018). *Studium für Geflüchtete: Aufgaben für Hochschulen und Politik* (Policy Brief No. 08b). <https://flucht-forschung-transfer.de/wp-content/uploads/2018/04/PB-08b-04-2018.pdf>

Berg, J. (2018). A new aspect of internationalisation? Specific challenges and support structures for refugees on their way to German higher education. In A. Curaj, L. Deca, & R. Pricopie (Eds.), *European higher education area: The impact of past and future policies* (pp. 219–235). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77407-7_15

Berg, J. (2020). Which person is presumed to fit the institution? How refugee students' and practitioners' discursive representations of successful applicants and students highlight transition barriers to German higher education. In A. Curaj, L. Deca, & R. Pricopie (Eds.), *European higher education area: Challenges for a new decade* (pp. 211–227). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5_15

Berg, J., Gottburgsen, A., & Kleimann, B. (2022). Formalising organisational responsibility for refugees in German higher education: The case of first contact positions. *Studies in Higher Education*, 47(6), 1243–1255. <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1872524>

Berg, J., Schröder, S., & Grüttner, M. (2019). Studienvorbereitung für Geflüchtete in Deutschland – Herausforderungen eines besonderen Bildungsabschnitts. *Schulheft*, 176, 132–137.

Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten*. Wiesbaden: VS.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511812507>

Cin, M., & Doğan, N. (2020). Navigating university spaces as refugees: Syrian students' pathways of access to and through higher education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 25(2), 298–312. DOI: 10.1080/13603116.2019.1707309

Crea, T. (2016). Refugee higher education: Contextual challenges and implications for program design, delivery, and accompaniment. *International Journal of Educational Development*, 46, 12–22.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Détourbe, M. A., & Goastellec, G. (2018). Revisiting the issues of access to higher education and social stratification through the case of refugees: A comparative study of spaces of opportunity for refugee students in Germany and England. *Social Sciences*, 7(10), 186. <https://doi.org/10.3390/socsci7100186>

Dippold, D., Heron, M., & Gravett, K. (2022). International students' linguistic transitions into disciplinary studies: A rhizomatic perspective. *Higher Education*, 83, 527–545. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00677-9>

Fourier, K., Estevez Prado, R., & Grüttner, M. (2020). *Integration von Flüchtlingen an deutschen Hochschulen – Erkenntnisse aus den Hochschulprogrammen für Flüchtlinge*. Bonn. <https://www.daad.de/de/infos-services-fuer-hochschulen/expertise-zu-themen-laendern-regionen/fluechtlinge-an-hochschulen/>

Gateley, D. E. (2015). A policy of vulnerability or agency? Refugee young people's opportunities in accessing further and higher education in the UK. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(1), 26–46. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.841030>

Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4th ed.). Wiesbaden: VS Verlag.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. London/New York: Routledge.

Goastellec, G. (2018). Refugees' access to higher education. In P. Teixeira & J. C. Shin (Eds.), *Encyclopedia of international higher education systems and institutions 1* (pp. 1–7). Dordrecht: Springer Science + Business Media.

Grüttner, M. (2019). Belonging as a resource of resilience: Psychological wellbeing of international and refugee students in study preparation at German higher education institutions. *Student Success*, 10(3), i–vi. doi:10.5204/ssj.v10.i3.1275

Grüttner, M. (2020). Geflüchtete auf dem Weg ins Studium – Ansatzpunkte für Bildungs- und Berufsberatung. *dvb forum*, 2, 22–27. <https://doi.org/10.3278/DVB2002W022>

Grüttner, M., Schröder, S., Berg, J., & Otto, C. (2018). Refugees on their way to German higher education: A capabilities and engagements perspective on aspirations, challenges and support. *Global Education Review*, 5(4), 115–135. <https://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/456>

Grüttner, M., Schröder, S., Berg, J., & Otto, C. (2021). Erfolgreiche Studienvorbereitung? – Ergebnisse einer Mixed-Methods-Studie zum Erfolg von Geflüchteten in der Studienvorbereitung. In M. Neugebauer et al. (Eds.), *Studienerfolg und Studienabbruch* (pp. 235–258). https://doi.org/10.1007/978-3-658-32892-4_10

Grüttner, M., Schröder, S., Berg, J., Otto, C., & Laska, O. (2020). *Geflüchtete in der Studienvorbereitung – Individuelle, soziale und institutionelle Faktoren beeinflussen den Erfolg*. Hannover: DZHW. https://doi.org/10.34878/2020.07.dzhw_brief

Gürer, C. (2019). *Social and professional "entry points" in the German refugee integration policy*. Retrieved 12.06.2022 from <https://blog.fluchtforschung.net/social-and-professional-entry-points-in-the-german-refugee-integration-policy/>

Harvey, A., & Mallman, M. (2019). Beyond cultural capital: Understanding the strengths of new migrants within higher education. *Policy Futures in Education*, 17(5), 657–673. doi:10.1177/1478210318822180

Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz*. Weinheim: Beltz Juventa.

Lambrechts, A. A. (2020). The super-disadvantaged in higher education: barriers to access for refugee background students in England. *Higher Education*, 80, 803–822. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00515-4>

Lenette, C. (2016). University students from refugee backgrounds: Why should we care? *Higher Education Research & Development*, 35(6), 1311–1315.

Lipsky, M. (1980). *Street level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. New York: Russel Sage Foundation.

Liu, A. (2011). Unraveling the myth of meritocracy within the context of US higher education. *Higher Education*, 62(4), 383–397. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9394-7>

Mangan, D., & Winter, L. A. (2017). (In)validation and (mis)recognition in higher education: The experiences of students from refugee backgrounds. *International Journal of Lifelong Education*, 36(4), 486–502.

Mayring, P. (2004). Qualitative content analysis. In U. Flick, E. v. Kardorff, & I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research* (pp. 266–269). London: Sage Publications.

Merkens, H. (2004). Selection Procedures, Sampling, Case Construction. In U. Flick, E. v. Kardorff, & I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research* (pp. 165–171). London: Sage Publications.

Morrice, L. (2013). Refugees in higher education: Boundaries of belonging and recognition, stigma and exclusion. *International Journal of Lifelong Education*, 32(5), 652–668. <https://doi.org/10.1080/02601370.2012.761288>

Naidoo, L. (2015). Educating refugee-background students in Australian schools and universities. *Intercultural Education*, 26(3), 210–217. <https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1048079>

Palanc, A. (2019). *Renaissance of the gatekeepers: Establishing a culture of welcome for refugees and asylum seekers at the University of Leicester's English language teaching unit*. <https://doi.org/10.1515/cercles-2019-0006>

Park, E. S. (2019). Refugee-background students' experience with college English requirements: The case of North Korean students in South Korea. *Journal of Language, Identity & Education*, 21, 1–14. doi:10.1080/15348458.2019.1650278

Pineda, J., & Rech, M. (2020). *Studienvorbereitung und -einstieg internationaler Studierender in Deutschland: Maßnahmen, Strukturen und Praxisbeispiele* (DAAD Studien, Juni 2020). Bonn: DAAD.

Ramsay, G., Baker, S., Miles, L., & Irwin, E. (2016). Reimagining support models for students from refugee backgrounds: Understandings, spaces and empowerment. In M. Davis & A. Goody (Eds.), *Research and development in higher education: The shape of higher education*, 39 (pp. 279–288). Fremantle: HERDSA.

Rosenthal, G. (2008). *Interpretative Sozialforschung* (2nd rev. ed.). Weinheim: Juventa.

Rosenthal, G., & Fischer-Rosenthal, W. (2004). The analysis of narrative-biographical interviews. In U. Flick, E. v. Kardorff, & I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research* (pp. 259–261). London: Sage Publications.

Sandoz, L. (2018). Understanding access to the labour market through migration channels. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 66(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2018.1502657>

Saner, P. (2019). Das Unbestimmbare bewerten. Aufnahmeverfahren an Kunsthochschulen aus rechtfertigungstheoretischer Perspektive. In C. Imdorf, R. J. Leemann, & P. Gonon (Eds.), *Bildung und Konventionen: Die „Economie des conventions“ in der Bildungsforschung* (pp. 179–204). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Schröder, S. (2021). Study preparation of refugees in Germany: How teachers' evaluative practices shape educational trajectories. *Social Inclusion*, 9(3), 383–393. <https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4308>

Schröder, S., Grüttner, M., & Berg, J. (2019). Study preparation for refugees in German 'Studienkollegs' – Interpretative patterns of access, life-wide (language) learning and performance. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 21(2), 67–85. <https://doi.org/10.5456/WPLL.21.2.67>

Streitwieser, B., Schmidt, M. A., Gläserer, K. M., & Brück, L. (2018). Needs, barriers, and support systems for refugee students in Germany. *Global Education Review*, 5(4), 136–157.

Tietje, O. (2020). „... wie immer im Gewerbegebiet.“ Einschränkungen der sozialen Teilhabe Geflüchteter durch ihre Unterbringung. *Bürger & Staat*, 3, 144–148.

Unangst, L. (2019). Refugees in the German higher education system: Implications and recommendations for policy change. *Policy Reviews in Higher Education*, 3(2), 144–166.

Webb, S., Dunwoodie, K., & Wilkinson, J. (2019). Unsettling equity frames in Australian universities to embrace people seeking asylum. *International Journal of Lifelong Education*, 38(1), 103–120. <https://doi.org/10.1080/02601370.2018.1559891>

Manuskript eingegangen: 10.07.2021

Manuskript angenommen: 04.05.2022

Acknowledgements

The project *Refugees on Their Way into German Higher Education* (WeGe) was funded by the German Federal Ministry of Education and Research as part of the *Academic Success and Dropout Phenomena I* funding line (Grant: 01PX16015; 01.04.2017–31.03.2021). We would like to thank all of the participants in our study, experts as well as prospective refugee students, who were willing to share their experiences with the members of the research team.

Angaben zu den Autorinnen:

Stefanie Schröder, M. A.
Hochschule Bochum, Hochschulallianz Ruhr
Berliner Platz 9
44623 Herne
E-Mail: stefanie.schroeder@hs-bochum.de

Dr. des. Jana Berg
Carolin Otto, M. A.
Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)
Lange Laube 12
30159 Hannover
E-Mail: berg@dzhw.eu
carolinotto1990@gmail.com

Stefanie Schröder worked as a researcher at the German Centre for Higher Education Research and Science Studies (DZHW) on the project *Refugees on Their Way into German Higher Education* until March 2021. Since April 2021 she is the coordinator of the *Continuing Higher Education* cluster in the *Higher Education Alliance Ruhr (HAR) – Consortium of Universities of Applied Sciences in the Ruhr Area*. Her research and work focus on education and social inequality, alternative access to HE and innovative study formats.

Dr. des. Jana Berg is a researcher at the DZHW. In the context of the project *Refugees on Their Way into German Higher Education*, she wrote her dissertation on organisational support for refugee students in German higher education. Her research interests are science communication, social inequality and knowledge production.

Carolin Otto was a researcher at the DZHW on the project *Refugees on Their Way into German Higher Education* until March 2021.

Deutschkompetenzen als Prädiktoren des Studienerfolgs von Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern

Katrin Wisniewski, Wolfgang Lenhard

An deutschen Hochschulen studieren immer mehr Bildungsausländerinnen und -ausländer, die jedoch ihr Studium häufig abbrechen. Bislang ist nur lückenhaft bekannt, welche Faktoren dazu führen. Im Zentrum dieses Beitrags steht die Untersuchung der Erklärungskraft von Deutschkompetenzen für den Studienerfolg der $N = 340$ Teilnehmenden des Projekts SpraStu. Die Ergebnisse zeigen, dass ungefähr ein Fünftel der Leistungsvarianz im ersten Studienjahr durch Sprachkompetenzen erklärt werden kann, v. a. durch das Leseverstehen. Andere sprachliche Fertigkeiten beeinflussen den subjektiven Studienerfolg. Ferner erweist sich, dass in unterschiedlichen Fächergruppen je verschiedene Sprachkompetenzen in variierendem Ausmaß prädiktiv für den Studienerfolg sind. Schließlich erweisen sich in einer Analyse unter Einbezug auch nichtsprachlicher Determinanten neben Sprachkompetenzen besonders die akademische und soziale Integration sowie finanzielle Sorgen als aussagekräftig für den Studienerfolg.

1 Einleitung

Die Zahl an deutschen Hochschulen immatrikulierter Bildungsausländerinnen und -ausländer¹ ist in den letzten Jahren stetig gestiegen. Im Wintersemester 2019/2020 studierten 319 902 von ihnen in Deutschland (11,1 % aller Studierenden, vgl. DAAD & DZHW, 2021, S. 2). Seit 2010, als der Anteil dieser Studierendengruppe bei 8,5 Prozent lag, ist die Zahl der internationalen Studierenden um 76 Prozent gewachsen (DAAD & DZHW, 2021, S. 42 f.). Aktuelle Schätzungen gehen dabei davon aus, dass etwa 49 Prozent der internationalen BA-Studierenden ihr Studium abbrechen (vgl. Heublein et al., 2020). Während es an Studien zu Problemlagen und Charakteristika des Studiums von Bildungsausländerinnen und -ausländern nicht mangelt (etwa die Sonderauswertungen der *Sozialerhebungen*, zuletzt Apolinarski & Brandt, 2018; Apolinarski & Poskowsky, 2013; vgl. Morris-Lange, 2017), sind Determinanten ihres Studienerfolgs in Deutschland nur lückenhaft beforscht (vgl. aber Rech, 2012). Erst in jüngster Zeit widmen sich

¹Bildungsausländerinnen bzw. -ausländer sind als ausländische Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland oder an einem deutschen Studienkolleg erworben haben, eine Untergruppe der internationalen Studierenden. Dennoch wird, einer allgemeinen Entwicklung folgend, hier der Begriff „internationale Studierende“ synonym verwendet; gemeint ist, so nicht anders vermerkt, die Gruppe der Bildungsausländerinnen und -ausländer.

Forschungsvorhaben diesem Thema. Dazu zählt v. a. das Projekt SeSaBa (*Studienerfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländern in Deutschland im Bachelor- und Masterstudium*, vgl. Kercher, 2018; Pineda, 2018; Pineda et al., 2019; Thies & Falk, 2021; Yildirim et al., 2021a, b). Auch das für den vorliegenden Beitrag grundlegende Projekt SpraStu (*Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländer/-innen*)² widmet sich dieser Thematik, und zwar mit einem Fokus auf *sprachliche* Einflussfaktoren. Sprache wird zwar häufig als zentraler „Stolperstein“ beschrieben (vgl. Morris-Lange, 2017; DAAD & DZHW, 2019, S. 156 ff.); inwiefern dies aber auch mit dem Studienerfolg in Zusammenhang zu bringen ist, ist unklar. SpraStu untersucht diesen Nexus im Längsschnitt für internationale, in deutschsprachigen Studiengängen immatrikulierte BA- und Staatsexamensstudierende ($N = 340$; vgl. Wisniewski, 2018; Wisniewski & Lenhard, 2021). Während sich der Anteil der internationalen Studierenden, die ohne Deutschkenntnisse ihr Studium aufnehmen, laut den *Sozialerhebungen* des Deutschen Studentenwerks zwischen 2005 und 2018 mehr als verdreifacht hat (5 % im Jahr 2005, 18 % in 2018), muss die Zielgruppe des SpraStu-Projekts bereits für den Hochschulzugang ihre *sprachliche Studierfähigkeit* nachweisen (vgl. Abschnitt 2). Somit gehören die Teilnehmenden zu einer sprachlich intensiv vorbereiteten Untergruppe internationaler Studierender.

Analysen aus SpraStu hatten unter den Teilnehmenden sehr heterogene Sprachkompetenzen nachgewiesen, häufig unter Niveau B2 des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* (GER; Europarat, 2001; vgl. Wisniewski & Lenhard, 2021; Wisniewski & Möhring, 2021; Wisniewski et al., 2020). Erhebliche Kompetenzunterschiede wurden v. a. bezüglich Regionen der Hochschulzugangsberechtigung gefunden, die wiederum mit unterschiedlichen Deutschlernbiographien, aber auch der Wirtschaftskraft des Herkunftslands zusammenhängen. Außerdem bestanden Kompetenzunterschiede je nach sprachtypologischer Distanz der Muttersprache (L1) zum Deutschen und nach Fächergruppen. Ferner gaben SpraStu-Teilnehmende zwar überwiegend an, dass ihre Deutschkenntnisse für das Studium ausreichten, berichteten aber dennoch häufig über sprachliche Schwierigkeiten v. a. mit dem Sprechen und Schreiben. Durch das Fehlen mündlicher Sprachkompetenzen fühlten sie sich teils nicht in der Lage, sich aktiv an Lehrveranstaltungen zu beteiligen (vgl. Wisniewski et al., 2022).

Gegenstand der vorliegenden Studie sind jedoch nicht die Sprachkompetenzen selbst. Vielmehr untersucht der Beitrag, ob und inwiefern sprachliche Faktoren zum Studienerfolg beitragen. Dazu wird erstens untersucht, inwiefern Sprachkompetenzen den objektiven und subjektiven Studienerfolg der Projektteilnehmenden im ersten Studienjahr erklären können, wobei zwischen unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen und Fächergruppen differenziert wird. Zweitens geht der Artikel der Frage nach,

²<https://home.uni-leipzig.de/sprastu/projekt/>.

welches relative Gewicht sprachlichen im Vergleich zu anderen Erfolgsprädiktoren für den Studienerfolg zukommt.

2 Hintergrund: Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländerinnen und -ausländern

Sowohl bei dem Begriff „Studienerfolg“ als auch beim Faktorenkomplex „Sprache“ handelt es sich um vielschichtige Konstrukte. Studienerfolg lässt sich als das „*Erreichen der (jeweils) [im Fach, KW & WL] definierten Ziele*“ (Berthold et al., 2015, S. 7, 16) verstehen, und zwar nicht nur hinsichtlich eines erreichten Abschlusses, sondern prozessbezogen schon ab Beginn des Studiums. Damit ist eine ganze Reihe von Studienerfolgsindikatoren denkbar, neben den häufig untersuchten Leistungspunkten oder Noten z. B. auch Maße des Wissens- oder Kompetenzerwerbs (York et al., 2015, S. 9; vgl. auch Kuh et al., 2006). Seltener werden neben objektiven Indikatoren akademischer Leistungen auch subjektive Studienerfolgskriterien untersucht, die die „*Erlebensqualität*“ des Studiums spiegeln und für Studierende „*hohe Handlungsrelevanz*“ besitzen (Weber et al., 2018, S. 92). Dazu zählen etwa die Zufriedenheit mit dem Studium, die Zielgebundenheit oder die Loyalität (vgl. Rech, 2012).

Auch bezüglich der Sprachkompetenzen ist eine Differenzierung vonnöten, denn die Termini „Bildungsausländer“ bzw. „internationale Studierende“ stehen nur in sehr losem Zusammenhang mit sprachlichen Fragen: Das Deutsche kann innerhalb dieser Studierendengruppe ganz unterschiedlichen Status haben. Zunächst gilt: Wenn hier von „Sprache“ als Erfolgsprädiktor die Rede ist, sind Deutschkompetenzen internationaler Studierender gemeint, die diese Sprache nicht als L1³ sprechen. Das ist nicht bei allen Bildungsausländerinnen und -ausländern der Fall (vgl. etwa viele österreichische Studierende). Außerdem geht es hier um Bildungsausländerinnen und -ausländer, die auf Deutsch studieren. Bereits 2014 gaben bei der Evaluation des STIBET-Programms fast genauso viele Befragte an, auf Deutsch zu studieren (39 %) wie auf Englisch (37 %, vgl. DAAD, 2014a, S. 82). Seitdem hat sich die Zahl englischsprachiger Studiengänge noch deutlich erhöht.

Innerhalb der Gruppe internationaler Studierender, für die das Deutsche eine Fremdsprache (L2) ist, besteht zudem eine große Bandbreite an Aneignungswegen und Mehrsprachigkeitskonstellationen. Im Unterschied zum Englischen, das nahezu weltweit schulische Fremdsprache ist, unterscheiden sich die Möglichkeiten, das Deutsche in Bildungsinstitutionen zu lernen, je nach Herkunftsland erheblich: Während Studierende aus Europa sehr häufig langjährigen Deutschunterricht erfahren, bereiten sich Studierende aus anderen Regionen oft in kurzer Zeit außercurricular sprachlich

³ „L1“ steht für eine oder mehrere Sprachen, die ab Geburt erworben werden.

auf ihr Studium vor (vgl. Auswärtiges Amt, 2020; Goethe-Institut & CHE, 2016, S. 9 f.). SpraStu-Teilnehmende hatten im Schnitt unter 3 Jahre Deutsch gelernt, viele sogar nur etwas länger als 1 Jahr.

Vor diesem Hintergrund ist der sprachliche Hochschulzugang in Deutschland als recht streng reglementiert einzuschätzen. Meist müssen Bildungsausländerinnen und -ausländer für ein deutschsprachiges Studium weit fortgeschrittene Sprachkenntnisse („sprachliche Studierfähigkeit“) nachweisen (Rahmenordnung über Deutsche [sic] Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen (RO-DT), KMK & HRK 2004|2015: §1), häufig mittels eines Sprachtests. Auch wenn die RO-DT keine Niveaustufen benennt, sind fast alle Hochschulzugangssprachtests (vgl. Wisniewski & Möhring, 2021) auf das GER-Stufensystem bezogen. I. d. R. müssen ausländische Studieninteressierte ein fortgeschrittenes B2- bzw. knappes C1-Niveau vorweisen (B2.2/C1.1).⁴ Im Vergleich dazu wird in anderen europäischen Ländern meist ein Eingangsniveau von B2 angesetzt (Carlsen, 2018). Im Studium treffen Studierende dann auf erhebliche sprachliche Herausforderungen. Diese liegen – fächerabhängig– u. a. in der Fachterminologie, der ungewohnten allgemeinen Wissenschaftssprache oder dem Umgang mit literalen Praktiken der Academia (vgl. Fandrych, 2018; Feilke, 2016). Wichtige Hürden sind beispielsweise das Hörverstehen und Mitschreiben in Vorlesungen oder das Ver- und Bestehen von Klausuren, wie Bedarfsanalysen zeigen (vgl. Bärenfänger et al., 2015). Während Schwierigkeiten mit dem wissenschaftlichen Schreiben (in der L2) relativ breit untersucht wurden (vgl. z. B. Völz, 2016), werden zunehmend auch die besonderen rezeptiven sprachlichen Anforderungen thematisiert (vgl. Deygers et al., 2017).

In verschiedenen Umfragen zu Charakteristika des Studiums internationaler Studierender geben rund 40 Prozent Probleme mit dem Deutschen an (vgl. ApolinarSKI & Brandt, 2018; DAAD & DZHW, 2019; Isserstedt & Kandulla, 2010; Morris-Lange, 2017). Das Ausmaß der empfundenen sprachlichen Lücken unterscheidet sich je nach angestrebtem Studienabschluss (BA/MA/Promotion) und anderen Faktoren. Die Daten sind jedoch nur teilweise spezifisch für L2-Studierende in deutschsprachigen Studiengängen. Zudem beruhen sie ausschließlich auf Selbstberichten. Inwiefern sprachliche Faktoren nicht nur als Herausforderung gesehen werden, sondern auch prädiktiv für den Studien-erfolg sind, ist in Deutschland unerforscht. Internationale Untersuchungen, meist zu angelsächsischen Kontexten etwa in den USA, Australien oder Kanada, befassen sich häufig mit der Frage, wie prädiktiv Hochschulzugangssprachtests für die zu Studienbeginn erbrachten Leistungen sind. Letztere werden fast durchgängig als Notendurchschnitt (*grade point average*, GPA) operationalisiert. An den betreffenden Hochschulen wird meist ein einziger Sprachtest zum Hochschulzugang eingesetzt, etwa der TOEFL iBT® (z. B. Bridgeman et al., 2015) oder der IELTS (*International English Language*

⁴Beim DSD II genügt meist B2, bei den Tests des Goethe-Instituts und der telc gGmbH liegen die Niveaus mit C2 bzw. C1 noch höher.

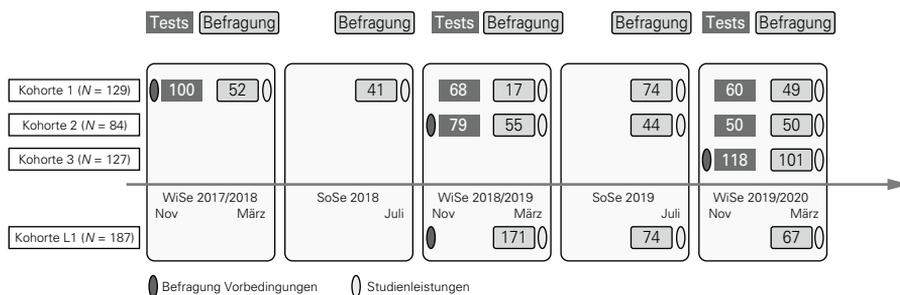
Testing System, vgl. Gagen, 2019; Pearson, 2021). Insgesamt ergeben sich hier gemischte Befunde mit geringen bis mittleren Korrelationen; teils können keine Zusammenhänge hergestellt werden. Für den IELTS liegt die durchschnittliche Effektstärke recht niedrig bei ca. $r = 0,2$ (Gagen, 2019). Deutlich höhere Korrelationen finden sich bei Fraktionierungen der Prädiktorvariablen (d.h. gesonderter Berücksichtigung von Teilergebnissen, z.B. im Lesen), insbesondere bei einer weiteren Differenzierung nach Studienfach und L1 (vgl. Bridgeman et al., 2015). Belastbare Befunde zur relativen Bedeutung einzelner Kompetenzen liegen jedoch nicht vor, weil Stichproben häufig klein sind und/oder der Fokus auf einen ausgewählten Bereich beschränkt ist (z. B. Wortschatz; vgl. exemplarisch Schoepp, 2018). Zudem fokussieren nur wenige Studien neben sprachlichen auch andere Einflussfaktoren, wie etwa Neumann et al. (2019).

Insgesamt ist zu konstatieren, dass der Zusammenhang von Sprache und Studienerfolg auch international lückenhaft erforscht ist. Wie Pearson (2021) in seiner Metaanalyse verdeutlicht, beruhen die meisten Arbeiten auf einzelnen Studiengängen/Studierendengruppen an je einer Hochschule (68,7 %); Stichproben sind nur in 6,5 Prozent der Fälle größer als $N = 250$. Auch Längsschnittstudien sind ein Desiderat.

3 Daten und Methoden

SpraStu erhob im Längsschnitt Sprachkompetenzen einmal jährlich mit Tests (vgl. Abbildung 1). Zu Beginn füllten die Teilnehmenden einen Fragebogen zu sprachlichen und anderen Studienvorbedingungen aus. Zudem wurden sie nach jedem Semester zu sprachlichen und nicht-sprachlichen Faktoren des laufenden Studiums befragt. Studienleistungen wurden in Leipzig zentral über die Universitätsverwaltung erhoben, in Würzburg mittels *Transcripts of Records*.

Abbildung 1: Erhebungsdesign des SpraStu-Projekts



Bei den Teilnehmenden handelt es sich um $N = 340$ Bildungsausländerinnen und -ausländer der Universitäten Würzburg und Leipzig, die beim Projekteinstieg im ersten Fachsemester waren, Deutsch als L2 sprachen und in deutschsprachigen BA- oder

Staatsexamensstudiengängen studierten. Angesprochen wurde im Drei-Kohorten-Design je die gesamte Gruppe der neu immatrikulierten Zielgruppe. Zusätzlich wurde eine Vergleichsgruppe von L1-Studierenden hinzugezogen ($N = 187$). Hinsichtlich der Herkunftsregionen und der Fächergruppenstruktur weicht die Stichprobe von repräsentativen Erhebungen ab; insbesondere ist der relative Anteil von Studierenden aus Asien sowie der Ingenieurwissenschaften in SpraStu geringer als in der Gesamtbezugsgruppe von Bildungsausländerinnen und -ausländern in Deutschland. Die Ergebnisse sollten deshalb mit der nötigen Vorsicht interpretiert werden.

Bei den für die Bildungsausländerinnen und -ausländer eingesetzten L2-Sprachtests handelt es sich um standardisierte Verfahren. Zum einen wurde eine fixierte Version des onSET verwendet, ein C-Test zur Erfassung der allgemeinen Sprachkompetenz (TestDaF-Institut, 2018). Der onSET enthält acht Lückentexte und ist auf die Stufen des GER bezogen (A2–C1 oder höher). Zweitens wurde eine TestDaF-Schreibaufgabe genutzt. Die Bewertung erfolgte durch das TestDaF-Institut auf den Niveaustufen TDN3 bis TDN5 (TDN3 entspricht GER-Niveau B2, TDN4 B2.2/C1.1 und TDN5 dem Niveau C1.2, vgl. Kecker, 2011). Drittens kam der *Reading Proficiency Test* (RPT) des *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL) zum Einsatz. Wie der ähnlich konzipierte und ebenfalls verwendete *Listening Proficiency Test* (LPT) ist der RPT ein Multiple-Choice-Test mit je 15 Items pro untersuchter Niveaustufe (hier: B1–C1; vgl. ACTFL, 2013, 2014). Fünftens wurden der rezeptive und produktive Wortschatz mittels zweier vom Institut für Testforschung und Testentwicklung e. V. der Universität Leipzig entwickelter Verfahren getestet. Beim rezeptiven Wortschatztest (WSR) werden Einzelwörter Synonymen/Definitionen zugeordnet, beim produktiven Test (WSP) Lücken ergänzt. Für alle Testverfahren (mit Ausnahme des ordinal skalierten Schreibttests) stehen dem Projekt neben den Niveaustufen auch Rohwerte zur Verfügung.

Der Fragebogen zur Studiensituation umfasst ein breites Spektrum an Konstrukten, die mit verbreiteten Skalen erhoben wurden. Dazu zählen z. B. die Studienbedingungen, motivationale und Selbst-bezogene Aspekte sowie Faktoren der sozialen und akademischen Integration (vgl. Abschnitt 4.2). Auch die Lebensbedingungen und die finanzielle Situation wurden erfragt. Zu den sprachlichen Variablen zählten unter anderem der Umfang des Sprachkontakts auf Deutsch im Vergleich zu anderen Sprachen.

Der subjektive Studienerfolg wurde u. a. mittels des Belastungsempfindens, des Gefühls der fachlichen Überforderung und der Abbruchneigung operationalisiert (vgl. Abschnitt 4.1.2 und Wisniewski et al., 2022). Als objektiver Erfolgsindikator wird hier auf den Anteil der erbrachten an den in Prüfungs- und Studienordnungen vorgesehenen Leistungen rekuriert (zu einzelnen Zeitpunkten und kumuliert). So können auch Leistungen in Studiengängen ohne Leistungspunkte (z. B. Medizin) und unbenotete

Leistungsnachweise erfasst werden. Für die Untersuchung der prädiktiven Aussagekraft sprachlicher Kompetenzen auf den Studienerfolg werden hier Korrelationen, Varianz- und v.a. Regressionsanalysen genutzt. Methodische Herausforderungen entstanden durch die beschränkte Stichprobengröße und deren Heterogenität (z.B. hinsichtlich der Studienfächer). In Anbetracht des Panelschwunds (vgl. Abbildung 1) kann zum einen ein systematischer Dropout leistungsschwächerer Studierender nicht ausgeschlossen werden, zum anderen entstehen durch fehlende Datenpunkte Analyseschwierigkeiten. Außerdem ist zu berücksichtigen, dass für die erste Projektkohorte Daten über fünf Studiensemester vorliegen, für die dritte Kohorte jedoch nur das Eingangssemester untersucht wurde. Nachweise von Einflussfaktoren auf den Studienerfolg sind auch insofern eine methodische Herausforderung, als dass die Kausalrichtung schwierig festgelegt werden kann (vgl. Sarcletti & Müller, 2011, S. 244). Im vorliegenden Fall liegt die Erhebung der Prädiktorvariablen jeweils zeitlich vor der Erfassung der Studienerfolgsvariablen. Auch dies garantiert natürlich keine Kausalität, vermeidet aber zumindest eine zeitliche Konfundierung der Effekte.

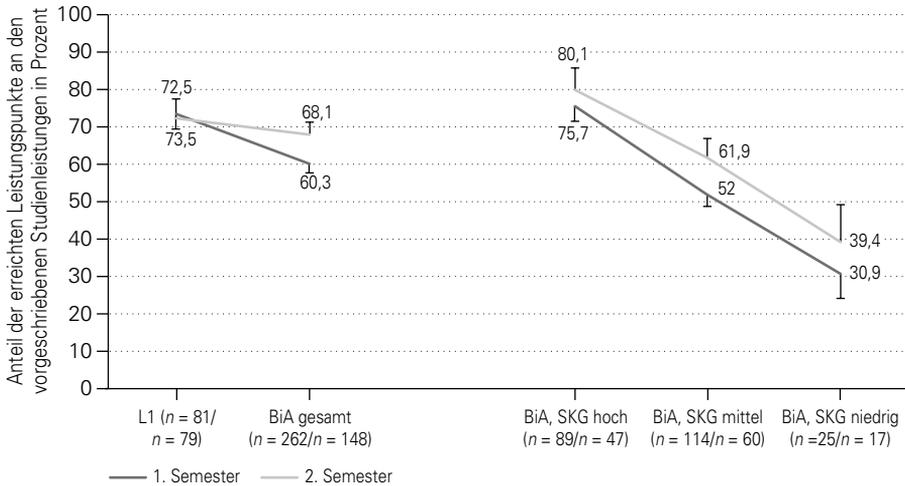
4 Ergebnisse

4.1 Die Rolle der Deutschkompetenzen für den objektiven Studienerfolg im ersten Studienjahr

Zunächst geht es um die Frage, wie sich die zu Beginn des ersten Semesters erhobenen Sprachkompetenzen auf die Studienleistungen im ersten Studienjahr auswirken. Studienleistungen werden operationalisiert als der bis zum Ende des ersten bzw. zweiten Semesters erbrachte (kumulierte) Anteil an den im jeweiligen Fach vorgesehenen Leistungspunkten oder Modulen. Um den Zusammenhang zu verdeutlichen, wurden die Teilnehmenden zunächst grob in drei Sprachkompetenzgruppen klassifiziert (vgl. Abbildung 2, SKG): Fortgeschrittene Sprecherinnen und Sprecher erreichten in allen GER-bezogenen Sprachtests (onSET, RPT und LPT) mindestens B2, in der Schreibaufgabe das Zulassungsniveau TDN4 (SKG „hoch“). Anderen Teilnehmenden gelang dies nicht durchgängig (SKG „mittel“), weiteren nie (SKG „niedrig“). Abbildung 2 zeigt deskriptiv zum einen, dass die Studienleistungen in allen Gruppen heterogen ausgeprägt waren. Darüber hinaus wird deutlich, dass Bildungsausländerinnen und -ausländer durchschnittlich zwar weniger erfolgreich waren als Studierende mit deutscher L1. Sprachlich besonders kompetente internationale Studierende (Gruppe „hoch“) waren aber im Schnitt erfolgreicher als die L1-Vergleichsgruppe. Mit abnehmenden Sprachkompetenzen gelingt den Studierenden immer seltener ein erfolgreicher Studieneinstieg. Wie eine Varianzanalyse, in die Daten von Kohorte 1 und Kohorte 2 eingingen, belegt, klärt die Zugehörigkeit zu den Sprachkompetenzgruppen die Varianz in den Studienleistungen, hier exemplarisch für das

erste Semester, signifikant auf ($F(2, 227) = 19,467, p = 0,000, \eta^2 = 0,148$, mittlerer Effekt).⁵

Abbildung 2: Studienerfolg nach gruppierten Sprachkompetenzen und im Vergleich zu L1-Studierenden



Anmerkung:

SKG = Sprachkompetenzgruppe. „Hoch“: im Hörverstehens-, Leseverstehens- und onSET durchgängig mindestens B2, im TestDaF-Schreibteil mindestens TDN4. „Mittel“: in diesen Tests teilweise B2 bzw. TDN4. „Niedrig“: stets unter B2/TDN4. Für Studienleistungen in Semester 1 ist die Grundlage die SKG zu Studienbeginn, für Studienleistungen in Semester 2 die SKG nach einem Jahr. Die Fehlerbalken spezifizieren den Standardfehler des Mittelwerts.

In einer hierarchischen Regression, die auf den genaueren Rohpunkten der Sprachtests beruht, zeigt sich, dass die allgemeinen Sprachkompetenzen, das Lesen und der Wortschatz 19 Prozent der Leistungsvarianz nach einem Studienjahr erklären können. Dabei spielt das *Lesen* die ausschlaggebende Rolle; die beiden anderen Testverfahren können kaum weitere Varianz aufklären ($F(1, 123) = 29,90, p = 0,000$, korrigiertes $R^2 = 0,190$, großer Effekt).⁶

4.2 Sprachkompetenzen und subjektive Erfolgsindikatoren

Sprachkompetenzen stehen auch im Zusammenhang mit subjektiven Erfolgsindikatoren, wie eine Analyse von Befragungsergebnissen nach dem 1. Studien-

⁵Post hoc-Analysen (Bonferroni) zeigten signifikante Unterschiede zwischen allen drei Sprachkompetenzgruppen.

⁶Berücksichtigt wurden Teilnehmende der ersten und zweiten Kohorte ($n = 124$). In einem ersten Schritt wurde die Lesekompetenz als unabhängige Variable verwendet ($p = 0,000$, korr. $R^2 = 0,190$). Weder durch die Hinzunahme des onSET im zweiten Schritt ($p = 0,091, \Delta R^2 = 0,013$) noch durch die Ergänzung des rezeptiven Wortschatztests im letzten Schritt ($p = 0,176, \Delta R^2 = 0,005$) konnte signifikant zusätzliche Varianz aufgeklärt werden.

semester in Bezug auf die zum Studienstart erhobenen Sprachkompetenzen zeigt. In diese Untersuchung gingen Teilnehmende aller drei Kohorten ein. Hier wurde erstens das *Belastungsempfinden* untersucht (Schiefele & Jacob-Ebbinghaus, 2006, S. 205; Trennschärfe zwischen 0,538 und 0,731; $\alpha = 0,788$). Die drei Items beinhalteten auf einer fünfstufigen Likert-Skala Aussagen wie „Das Studium frisst mich auf.“ Zweitens wurden Angaben zu *inhaltlichen Leistungsanforderungen* mittels einer Skala aus Heublein et al. (2010, Frage 4.5) erhoben. Wegen mangelnder Trennschärfe eines Items wurde die Skala auf zwei Items gekürzt, die sich auf inhaltliche Anforderungen und die Menge der Lehrinhalte bezogen ($\alpha = 0,594$; Trennschärfe 0,418 bzw. 0,574). Drittens wurde die *Abbruchneigung* mit einem vereinfachten Item der 21. Sozialerhebung (Frage B68/BA64) ebenfalls auf einer fünfstufigen Likert-Skala erhoben.

Korrelationsanalysen zeigten deutliche Zusammenhänge mit Sprachkompetenzen (vgl. Tabelle 1). Studierende mit schwächeren Sprachkompetenzen fühlten sich häufiger fachlich überfordert, und sie empfanden ihr Studium auch als stärker belastend. Außerdem fanden sich signifikante, aber nicht sehr hohe Korrelationen zur insgesamt selten auftretenden Abbruchneigung.

Tabelle 1: Korrelationen von Sprachkompetenzen zu Studienbeginn mit subjektiven Studienerfolgskriterien

	Belastungsempfinden	Leistungsanforderungen	Abbruchneigung
onSET	-0,170, $p = 0,014$, $N = 207$	-0,389, $p = 0,004$, $N = 52$	-0,175, $p = 0,012$, $N = 207$
Schreiben	-0,250, $p = 0,000$, $N = 208$	-0,321, $p = 0,022$, $N = 51$	-0,170, $p = 0,010$, $N = 208$
Hören	-0,150, $p = 0,032$, $N = 204$	-0,483, $p = 0,000$, $N = 49$	-0,171, $p = 0,014$, $N = 204$
Lesen	-0,145, $p = -0,039$, $N = 205$	-0,365, $p = 0,010$, $N = 49$	
WSR		-0,327, $p = 0,022$, $N = 49$	-0,198, $p = 0,005$, $N = 202$
WSP	-0,194, $p = 0,005$, $N = 204$	-0,383, $p = 0,007$, $N = 49$	

Anmerkungen: Aufgrund eines Dateneingabefehlers wurden Daten zu den empfundenen Leistungsanforderungen nur von einem Teil der Befragten erhoben. Nur signifikante Korrelationen. WSR = rezeptiver, WSP = produktiver Wortschatz.

Insgesamt lässt sich vorsichtig konstatieren, dass das subjektive Erfolgsempfinden offenbar mit anderen sprachlichen Kompetenzen zusammenhängt (v. a. mit dem Hören, Schreiben und dem Wortschatz) als die objektiv erbrachten Studienleistungen (Lesen).

4.3 Sprachkompetenzen spielen je nach Fächergruppe eine unterschiedliche Rolle für den Studienerfolg

Studiengänge können sich in ihren sprachlichen Anforderungen voneinander unterscheiden, verursacht u. a. durch verschiedene Lehrveranstaltungsformate oder Prüfungsleistungen. Deshalb wurde geprüft, ob sich die Vorhersagekraft sprachlicher Kompetenzen je nach studierter Fächergruppe unterscheidet. Für die Rechts-,

Wirtschafts- und Gesellschaftswissenschaften, die Geisteswissenschaften und die Medizin/Gesundheitswissenschaften sowie für die Mathematik und Naturwissenschaften lagen für das erste Studiensemester ausreichend große Fallzahlen vor (Datengrundlage: Kohorte 1–3). Dennoch sind die Ergebnisse wegen der kleinen Gruppen mit Bedacht zu interpretieren.⁷

Es zeigten sich unterschiedlich starke Korrelationen von Sprachkompetenzen mit dem objektiven Studienerfolg je nach Fächergruppe. Durchgängig signifikante Korrelationen aller Sprachkompetenzen lagen in den Rechts-, Wirtschafts- und Gesellschaftswissenschaften, meist auch in den Geisteswissenschaften vor (vgl. Tabelle 2). In der Gruppe der Ingenieurwissenschaften, bei denen es sich ausschließlich um Studierende der Informatik handelte, wurden demgegenüber keine signifikanten Korrelationen gefunden. Zudem unterscheiden sich die relevanten sprachlichen Fertigkeiten. So waren zu Studienbeginn nur in den Rechts-, Wirtschafts- und Gesellschaftswissenschaften Schreibfähigkeiten (schon) aussagekräftig. Der produktive Wortschatz und das Leseverstehen waren in Mathematik/Naturwissenschaften und den Ingenieurwissenschaften nicht mit dem Studienerfolg korreliert, in allen anderen Fächergruppen schon.

Tabelle 2: Korrelationen des objektiven Studienerfolgs nach einem Semester mit einzelnen Sprachkompetenzen zu Studienbeginn nach Fächergruppen

Fächergruppe	onSET	Lesen	Hören	WSR	WSP	Schreiben
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (N = 35)	$r = 0,335$ $p = 0,049$	$r = 0,589$ $p = 0,000$	$r = 0,463$ $p = 0,005$	$r = 0,344$ $p = 0,043$	$r = 0,592$ $p = 0,000$	$r = 0,427$ $p = 0,011$
Geisteswissenschaften (N = 81–82)	$r = 0,219$ $p = 0,049$	$r = 0,279$ $p = 0,011$	$r = 0,267$ $p = 0,014$		$r = 0,218$ $p = 0,049$	
Medizin/Gesundheitswissenschaften (N = 29–32)		$r = 0,504$ $p = 0,005$		$r = 0,434$ $p = 0,019$	$r = 0,412$ $p = 0,026$	
Mathematik, Naturwissenschaften (N = 33–34)	$r = 0,516$ $p = 0,002$		$r = 0,361$ $p = 0,039$	$r = 0,482$ $p = 0,005$		
Ingenieurwissenschaften (N = 25–26)						

Anmerkung. Nur signifikante Korrelationen werden angezeigt.

Um zu überprüfen, inwiefern die Sprachkompetenzen prädiktive Kraft für den Studienerfolg nach einem Semester haben (Kohorten 1–3), führten wir eine explorative Faktorenanalyse durch (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation) und

⁷Zudem ist davon auszugehen, dass Konfundierungen mit der Herkunftsregion vorliegen. So studierten im Vergleich zur Gesamtstichprobe überdurchschnittlich viele Studierende aus Arabischen Staaten Ingenieurwissenschaften. Wegen fehlender statistischer Power ließ sich dieser Faktor jedoch in den folgenden Analysen nicht als Kovariate modellieren, sodass die Ergebnisse mit Vorsicht interpretiert werden sollten.

extrahierten einen Faktor „Sprachkompetenzen“, der auf den einzelnen Sprachtestergebnissen vom Studienbeginn basierte. Dieser Faktor klärte insgesamt 69,67 Prozent der Varianz in den Sprachmaßen auf. Wir nutzen diesen Faktor, um den im ersten Semester erzielten Anteil der Studienleistungen an den eigentlich vorgeschriebenen Studienleistungen getrennt nach Fächergruppe vorherzusagen (vgl. Tabelle 3). Insbesondere in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, der Medizin/den Gesundheitswissenschaften und der Mathematik/den Naturwissenschaften klären die Sprachleistungen erhebliche Anteile der Varianz auf. Weniger Aussagekraft hatten die gemessenen Sprachkompetenzen in den Geisteswissenschaften und den Ingenieurwissenschaften.

Tabelle 3: Vorhersage der Studienleistungen auf der Basis der Sprachkompetenzen zu Studienbeginn

Fächergruppen	Sprachkompetenz und Studienleistungen im 1. Semester (Korrelationen)
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	0,578 ** (n = 34)
Geisteswissenschaften	0,266 * (n = 66)
Medizin/Gesundheitswissenschaften	0,460 * (n = 29)
Mathematik, Naturwissenschaften	0,498 ** (n = 32)
Ingenieurwissenschaften	0,191 (n = 25)

Anmerkung. Die Tabelle gibt die Korrelationen zwischen Sprachleistungen (Studienbeginn) und den im ersten Semester erzielten Anteil an Studienleistungen wieder. In die Analyse gingen alle drei Kohorten ein. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

4.4 Relatives Gewicht sprachlicher Kompetenzen und anderer Einflussfaktoren auf den Studienerfolg

Im Folgenden wird der Fokus von rein sprachlichen auch auf andere mögliche Prädiktoren des objektiven Studienerfolgs im ersten Studienjahr ausgeweitet. In einer hierarchischen Regression modellieren wir dazu in einer *ersten Schicht* Sprachkompetenzen mit den zu Studienbeginn erhobenen Lesefertigkeiten (vgl. Abschnitt 4.1.1). Die *zweite Schicht* beinhaltet erstens Integrationsfaktoren. Diese haben sich in (internationalen) Studien zum Bildungserfolg als ausschlaggebend gezeigt (vgl. etwa Rienties et al., 2012). Dazu zählt zum einen die akademische Integration, die mithilfe der Skala für *affective involvement* des *Nationalen Bildungspanels* operationalisiert wurde (Dahm et al., 2016, S. 326 f., drei Items, z.B.: „*Mein Studium macht mir sehr viel Spaß.*“; Trennschärfe zwischen 0,685 und 0,799 ($\alpha = 0,875$)). Zum anderen wurde die soziale Integration, verstanden als Kontakt zu Studierenden, mit zwei leicht

erweiterten Skalen aus der SMILE-Studie (Schiefele et al., 2002, S. 13, 21) und der 21. *Sozialerhebung* (Apolinarski & Brandt, 2018, Frage B67) erhoben (vgl. Wisniewski et al., 2022). Die Trennschärfe der 17 Items lag zwischen 0,420 und 0,739 ($\alpha = 0,92$). Die Antworten erfolgten auf 6-stufigen Likert-Skalen. Zweitens flossen die studien-spezifische Selbstwirksamkeit (SMILE-Projekt, Schiefele et al., 2002, S. 9, z. B.: „*Wenn ich mich gut genug vorbereite, erziele ich immer gute Leistungen.*“)⁸ und die Demotivation ein (SMILE-Projekt, Schiefele et al., 2002, S. 57, z. B.: „*Das Studium und was daraus wird, ist mir ziemlich egal.*“).⁹ Drittens wurden auch Faktoren berücksichtigt, die in weniger direktem Zusammenhang mit dem Studium stehen, und zwar zum einen das Problemempfinden in verschiedenen Lebensbereichen. Dazu kam eine leicht modifizierte Skala der 21. *Sozialerhebung* zum Einsatz (Apolinarski & Brandt, 2018, Frage 11d).¹⁰ Exemplarische Probleme waren die Arbeitserlaubnis, die Wohnungssuche oder der Kontakt zur Bevölkerung (vgl. Wisniewski et al., 2022). Zum anderen wurde der Aspekt des Auskommens mit den finanziellen Mitteln mittels einer leicht modifizierten Frage aus Heublein et al. (2010, S. 180, Frage 6.4) in das Modell aufgenommen, u. a. weil Ergebnisse des SeSaBa-Projekts darauf verwiesen hatten, dass finanzielle Belange für viele internationale Studierende problematisch sind (vgl. Pineda et al., 2019).¹¹

Alle unabhängigen Variablen wurden nach Ende des ersten Studiensemesters erhoben. Als abhängige Variable wurde der bis zum Ende des zweiten Semesters kumulativ erreichte Anteil erreichter im Verhältnis zu vorgesehenen Studienleistungen verwendet. Insgesamt gingen $N = 79$ Fälle in die Regression ein, da nur Teilnehmende der ersten und zweiten Kohorte berücksichtigt werden konnten (vgl. Abb. 1), für die je vollständige Test- und Fragebogendaten der betreffenden Erhebungszeitpunkte vorlagen. Die Analyse des Einflusses des Sprachhintergrunds ergab einen ICC $< 0,1$, sodass wir bei dieser Analyse auf die Berücksichtigung der Clusterstruktur verzichten. Auch ist dieser Datensatz angesichts der äußerst heterogenen Ursprungsbedingungen zu klein, um systematische Unterschiede zwischen Sprachgruppen statistisch abzusichern. Dezierte Analysen zur Auswirkung der Zugehörigkeit verschiedener Sprachgruppen auf Studienerfolg und Studienabbruch werden an anderer Stelle berichtet (Wisniewski & Lenhard, 2021; Wisniewski et al, 2022).

⁸Acht Items, 6-stufige Likert-Skala, Trennschärfe 0,494 – 0,756, $\alpha = 0,910$.

⁹Fünf Items, 6-stufige Likert-Skala, Trennschärfe 0,496 – 0,696, $\alpha = 0,854$.

¹⁰Frage „*Womit hatten Sie im letzten Semester in Deutschland Schwierigkeiten?*“, fünfstufige Likert-Skala, Trennschärfe 0,362 – 0,578, $\alpha = 0,815$.

¹¹Frage „*Wie sind Sie im letzten Semester mit dem Geld zurechtgekommen, das Sie jeden Monat hatten?*“, fünfstufige Likert-Skala.

Tabelle 4: Einflussfaktoren auf den Studienerfolg nach einem Jahr

	Modellkennwerte	B	Korr. R^2	ΔR^2
Schicht 1 Leseverstehen	$F(1, 78) = 20,77, p = 0,000$	0,461, $p = 0,000$	0,202	
Schicht 2 Leseverstehen	$F(7, 78) = 7,401, p = 0,000$		0,365	0,209, $p = 0,001$
Akademische Integration		0,385, $p = 0,000$ 0,292, $p = 0,037$		
Soziale Integration		0,287, $p = 0,006$		
Finanzen (Auskommen)		0,204, $p = 0,035$		
Studienspezifische Selbstwirksamkeit		n. s.		
Demotivation		n. s.		
Lebensbedingungen		n. s.		

Wie Tabelle 4 verdeutlicht, erweist sich die Sprachkompetenz bzw. das Leseverstehen als am aussagekräftigsten. Auch die soziale und die akademische Integration sowie das finanzielle Auskommen tragen signifikant zur Erklärung des Studienerfolgs bei, während die psychologischen Variablen sowie die Lebensbedingungen keine ausschlaggebende Rolle spielen.¹²

5 Diskussion und Ausblick

Auf Grundlage einer spezifischen Stichprobe von Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern in deutschsprachigen BA- bzw. Staatsexamensstudiengängen an zwei Universitäten (Projekt SpraStu) wurde der Einfluss sprachlicher und weiterer Einflussgrößen auf subjektive und objektive Studienerfolgsindikatoren analysiert. Dabei zeigte sich die zentrale Bedeutung von Deutschkenntnissen: Diese erklären ca. ein Fünftel der objektiven Studienleistungen nach einem Jahr. Sprachlich kompetentere Studierende, insbesondere solche mit besseren *Lesekompetenzen*, sind deutlich erfolgreicher. Dies steht im Einklang mit internationalen Befunden zur Relevanz rezeptiver Fertigkeiten beim Studieneinstieg (z. B. Deygers et al., 2017). Andere sprachliche Fertigkeiten (Hörverstehen, Schreiben, Wortschatz) beeinflussen im Projekt *subjektive Erfolgsindikatoren* wie das Belastungsempfinden und das Gefühl fachlicher Überforderung. Berücksichtigt man zusätzlich, dass in der subjektiven Wahrnehmung der Bildungsausländerinnen und -ausländer insbesondere *produktive Fertigkeiten* eine Hürde darstellen (vgl. Wisniewski et al., 2022), ergibt sich ein breit differenziertes Spektrum sprachlicher Kompetenzen mit Relevanz für den Studienerfolg. Ferner zeigt

¹²Weitere Analysen ergaben, dass sich die akademische und soziale Integration wiederum gut durch verschiedene sprachliche Einflussfaktoren erklären ließen, insbesondere durch den Sprachkontakt auf Deutsch, aber auch die Bereitschaft, in sprachlich herausfordernden Situationen auf Deutsch zu kommunizieren (vgl. Wisniewski et al., 2022).

sich, dass unterschiedliche Sprachkompetenzen in verschiedenen *Fächergruppen* für ein erfolgreiches Studium eine unterschiedlich hohe Erklärungskraft besitzen (vgl. Wait & Gressel, 2009). Auch bei Hinzunahme weiterer Prädiktorvariablen erweist sich das Leseverstehen als am aussagekräftigsten für den Studienerfolg im ersten Jahr. Zudem ergeben sich die *soziale und die akademische Integration* sowie das *finanzielle Auskommen* als signifikante Determinanten.

Vor einer Diskussion möglicher hochschulpolitischer Implikationen sei auf einige Limitationen der Studie hingewiesen. Die Stichprobe der vorliegenden Studie ist relativ klein, was sich u. a. bei Gruppenvergleichen (z. B. hinsichtlich Fächergruppen) als Einschränkung erweist. Ob die Ergebnisse sich auf andere Studienkontexte und Hochschulen übertragen lassen, ist unklar und bedürfte gesonderter zusätzlicher Untersuchungen. Durch Selbstselektionsprozesse ist zudem denkbar, dass die Stichprobe besonders leistungsstarke Studierende umfasst. Untersucht wurde außerdem lediglich der (jedoch oft als entscheidend betrachtete) Studienbeginn. Die eingesetzten Sprachtests sind fertigungsbezogen, aber nicht spezifisch für studententypisches Sprachhandeln (wie etwa die Lektüre von Fachartikeln, das Hörverstehen in Vorlesungen, das Verfassen von Hausarbeiten usw.). Für eine zielgerichtete (fachgebundene) Sprachförderung wären noch genauere Bedarfs- und Kompetenzanalysen des tiefer kontextualisierten Sprachhandelns im Studium mit Bezug auf den Studienerfolg erforderlich. Mündliche Fertigkeiten wurden aus Praktikabilitätsgründen nicht diagnostiziert, sodass deren Bedeutung für den Studienerfolg ungeklärt bleibt. Ferner gelten die in Abschnitt 2 erwähnten methodischen Einschränkungen.

Die Ergebnisse rücken sowohl die Bedeutung von Maßnahmen zur sozialen und akademischen Einbindung von Bildungsausländerinnen und -ausländern als auch, vor allem, die Notwendigkeit einer systematischen hochschulischen Förderpraxis des Deutschen ins Licht. Befunde des SpraStu-Projekts unterfüttern den häufig geäußerten subjektiven Eindruck, dass internationale Studierende trotz der sprachlichen Eingangshürden¹³ mit sehr heterogenen und teils unzureichenden Sprachkompetenzen des Deutschen an die Hochschule kommen, empirisch. Gleichzeitig zeigt sich, dass Deutschkenntnisse tatsächlich entscheidend für ein erfolgreiches Studium sind. Insgesamt wird die Bedeutung einer Deutschförderung im Studium somit sehr deutlich unterstrichen.

Hinsichtlich der aktuellen Praxis der studieneingebetteten Deutschförderung für internationale Studierende an deutschen Hochschulen ist aber zu konstatieren, dass, ist

¹³Die Projektergebnisse haben auch Implikationen für die mögliche Ausdifferenzierung des sprachlichen Hochschulzugangs, der insgesamt auf wenig empirisch gefestigten Füßen steht, wie an anderer Stelle verdeutlicht wird (vgl. dazu etwa DAAD, 2014b; hinsichtlich diesbezüglicher Projektbefunde vgl. Wisniewski & Möhring, 2021).

das Nadelöhr des sprachlichen Hochschulzugangs einmal überwunden, während des Studiums nur ganz selten noch eine verpflichtende Deutschförderung existiert. Bislang gibt es außer wenigen umfassenden Programmen (vgl. dazu die Übersicht in Pineda & Rech, 2020) eine unübersichtliche Vielzahl an Einzelmaßnahmen. Gleichzeitig haben sich viele Hochschulen in letzter Zeit aktiv zu Fragen der Mehrsprachigkeit positioniert und sprachpolitische Strategiepapiere formuliert (vgl. Hettiger, 2019, S. 29), und auch allgemeine hochschul(sprachen)politische Empfehlungen liegen vor (z. B. Wissenschaftsrat, 2018). Dabei ist allerdings zu beobachten, dass in solchen Strategiepapieren die Förderung deutscher Sprachkompetenzen bei internationalen Studierenden im Vergleich zur Stärkung von Englischkompetenzen eine nur untergeordnete Rolle spielt und dementsprechende Fördermaßnahmen meist nur vage empfohlen werden (vgl. etwa Fandrych, 2015); Akkreditierungsgegenstand ist sie unseres Wissens nie.

Unter Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Fachrichtungen und Mittlerorganisationen herrscht demgegenüber weitgehende Einigkeit bezüglich struktureller und inhaltlicher Charakteristika einer wünschenswerten zielgerichteten Deutschförderung im Studium (vgl. etwa Chen, 2019; DAAD, 2014b; Dömling & Pasternack, 2015; Fandrych, 2015; Morris-Lange, 2017, Morris-Lange & Brands, 2015; Wisniewski & Lenhard, 2021). Eine solche sollte bedarfsorientiert ausgerichtet sein: Nicht alle Bildungsausländerinnen und -ausländer benötigen eine Deutschförderung. Diejenigen mit einem weiteren Förderbedarf hingegen sollten Sprachkurse verpflichtend besuchen. Ferner sollte die Deutschförderung in enger Bindung von Sprache und Fach konzipiert sein. Zudem wird mehrheitlich eine curricular verankerte Förderform als günstig beurteilt, in der für Sprachkurse Leistungspunkte erlangt werden können. Immer wieder werden dafür im Ausland teils verbreitete strukturierte Studieneingangsphasen vorgeschlagen (vgl. exemplarisch Fox et al., 2014; vgl. auch Morris-Lange, 2017), die es zum Beispiel ermöglichen, zu Studienbeginn weniger fachliche, aber verstärkt sprachausbildende Lehrveranstaltungen zu belegen bei einer insgesamt längeren Regelstudienzeit.

Neben einer solchen systematischen additiven Deutschförderung erscheint uns eine durchgängige, bewusste Kultur der Anerkennung und Wertschätzung der sprachlichen Diversität der Studierendenschaft bei allen Hochschulangehörigen gleichermaßen dringlich. Dazu gehören, auch mit dem Ziel der besseren sozialen und akademischen Integration L2-Studierender, eine Ermutigung zum Gebrauch des Deutschen in und außerhalb von Lehrveranstaltungen und eine insgesamt sprachbewusstere Lehr- und Lernkultur.

Literatur

ACTFL. (Hrsg.). (2013). *ACTFL Reading Proficiency Test (RPT). FAMILIARIZATION MANUAL & ACTFL PROFICIENCY GUIDELINES 2012 – READING*. White Plains. Abgerufen am 30.06.2021 von <https://www.languagetesting.com/reading-proficiency-test>

ACTFL. (Hrsg.). (2014). *ACTFL Listening Proficiency Test (LPT). FAMILIARIZATION MANUAL & ACTFL PROFICIENCY GUIDELINES 2012 – Listening*. White Plains. Abgerufen am 30.06.2021 von <https://www.languagetesting.com/listening-proficiency-test>

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*. BMBF.

Apolinarski, B. & Poskowsky, J. (2013). *Ausländische Studierende in Deutschland 2012. Ergebnisse der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. BMBF.

Auswärtiges Amt (Hrsg.) (2020). *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Erhebung 2020*. Abgerufen am 30.06.2021 von <https://www.goethe.de/de/spr/eng/dlz.html>

Bärenfänger, O., Lange, D. & Möhring, J. (2015). *Sprache und Bildungserfolg: Sprachliche Anforderungen in der Studieneingangsphase*. Institut für Testforschung und Testentwicklung.

Berthold, C., Jorzik, B. & Meyer-Guckel, V. (Hrsg.). (2015). *Handbuch Studienerfolg. Strategien und Maßnahmen: Wie Hochschulen Studierende erfolgreich zum Abschluss führen*. Stifterverband für die deutsche Wissenschaft. <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/44>

Bridgeman, B., Cho, Y. & DiPietro, S. (2015). Predicting grades from an English language assessment: The importance of peeling the onion. *Language Testing*, 33(3), 307–318.

Carlsen, C. H. (2018). The Adequacy of the B2 Level as University Entrance Requirement. *Language Assessment Quarterly*, 15(1), 75–89.

Chen, Y. (2019). Deutschkenntnisse ausländischer Studierender in Deutschland: Sprachstand und Fördermaßnahmen. In U. Ammon & G. Schmidt (Hrsg.), *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte* (S. 317–335). De Gruyter.

DAAD. (2014a). *Ergebnisbericht zur Evaluierung des DAAD-Programms – STIBET I und STIBET III Matching Funds*. DAAD.

DAAD. (2014b). *Qualifizierte internationale Bewerber gewinnen und Studienerfolg sichern. Vorschläge für eine Reform des Hochschulzugangs für Ausländer*. DAAD.

DAAD & DZHW. (2019). *Wissenschaft weltoffen 2019. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Fokus: Studienland Deutschland – Motive und Erfahrungen internationaler Studierender*. wbv.

DAAD & DZHW. (2021). *Wissenschaft weltoffen 2021. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland*. wbv.

Dahm, G., Lauterbach, O. & Hahn, S. (2016). Measuring Students' Social and Academic Integration—Assessment of the Operationalization in the National Educational Panel Study. In H.-P. Blossfeld, J. Maurice & J. Skopek (Hrsg.), *Methodological Issues of Longitudinal Surveys. The Example of the National Educational Panel Study* (S. 313–329). Springer.

Deygers, B., van den Branden, K. & Peters, E. (2017). Checking assumed proficiency: comparing L1 and L2 performance on a university entrance test. *Assessing Writing*, 32, 43–56.

Dömling, M. & Pasternack, P. (2015). *Studieren und bleiben. Berufseinstieg internationaler HochschulabsolventInnen in Deutschland*. HoF.

Europarat (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, Lehren, Beurteilen*. Langenscheidt.

Fandrych, C. (2015). Mehrsprachigkeit an Hochschulen im deutschsprachigen Raum: Sprachenpolitische und sprachendidaktische Herausforderungen. In H. Drumbli & A. Hornung (Hrsg.), *IDT 2013. Band 1: Hauptvorträge* (S. 93–126). bu press.

Fandrych, C. (2018). Wissenschaftskommunikation. In A. Deppermann & S. Reineke (Hrsg.), *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext* (S. 143–167). De Gruyter.

Feilke, H. (2016). Literale Praktiken und literale Kompetenz. In A. Deppermann, H. Feilke & A. Linke (Hrsg.), *Sprachliche und kommunikative Praktiken: Eine Annäherung aus linguistischer Sicht* (S. 253–278). De Gruyter.

Fox, J., Cheng, L. & Zumbo, B. D. (2014). Do they make a difference? The impact of English language programs on second language students in Canadian universities. *TESOL Quarterly*, 48(1), 57–85.

Gagen, T. (2019). *The Predictive Validity of IELTS Scores: A Meta-Analysis*. The University of Western Ontario.

Goethe-Institut & CHE (Hrsg.) (2016). *Sprachbiographien von Bildungsausländer(inn)en im Vollstudium an deutschen Hochschulen*. Goethe-Institut. Abgerufen am 30.06.2021 von <https://www.goethe.de/de/m/spr/eng/spb.html>

Hettiger, A. (2019). *Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen: Grundlagen und Perspektiven*. Schneider Verlag Hohengehren.

Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D. & Besuch, G. (2010). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08*. HIS.

Heublein, U., Richter, J. & Schmelzer, R. (2020). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland* (DZHW-Brief 03|2020). DZHW.

Isserstedt, W. & Kandulla, M. (2010). *Internationalisierung des Studiums. – Ausländische Studierende in Deutschland, deutsche Studierende im Ausland. Ergebnisse der 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW) durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem*. BMBF.

Kecker, G. (2011). *Validierung von Sprachprüfungen. Die Zuordnung des TestDaF zum gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Peter Lang.

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

KMK & HRK. (2004|2015). *Rahmenordnung über Deutsche [sic] Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen*. <https://www.kmk.org/themen/deutsches-sprachdiplom-dsd/deutsche-sprachkenntnisse-fuer-den-hochschulzugang.html>

Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J.A., Bridges, B. K. & Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature. Commissioned report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success*. National Postsecondary Education Cooperative.

Morris-Lange, S. & Brands, F. (2015). *Zugangstor Hochschule: Internationale Studierende als Fachkräfte von morgen gewinnen*. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration.

Morris-Lange, S. (2017). *Allein durch den Hochschuldschungel. Hürden zum Studienerfolg für internationale Studierende und Studierende mit Migrationshintergrund*. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration.

Neumann, H., Padden, N. & McDonough, K. (2019). Beyond English language proficiency scores: Understanding the academic performance of international undergraduate students during the first year of study. *Higher Education Research & Development*, 38(2), 324–338.

Pearson, W. S. (2021). The predictive validity of the Academic IELTS test: A methodological synthesis. *ITL – International Journal of Applied Linguistics*, 172(1), 85–120.

Pineda, J. & Rech, M. (2020). *Studienvorbereitung und -einstieg internationaler Studierender in Deutschland: Maßnahmen, Strukturen und Praxisbeispiele*. DAAD. Abgerufen am 30.06.2021 von <https://www.daad.de/de/der-daad/was-wir-tun/fortbildung-expertise-und-beratung/sesaba/veroeffentlichungen/>

- Pineda, J. (2018). *Problemlagen und Herausforderungen internationaler Studierender in Deutschland. Ergebnisse einer qualitativen Vorstudie im Rahmen des SesaBa-Projekts* (DAAD-Studien). DAAD. Abgerufen am 30.06.2021 von <https://www.daad.de/de/der-daad/was-wir-tun/fortbildung-expertise-und-beratung/sesaba/veroeffentlichungen/>
- Pineda, J., Kercher, J., Falk, S., Thies, T., Yildirim, H. H. & Zimmermann, J. (2019). Studienfinanzierung: eine Hürde für internationale Studierende in Deutschland? *Qualität in der Wissenschaft*, 13(3+4), 88–94.
- Rech, J. (2012). *Studienerfolg ausländischer Studierender: Eine empirische Analyse im Kontext der Internationalisierung der deutschen Hochschulen*. Waxmann.
- Rienties, B., Beusaert, S., Grohnert, T., Niemantsverdriet, S. & Kommers, P. (2012). Understanding academic performance of international students: The role of ethnicity, academic and social integration. *Higher Education*, 63(6), 685–700.
- Sarcelletti, A. & Müller, S. (2011). Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1(3), 235–248.
- Schiefele, U. & Jacob-Ebbinghaus, L. (2006). Lernermerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 199–212.
- Schiefele, U., Moschner, B. & Hustegge, B. (2002). *Skalenhandbuch SMILE-Projekt*. Universität Bielefeld, Abteilung für Psychologie. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Schoepp, K. (2018). Predictive validity of the IELTS in an English as a medium of instruction environment. *Higher Education Quarterly*, 72(4), 271–285.
- TestDaF-Institut (Hrsg.). (2018). *onSET-Handbuch: Planung und Durchführung von Online-Spracheinstufungstests – onSET-Deutsch, onSET-English*. TestDaF-Institut.
- 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.
- Völz, I. (2016). *Lexikalische Textgliederung beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch: Eine empirische Untersuchung zum Erwerb und Gebrauch textorganisierender Ausdrücke durch internationale DaF-Studierende*. Kassel University Press.
- Wait, I. W. & Gressel, J. W. (2009). Relationship Between TOEFL Score and Academic Success for International Engineering Students. *Journal of Engineering Education*, 98(4), 389–398.
- Weber, A., Daniel, A., Becker, K. & Bornkessel, P. (2018). Proximale Prädiktoren objektiver wie subjektiver Studienerfolgsindikatoren. In P. Bornkessel (Hrsg.), *Erfolg im Studium. Konzeptionen, Befunde und Desiderate* (S. 59–107). wbv.

Wisniewski, K. (2018). Sprache und Studienerfolg von Bildungsausländerinnen und -ausländern: Eine Längsschnittstudie an den Universitäten Leipzig und Würzburg. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 45(4), 573–597.

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.

Wisniewski, K. & Möhring, J. (2021). Die Vergleichbarkeit von Sprachprüfungen zum Hochschulzugang im Licht ausgewählter *post-entry*-Sprachtests. *Deutsch als Fremdsprache*, 4, 195–213.

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

Wisniewski, K., Möhring, J., Lenhard, W. & Seeger, J. (2020). Zum Zusammenhang sprachlicher Kompetenzen mit dem Studienerfolg von Bildungsausländer/-innen im ersten Studiensemester. 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* (S. 279–319). Lang.-Language Testing and Assessment.

Wissenschaftsrat. (2018). *Empfehlungen zur Internationalisierung von Hochschulen* (Drucksache 7118-1 8). Wissenschaftsrat. <https://www.wissenschaftsrat.de/>

Yildirim, H. H., Zimmermann, J. & Jonkmann, K. (2021a). Lernerprofile bei Bildungsausländer*innen und längsschnittliche Zusammenhänge mit Studienzufriedenheit und Abbruchintention. *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung (ZeHf)*, 4, 32–54.

Yildirim, H., Zimmermann, J. & Jonkmann, J. (2021b). 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*, 53(1–2), 15–26.

York, T. T., Gibson, C. & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20(5), 2.

Manuskript eingegangen: 02.07.2021
Manuskript angenommen: 04.04.2022

Angaben zur Autorin und zum Autor:

Prof. Dr. Katrin Wisniewski
Professorin für Deutsche Sprachwissenschaft/Deutsch als Fremdsprache
Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Hornthalstraße 2
96047 Bamberg
E-Mail: katrin.wisniewski@uni-bamberg.de

Prof. Dr. Wolfgang Lenhard
Professor für pädagogische Psychologie
Universität Würzburg
Lehrstuhl für Psychologie IV
Wittelsbacherplatz 1
97074 Würzburg
E-Mail: wolfgang.lenhard@uni-wuerzburg.de

Katrin Wisniewski ist Professorin für Deutsche Sprachwissenschaft und Deutsch als Fremdsprache an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Ihre Forschungsschwerpunkte betreffen den Erwerb insbesondere grammatischer Aspekte des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache, die Validität von Sprachkompetenzmessungen und den Zusammenhang von Sprache und Bildungserfolg.

Prof. Dr. Wolfgang Lenhard arbeitet am Institut für Psychologie der Universität Würzburg. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Gebieten Spracherwerb und Sprachentwicklung, Diagnostik und Intervention schulischer Fertigkeiten, insbesondere im Hinblick auf das Leseverständnis, Determinanten des akademischen Erfolgs, ADHS, Testkonstruktion, computerbasierte Förderung und Normwertmodellierung.

Persönlichkeitseigenschaften und die soziale und akademische Integration von internationalen Studierenden

Hüseyin Hilmi Yildirim, Julia Zimmermann, Kathrin Jonkmann

Geringe akademische und soziale Integration sind Risikofaktoren für den Studienerfolg, die u. a. von Persönlichkeitsmerkmalen der Studierenden beeinflusst werden. Diesen wird in Situationen hoher Unsicherheit, wie einem Studium im Ausland, eine besondere Bedeutung zugemessen. Vor diesem Hintergrund wurden in der vorliegenden Studie Zusammenhänge zwischen Big-Five-Persönlichkeitsmerkmalen und Indikatoren sozialer und akademischer Integration an mehr als 2000 internationalen Studierenden im Längsschnitt mittels autoregressiver Mediationsmodelle untersucht. Die Big-Five-Persönlichkeitsdimensionen sagten mit Ausnahme von Offenheit für Erfahrungen und Gewissenhaftigkeit akademische und soziale Integration vorher, während sich die Integrationsmaße über die Zeit nicht wechselseitig beeinflussten. Daraus abzuleitende Implikationen für Hochschulen zur Steigerung der sozialen und akademischen Integration internationaler Studierender werden abschließend diskutiert.

1 Einleitung

Weltweit nehmen immer mehr Studierende ein Hochschulstudium außerhalb ihres Herkunftslands auf, im Jahr 2019 betraf dies 6,1 Millionen Lernende (OECD, 2021). Internationale Studierende, also ausländische Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland oder an einem Studienkolleg erworben haben (Statistisches Bundesamt, 2020), sind auch eine bedeutsame Gruppe an deutschen Hochschulen, deren Studiensituation hierzulande jedoch bislang nur wenig beforscht wurde (Heublein & Schmelzer, 2018). Obwohl die große Mehrheit (91 %) von ihnen einen Studienabschluss in Deutschland plant, weisen sie gemäß aktuellen Schätzungen im Vergleich zu deutschen Studierenden besonders hohe Studienabbruchquoten auf (DAAD & DZHW, 2020). Da dieses Problem auch aufgrund von demographischem Wandel, Fachkräftemangel und wirtschaftlichen Interessen eine große gesellschaftliche Bedeutung hat (Morris-Lange, 2019), ist die Ergreifung von Bedingungsfaktoren des Studienerfolgs von internationalen Studierenden in Deutschland besonders relevant. Dabei liegt der Fokus der vorliegenden Studie auf differentialpsychologischen Bedingungsfaktoren, deren Stellenwert auch in gängigen Modellen der Studienabbruchforschung, wie dem Studienabbruchmodell von Tinto (1975), betont wird. Dieses betrachtet mangelnde akademische und soziale Integration als unmittelbare Prädiktoren des Studienabbruchs, die ihrerseits u. a. von individuellen Merkmalen der

Studierenden als distale Prädiktoren beeinflusst werden. Wenngleich zahlreiche Forschungsarbeiten auf das Modell von Tinto Bezug nehmen, liegen bislang wenige empirische Studien vor, die die postulierten direkten und indirekten Wirkbeziehungen zwischen individuellen Merkmalen, sozialer und akademischer Integration im Längsschnitt betrachten und Aufschluss über die (dominierende) Wirkrichtung bieten. Auch liegen bislang nur wenige Studien (vgl. Grüttner et al., 2021a; Grüttner et al., 2021b; Thies & Falk, 2021) zur Validität des Modells mit Blick auf die spezifische Stichprobe internationaler Studierender vor. Vor diesem Hintergrund untersucht der vorliegende Beitrag den Zusammenhang zwischen individuellen Merkmalen, sozialer und akademischer Integration internationaler Studierender in Deutschland im Längsschnitt mittels autoregressiver Mediationsmodelle. Dabei werden neben den kreuzverzögerten Wirkbeziehungen zwischen sozialer und akademischer Integration auch die Effekte der einzelnen Big-Five-Dimensionen auf die soziale und akademische Integration über zwei Messintervalle von jeweils einem Jahr analysiert und die längsschnittlichen indirekten Effekte betrachtet.

2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Im Studienabbruchmodell von Tinto (1975) sind akademische und soziale Integration¹ zentrale Prädiktoren für den Verbleib an der bzw. das Verlassen der Hochschule. Zur akademischen Integration zählen sowohl Indikatoren des subjektiven (z. B. Studienzufriedenheit) als auch des objektiven (z. B. Noten) Studienerfolgs (Petzold-Rudolph, 2018). Der Fokus der aktuellen Studie liegt auf dem objektiven Studienerfolg in Form der Studiendurchschnittsnote. Soziale Integration kann durch viele Maße wie z. B. die Anzahl der sozialen Rollen, die Häufigkeit sozialer Kontakte oder die Teilnahme an verschiedenen Aktivitäten und das Gemeinschaftsgefühl operationalisiert werden (Brissette et al., 2000). Ein Indikator der sozialen Integration im Hochschulkontext ist das Hochschulzugehörigkeitsgefühl. Es beschreibt die Wahrnehmung im Hochschulumfeld von anderen aufgenommen, respektiert, akzeptiert und unterstützt zu werden (Pesonen, 2016) und Teil der Campus-Community zu sein (Locks et al., 2008).

Die Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2000) besagt, dass u. a. das Erleben von sozialer Verbundenheit Grundvoraussetzung für Wohlbefinden und intrinsische Motivation ist und damit schlussendlich akademischen Erfolg beeinflusst (Niemic & Ryan, 2009). Dementsprechend zeigten bisherige Studien einen positiven querschnittlichen Zusammenhang zwischen dem Zugehörigkeitsgefühl und den Studienleistungen (z. B. Glass & Westmont, 2014). Im Längsschnitt unter Kontrolle der Stabilitäten hatte

¹Die akademische und soziale Integration sind hierbei von der kulturellen Integration zu unterscheiden, welche Berry (1997) im Rahmen seines Akkulturationsmodells als Strategie zum Erhalt der (nicht-dominanten) Kultur des Herkunftslands bei gleichzeitiger Teilhabe am Netzwerk der (dominanten) Gesellschaft des Aufnahme- bzw. Gastlands beschreibt.

das Zugehörigkeitsgefühl auch einen Effekt auf den subjektiven Studienerfolg (Yildirim et al., 2021). Nur sehr wenige Studien haben bisher die umgekehrten Auswirkungen von Studienerfolg auf das Hochschulzugehörigkeitsgefühl untersucht (z. B. Yildirim et al., 2021), obwohl es einige theoretische Argumente für ihre Prävalenz gibt. Motti-Stefanidi et al. (2015) postulierten mit der Disengagement-Hypothese im Kontext der schulischen Anpassung von Kindern aus ethnischen Minderheiten, dass sich geringe Leistungen nachteilig auf das School-Engagement (und auf seine Facette Schulzugehörigkeit) auswirken könnten, wenn sich Schülerinnen und Schüler vom Schulgeschehen zurückziehen, um ihren Selbstwert zu schützen. Fredricks et al. (2004) schlugen vor, dass die Beziehung zwischen akademischen Leistungen und Schulzugehörigkeit (als Aspekt des School-Engagements) bidirektional ist. Obwohl keiner dieser theoretischen Ansätze speziell auf den Zusammenhang zwischen akademischer Integration und Hochschulzugehörigkeitsgefühl internationaler Studierender zugeschnitten ist, legen sie nahe, dass ein Modell, das beide Wirkungsrichtungen berücksichtigt, zum Verständnis der Prozesse sozialer und akademischer Integration beitragen kann.

H1a: Das Hochschulzugehörigkeitsgefühl hat einen positiven Effekt auf die Studienleistungen.

H1b: Die Studienleistungen haben einen positiven Effekt auf das Hochschulzugehörigkeitsgefühl.

Ein weiteres Ziel der Studie war es, die individuellen Bedingungsfaktoren sozialer und akademischer Integration zu ergründen. Obwohl individuelle Merkmale neben soziodemographischen Charakteristika gemäß des Tinto-Modells Prädiktoren der Integration sind, wurden diese nicht konkret spezifiziert. Aus den nachfolgend beschriebenen Gründen schlagen wir die Big Five als relevante individuelle Merkmale vor. Internationale Studierende sind in einem neuen kulturellen Kontext mit vielen Herausforderungen wie z. B. Sprachbarrieren, Einsamkeit, Diskriminierung und praktischen Problemen im Zusammenhang mit sich ändernden Umgebungen konfrontiert (Smith & Khawaja, 2011). Sie müssen neue Fähigkeiten erlernen, um in einem unbekanntem kulturellen Umfeld und einem neuen Bildungssystem effektiv zu agieren und die mit den Veränderungen im täglichen Leben verbundenen Belastungen zu bewältigen (Bethel et al., 2020). Hierzu müssen sie u. a. neue Unterstützungsnetzwerke aufbauen, die z. B. für die psychologische Anpassung von Bedeutung sind. Dies belegte auch die Metaanalyse von Bender et al. (2019), die differenzierte Einblicke in die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Arten und Quellen sozialer Unterstützung und der psychologischen Anpassung internationaler Studierender vermittelt. In solchen neuartigen, mehrdeutigen und unsicheren Situationen, ohne einen klaren Handlungsrahmen und ohne konkrete Vorbilder kommen Persönlichkeitsunterschiede besonders zur Geltung, da auf idiosynkratische Schemata und Handlungsmodelle zurückgegriffen

wird, um sich an das neue (kulturelle) Umfeld anzupassen (Caspi & Moffitt, 1993). Auch viele Modelle der Akkulturationsforschung (Berry, 1997; Ward & Geeraert, 2016) legen die Verbindung von individuellen Merkmalen und der Adaptation im neuen Umfeld nahe. So postuliert das Rahmenmodell der Akkulturation von Arends-Tóth und van de Vijver (2006) den Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsmerkmalen als Akkulturationsbedingungen und verschiedenen Akkulturationsergebnissen auf psychologischer und soziokultureller Ebene. Eine Längsschnittstudie mit Schülerinnen und Schülern, die ein Auslandsschuljahr absolvierten, zeigte entsprechend, dass alle sechs Persönlichkeitsmerkmale des HEXACO-Modells unabhängig voneinander Varianz im Stresserleben erklärten (Demes & Geeraert, 2015). Vor diesem Hintergrund wird erwartet, dass individuellen Merkmalen wie den Big Five eine besondere Bedeutung bei der Vorhersage der akademischen und sozialen Integration internationaler Studierender zukommt. In der psychologischen Forschung sind die Big Five ein zentrales Modell zur Beschreibung dispositionaler interindividueller Unterschiede (McCrae & Costa, 1999). Dabei stellt Neurotizismus ein Maß für die emotionale (In-)Stabilität dar. Extraversion wird durch Eigenschaften wie Geselligkeit und Fröhlichkeit definiert, während Kreativität, Neugier und Originalität als Indikatoren der Offenheit für Erfahrungen gelten. Ein hohes Maß an Verträglichkeit geht mit Höflichkeit, Kooperationsbereitschaft und Toleranz einher. Gewissenhaftigkeit wird durch Eigenschaften wie Verlässlichkeit und Organisation beschrieben. Die Big Five gelten in vielen kulturellen Kontexten als valide, lassen sich u. a. durch Selbsteinschätzungen beurteilen und charakterisieren Individuen über lange Zeiträume im Erwachsenenalter (Costa & McCrae, 2010), wobei sie zugleich sensitiv gegenüber Umwelteinflüssen und Lebensereignissen sind (Roberts et al., 2006).

Die Big-Five-Dimensionen gelten neben motivationalen Konstrukten wie Selbstwirksamkeitserwartungen und Lern- bzw. Leistungsmotivation auch als bedeutsame Faktoren im Bildungskontext (Richardson et al., 2012; Schneider & Preckel, 2017). Bisherige (metaanalytische) Befunde zum Zusammenhang zwischen den Big Five und Studienleistungen wiesen positive (Gewissenhaftigkeit, Offenheit für Erfahrungen und Verträglichkeit) oder negative (Neurotizismus) Assoziationen mit Studienleistungen nach. Die größte Effektstärke wurde dabei konsistent für Gewissenhaftigkeit berichtet (vgl. McAbee & Oswald, 2013; O'Connor & Paunonen, 2007; Trapmann et al., 2007; Vedel, 2014). Offenheit für Erfahrungen (McAbee & Oswald, 2013; Vedel, 2014) und Verträglichkeit (McAbee & Oswald, 2013; Vedel, 2014) hatten hingegen einen geringen positiven Zusammenhang mit Studienleistungen, während Neurotizismus (McAbee & Oswald, 2013) einen geringen negativen Zusammenhang aufwies. Bei Extraversion ist die Befundlage hingegen inkonsistent. So fanden McAbee und Oswald (2013) nur für ein Persönlichkeitsinventar einen geringen negativen Zusammenhang zwischen Extraversion und Studienleistungen, wohingegen der Gesamtzusammenhang über alle Inventare hinweg nicht signifikant war. Auch andere metaanalytische Studien

fanden keine signifikanten Zusammenhänge (O'Connor & Paunonen, 2007; Trapmann et al., 2007; Vedel, 2014).

H2a: Offenheit für Erfahrungen hat einen positiven Effekt auf die Studienleistungen.

H2b: Gewissenhaftigkeit hat einen positiven Effekt auf die Studienleistungen.

H2c: Verträglichkeit hat einen positiven Effekt auf die Studienleistungen.

H2d: Neurotizismus hat einen negativen Effekt auf die Studienleistungen.

Der Effekt von Extraversion auf die Studienleistungen wurde aufgrund der heterogenen Befundlage explorativ untersucht.

Lounsbury et al. (2003) postulierten, dass Persönlichkeit ein zentraler Prädiktor von Zugehörigkeitsgefühlen ist, und zeigten positive Zusammenhänge zwischen Gewissenhaftigkeit, Extraversion und Verträglichkeit und dem Hochschulzugehörigkeitsgefühl und einen negativen Zusammenhang mit Neurotizismus.

H3a: Gewissenhaftigkeit hat einen positiven Effekt auf das Hochschulzugehörigkeitsgefühl.

H3b: Extraversion hat einen positiven Effekt auf das Hochschulzugehörigkeitsgefühl.

H3c: Verträglichkeit hat einen positiven Effekt auf das Hochschulzugehörigkeitsgefühl.

H3d: Neurotizismus hat einen negativen Effekt auf das Hochschulzugehörigkeitsgefühl.

Obwohl es querschnittliche Belege für viele der postulierten Zusammenhänge gibt, steht eine Prüfung der längsschnittlichen direkten und indirekten Effekte der individuellen Merkmale (unter Kontrolle der Stabilitäten) im Sinne von Tintos Studienabbruchmodell für die Gruppe der internationalen Studierenden noch aus. Dies ist das Ziel der vorliegenden Studie. Die längsschnittlichen indirekten Effekte der individuellen Merkmale auf a) die akademische Integration vermittelt über die soziale Integration und auf b) die soziale Integration vermittelt über die akademische Integration wurden dabei explorativ untersucht.

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Stichprobe

Die Daten stammen aus der Panelstudie *International Student Survey*, die im Rahmen des BMBF-geförderten interdisziplinären Verbundprojekts *Studienerfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländern in Deutschland im Bachelor- und Masterstudium (SeSaBa)* von der FernUniversität in Hagen, dem DAAD und dem Bayerischen Staats-

institut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF) durchgeführt wurde.² Die internationalen Studierenden waren zu Beginn der Online-Befragung im ersten Semester eines Bachelor- oder Masterstudiums in Deutschland und strebten einen Studienabschluss in Deutschland an (Falk et al., 2021). Die erste Datenerhebung (T1) wurde am Ende des ersten, die dritte Datenerhebung (T3) am Ende des dritten und die fünfte Datenerhebung (T5) am Ende des fünften Hochschulsemesters jeweils zwischen Januar und April durchgeführt. Die Studiendurchschnittsnoten der jeweiligen Semester wurden immer im Folgesemester (also hier zu T2, T4, T6) abgefragt. Die Teilnehmenden konnten zu allen Messzeitpunkten zwischen einer deutschen und einer englischen Fragebogenversion wählen. Für die vorliegende Studie wurden nur Daten von Studierenden berücksichtigt, die zu T5 weiterhin an einer deutschen Hochschule im Bachelor- oder Masterstudium eingeschrieben waren und ihre Studienleistungen zu mindestens einem der Messzeitpunkte berichteten.

Die Analysen basieren auf Daten von 2064 Teilnehmenden aus 109 Ländern. Zu den häufigsten Herkunftsländern zählten Indien (12,5 %), China (8,5 %), Syrien (4,9 %) und Russland (4,5 %). Alle Länder wurden entsprechend der Regionalsystematik des DAAD (DAAD & DZHW, 2020) in die Regionalgruppen Westeuropa (11,3 %), Mittel- und Südosteuropa (11,1 %), Osteuropa und Zentralasien (11,1 %), Nordamerika (3 %), Lateinamerika (8,8 %), Nordafrika und Nahost (16,5 %), Subsahara-Afrika (4,5 %) und Asien und Pazifik (33,7 %) eingeteilt. Die Teilnehmenden studierten zu T1 an 118 Hochschulen aus allen 16 Bundesländern, in 36 Fachgruppen, mehrheitlich im Master (57 %) und in einem deutschsprachigen Studiengang (52,5 %). Die Studierenden waren im Durchschnitt 25 Jahre alt und 47 Prozent waren weiblich. Zur Überprüfung der Selektivität des Stichprobenausfalls im Längsschnitt wurden Personen, die sich im Analysesample befinden, mit Personen verglichen, die aus dem Sample ausgeschlossen wurden ($N = 2687$). Insgesamt fielen die Unterschiede gering aus. Aus dem Analysesample ausgeschlossene Personen wiesen signifikant höhere Extraversion ($d = 0,09$), geringere Verträglichkeit ($d = -0,09$) und geringeren Neurotizismus ($d = -0,07$) zu T1 auf. Zudem waren sie älter ($d = 0,11$), mit höherer Wahrscheinlichkeit männlich (Cramer's $V = ,04$), studierten im Master (Cramer's $V = ,05$) und in einem englischsprachigen Studiengang (Cramer's $V = ,05$) und kamen mit höherer Wahrscheinlichkeit aus der Herkunftsregion Nordamerika (Cramer's $V = ,07$), Nordafrika (Cramer's $V = ,04$) und mit einer niedrigeren Wahrscheinlichkeit aus Westeuropa (Cramer's $V = ,04$). Es gab keine weiteren statistisch signifikanten Unterschiede in Bezug auf die weiteren Persönlichkeitsmerkmale, das Hochschulzugehörigkeitsgefühl, die studienbezogenen Sprachkenntnisse und die anderen Herkunftsregionen.

²Wir danken dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) für die Projektförderung (Förderzeichen: 01PX16016C; Förderzeitraum: 1. April 2017 bis 31. Juli 2021).

3.2 Messinstrumente

Big Five

Die Big-Five-Persönlichkeitsmerkmale wurden mit dem Inventar von Gerlitz und Schupp (2005) anhand von je drei Items für die Persönlichkeitsmerkmale Offenheit für Erfahrungen (z.B. „*Ich bin jemand, der originell ist, neue Ideen einbringt*“), Gewissenhaftigkeit (z.B. „*Ich bin jemand, der gründlich arbeitet*“), Extraversion (z.B. „*Ich bin jemand, der kommunikativ, gesprächig ist*“), Verträglichkeit (z.B. „*Ich bin jemand, der rücksichtsvoll und freundlich mit anderen umgeht*“) und Neurotizismus (z.B. „*Ich bin jemand, der leicht nervös wird*“) erfasst. Die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden erfolgte auf einer siebenstufigen Likert-Skala (1 = *trifft gar nicht zu*, 7 = *trifft voll und ganz zu*). Die Mittelwerte, Standardabweichungen und Reliabilitäten der Messinstrumente werden in Tabelle 1 dargestellt.

Hochschulzugehörigkeitsgefühl

Zur Messung des Hochschulzugehörigkeitsgefühls wurde eine Skala von Bollen und Hoyle (1990; z.B. „*Ich sehe mich als Teil meiner Hochschule*“) verwendet. Die drei Items wurden auf einer fünfstufigen Likert-Skala beantwortet (1 = *stimme gar nicht zu*, 5 = *stimme voll zu*).

Tabelle 1: Mittelwerte, Standardabweichungen und Reliabilitäten (Cronbach's α) der Variablen

	<i>M</i>	<i>SD</i>	α
Offenheit für Erfahrungen (T1)	5,01	1,01	,62
Offenheit für Erfahrungen (T3)	5,02	1,01	,60
Offenheit für Erfahrungen (T5)	4,94	1,02	,59
Gewissenhaftigkeit (T1)	4,82	0,96	,51
Gewissenhaftigkeit (T3)	4,79	0,95	,54
Gewissenhaftigkeit (T5)	4,80	0,95	,50
Extraversion (T1)	4,26	1,25	,73
Extraversion (T3)	4,28	1,21	,71
Extraversion (T5)	4,25	1,22	,73
Verträglichkeit (T1)	5,31	0,94	,51
Verträglichkeit (T3)	5,27	0,93	,53
Verträglichkeit (T5)	5,17	0,90	,46
Neurotizismus (T1)	4,14	1,25	,73
Neurotizismus (T3)	4,28	1,18	,68
Neurotizismus (T5)	4,35	1,17	,67
Hochschulzugehörigkeitsgefühl (T1)	3,82	0,84	,86

Fortsetzung nächste Seite

Fortsetzung von **Tabelle 1**

	<i>M</i>	<i>SD</i>	α
Hochschulzugehörigkeitsgefühl (T3)	3,74	0,88	,88
Hochschulzugehörigkeitsgefühl (T5)	3,61	0,90	,87
Studiendurchschnittsnote (T1)	2,30	0,66	
Studiendurchschnittsnote (T3)	2,25	0,58	
Studiendurchschnittsnote (T5)	2,21	0,58	
Studienbezogene Sprachkenntnisse (T1)	4,16	0,94	
Studienbezogene Sprachkenntnisse (T3)	4,26	0,90	
Studienbezogene Sprachkenntnisse (T5)	4,26	0,88	

Studienleistung

Die Studienleistung wurde in Anlehnung an die *National Educational Panel Study* (NEPS; Blossfeld et al., 2011) mit der Frage „Mit welcher Note wurden Ihre Studienleistungen bis zum Ende des Wintersemesters 20../20.. im Durchschnitt bewertet?“ abgefragt. Der Notendurchschnitt wurde im Notensystem 1–5 (sehr gut–nicht bestanden) erhoben. Notenangaben in einem anderen Notationsschema (z. B. in Prozentwerten) und unplausible Notenangaben wurden als fehlende Werte behandelt. In 49 Fällen ergaben sich dadurch fehlende Werte bei der Notenangabe für alle drei Messzeitpunkte, weshalb diese Fälle aus dem Sample ausgeschlossen wurden.

Soziodemographische Variablen und Angaben zum Studium

Das Alter der Studierenden zu T1 wurde aus dem Geburtsjahr berechnet. Zu T0 wurde das Geschlecht (0 = männlich, 1 = weiblich) abgefragt. Aufgrund der geringen Fallzahlen ($n \leq 5$) wurden die Antwortkategorien „anderes“ oder „keine Angabe“ als fehlende Werte behandelt. Zu allen Messzeitpunkten wurde die Studienabschlussart (0 = Bachelor, 1 = Master) erfasst. Die Studiensprache wurde mit der Frage „In welcher Sprache wird in Ihrem Studiengang hauptsächlich unterrichtet?“ (0 = Deutsch, 1 = Englisch) erhoben. Als fehlender Wert wurde aufgrund der geringen Fallzahlen ($n \leq 9$) die Antwortoption „andere Studiensprache“ behandelt. Die studienbezogenen Sprachkenntnisse wurden zu T1, T3 und T5 mit dem Item „Meine Sprachkenntnisse reichen zur Bewältigung meines Studiums aus“ abgefragt und auf einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = stimme gar nicht zu, 5 = stimme voll zu) bewertet. Die Abschlussart, die Studiensprache und die studienbezogenen Sprachkenntnisse wurden als zeitveränderliche Kovariaten aufgenommen. Mögliche vorherige Aufenthalte in Deutschland wurden zu T1 abgefragt („Haben Sie vor Ihrem aktuellen Aufenthalt in Deutschland schon einmal für mindestens einen Monat in Deutschland gelebt?“; 0 = Nein, 1 = Ja). Die Regionalgruppen wurden auf Basis der Länder, in denen die Studierenden ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben hatten, nach dem Regionalschlüsselsystem

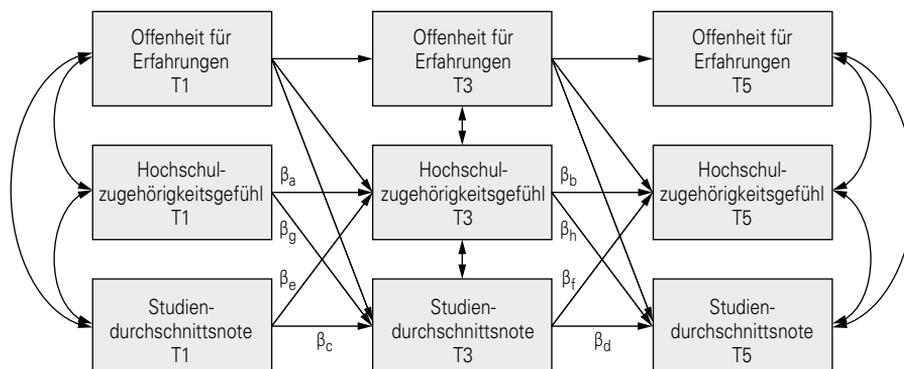
des DAAD (DAAD & DZHW, 2020) gebildet und mit Westeuropa als Referenzkategorie dummykodiert.

3.3 Statistische Analysen

Der Prozentsatz fehlender Daten lag für die Analysetichprobe zwischen 5,2 Prozent für die Variable „bisheriger Aufenthalt in Deutschland“ und 36,1 Prozent für einige Items der Big Five zu T5. Da die multiple Imputation fehlender Daten herkömmlichen paarweisen und listenweisen Ausschlussmethoden fehlender Daten methodisch überlegen ist (Schafer & Graham, 2002), wurden mit IBM SPSS Statistics (Version 26) zehn Datensätze generiert, in denen alle fehlenden Daten durch Schätzwerte ersetzt wurden. Für die Imputation wurden neben den Variablen, die in die Analysen gingen, weitere Variablen zur Schätzung herangezogen (siehe Tabelle A1 im Anhang).

Im Anschluss wurden zur Prüfung der Hypothesen mit Mplus (Version 7; Muthén & Muthén, 1998–2015) fünf autoregressive Mediationsmodelle über drei Messzeitpunkte (T1, T3, T5) berechnet (vgl. Abbildung 1). In allen Modellen wurden Alter, Geschlecht, bisheriger Aufenthalt in Deutschland und Regionalgruppe sowie Abschlussart, Studiensprache und studienbezogene Sprachkenntnisse kontrolliert. Berichtet werden die gepoolten Ergebnisse über alle zehn imputierten Datensätze anhand von standardisierten Effekten (β -Koeffizienten). Effekte, die in allen fünf Modellen enthalten sind (Koeffizienten β_a – β_h , siehe Abbildung 1), werden aus dem Modell für Offenheit für Erfahrungen berichtet.

Abbildung 1: Autoregressives Mediationsmodell beispielhaft für Offenheit für Erfahrungen, Hochschulzugehörigkeitsgefühl und Studiendurchschnittsnote über drei Messzeitpunkte



4 Ergebnisse

Deskriptive Befunde

Mittelwerte und Standardabweichungen der zentralen Untersuchungsvariablen sind in Tabelle 1 und die Korrelationen der Variablen in Tabelle 2 dargestellt.

Tabelle 2: Korrelationen der Variablen

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Messzeitpunkt T1											
(1) Offenheit für Erfahrungen	–	,25	,29	,23	–,15	,21	–,04	,08	–,04	,10	–,08
(2) Gewissenhaftigkeit		–	,17	,19	–,21	,21	–,12	,14	–,13	,10	–,14
(3) Extraversion			–	,07	–,14	,16	–,05	,13	–,04	,14	–,06
(4) Verträglichkeit				–	–,08	,16	,02	,11	,02	,13	,02
(5) Neurotizismus					–	–,14	,01	–,14	–,02	–,11	–,04
(6) Hochschulzugehörigkeitsgefühl						–	–,07	,46	–,02	,35	–,03
(7) Studiendurchschnittsnote							–	–,05	,74	–,05	,66
Messzeitpunkt T3											
(8) Hochschulzugehörigkeitsgefühl								–	–,05	,56	–,05
(9) Studiendurchschnittsnote									–	–,04	,84
Messzeitpunkt T5											
(10) Hochschulzugehörigkeitsgefühl										–	–,05
(11) Studiendurchschnittsnote											–

Anmerkung: Fett: $p < ,05$; alle anderen Korrelationen sind nicht signifikant; $n = 2064$.

Modellgüte und Varianzerklärung

Die autoregressiven Mediationsmodelle zeigten eine gute Modellanpassung ($\chi^2(67) = 160,276-137,823$, RMSEA = $,026-0,020$, CFI = $,980-0,988$). Die Modelle erklärten 22,8–23,4 Prozent der Varianz des Hochschulzugehörigkeitsgefühls zu T3 und 31,9–32,7 Prozent zu T5 und 59,8–59,9 Prozent der Varianz der Studiendurchschnittsnote zu T3 und 71,6–71,8 Prozent zu T5.

Effekte der einzelnen Big-Five-Dimensionen und der Studienleistung auf das Hochschulzugehörigkeitsgefühl

Extraversion sagte über beide Messintervalle das Hochschulzugehörigkeitsgefühl unter Kontrolle der Stabilität positiv vorher, während Neurotizismus im ersten Messintervall einen negativen Effekt aufwies. Das bedeutet, dass die Zunahme von Extraversion um eine Standardabweichung mit einer Erhöhung des Hochschulzugehörigkeitsgefühls

um ,057 Standardabweichungen einherging, während eine Zunahme des Neurotizismus um eine Standardabweichung mit einer Abnahme des Hochschulzugehörigkeitsgefühls um ,082 Standardabweichungen assoziiert war (vgl. Tabelle 3). Die Effekte der anderen Big-Five-Persönlichkeitsmerkmale und der Studiendurchschnittsnote auf das Hochschulzugehörigkeitsgefühl waren nicht signifikant.

Effekte der einzelnen Big-Five-Dimensionen und des Hochschulzugehörigkeitsgefühls auf die Studienleistung

Extraversion und Verträglichkeit sagten über das zweite Messintervall die Studiendurchschnittsnote unter Kontrolle der Stabilität negativ vorher. Höhere Werte in Extraversion und Verträglichkeit gingen also mit besseren Studienleistungen einher. Im Modell für Gewissenhaftigkeit sagte das Hochschulzugehörigkeitsgefühl über das erste Messintervall die Studiendurchschnittsnote unter Kontrolle der Stabilität positiv ($\beta = ,043$, $p = ,019$) vorher. Der Effekt konnte jedoch in den anderen Modellen nicht repliziert werden. Es gab keine weiteren signifikanten Effekte der einzelnen Big-Five-Dimensionen und des Hochschulzugehörigkeitsgefühls auf die Studiendurchschnittsnote.

Indirekte Effekte der einzelnen Big-Five-Dimensionen auf die Studienleistung

Offenheit für Erfahrungen ($b = 0,000$, 95 % CI [-0,001, 0,001]), Gewissenhaftigkeit ($b = 0,000$, 95 % CI [-0,001, 0,001]), Extraversion ($b = 0,000$, 95 % CI [-0,001, 0,001]), Verträglichkeit ($b = 0,000$, 95 % CI [-0,001, 0,001]) und Neurotizismus ($b = 0,000$, 95 % CI [-0,001, 0,002]) zu T1 zeigten keinen indirekten, über das Hochschulzugehörigkeitsgefühl zu T3 vermittelten Effekt auf die Studiendurchschnittsnote zu T5. Auch zeigten Offenheit für Erfahrungen ($b = 0,000$, 95 % CI [-0,002, 0,001]), Gewissenhaftigkeit ($b = 0,001$, 95 % CI [-0,001, 0,002]), Extraversion ($b = 0,000$, 95 % CI [-0,001, 0,001]), Verträglichkeit ($b = 0,000$, 95 % CI [-0,001, 0,001]) und Neurotizismus ($b = 0,000$, 95 % CI [-0,001, 0,001]) zu T1 keinen indirekten, über die Studiendurchschnittsnote zu T3 vermittelten Effekt auf das Hochschulzugehörigkeitsgefühl zu T5.

Tabelle 3: Ergebnisse der autoregressiven Mediationsmodelle

Pfade			T1 zu T3		T3 zu T5	
			β	p	β	p
Autoregressive Pfade						
Offen.	→	Offen.	,581	<,001	,557	<,001
Gewis.	→	Gewis.	,562	<,001	,556	<,001
Extra.	→	Extra.	,708	<,001	,674	<,001
Vertr.	→	Vertr.	,504	<,001	,491	<,001
Neuro.	→	Neuro.	,613	<,001	,605	<,001
HZG	→	HZG	,443 ^a	<,001	,540 ^b	<,001
Note	→	Note	,699 ^c	<,001	,812 ^d	<,001
Kreuzpfade						
Offen.	→	HZG	-,024	,307	,001	,983
Gewis.	→	HZG	,043	,066	-,010	,715
Extra.	→	HZG	,057	,015	,057	,017
Vertr.	→	HZG	,037	,111	,042	,190
Neuro.	→	HZG	-,082	,001	-,024	,292
Note	→	HZG	-,001 ^e	,307	-,025 ^f	,254
Offen.	→	Note	,022	,256	-,026	,138
Gewis.	→	Note	-,036	,094	-,022	,343
Extra.	→	Note	,008	,626	-,029	,049
Vertr.	→	Note	,004	,826	-,032	,036
Neuro.	→	Note	-,025	,165	-,010	,614
HZG	→	Note	,031 ^g	,087	,002 ^h	,903

Anmerkung: Offen.: Offenheit für Erfahrungen, Gewis.: Gewissenhaftigkeit, Extra.: Extraversion, Vertr.: Verträglichkeit, Neuro.: Neurotizismus, HZG: Hochschulzugehörigkeitsgefühl, Note: Studiendurchschnittsnote. In allen Analysen wurde für die Kovariaten (siehe Abschnitt 3.3) kontrolliert. $\chi^2(67) = 160,276-137,823$; RMSEA = ,026–,020; CFI = ,980–,988. Koeffizienten a–h werden für die Modelle mit Offenheit für Erfahrungen berichtet. Die Spannweiten dieser Koeffizienten fallen wie folgt aus ($n = 2064$): $\beta_a = ,428- ,443$; $\beta_b = ,534- ,541$; $\beta_c = ,693- ,699$; $\beta_d = ,808- ,812$; $\beta_e = - ,009- ,013$; $\beta_f = - ,028- - ,015$; $\beta_g = ,031- ,043$; $\beta_h = - ,004- ,004$.

5 Diskussion der Befunde und Schlussfolgerungen für Theorie und Praxis

Die vorliegende Studie untersuchte die (in)direkten Effekte der einzelnen Big-Five-Persönlichkeitsmerkmale auf die soziale und akademische Integration internationaler Studierender in Deutschland über zwei Messintervalle von jeweils einem Jahr.

Akademische und soziale Integration

Die Hypothese 1a lautete, dass das Hochschulzugehörigkeitsgefühl einen positiven Effekt auf die Studienleistungen hat, während in Hypothese 1b umgekehrte positive Effekte erwartet wurden. Im Querschnitt zu T1 korrelierte das Hochschulzugehörigkeitsgefühl erwartungskonform negativ mit der Studiendurchschnittsnote, d.h. eine

höhere Ausprägung des Hochschulzugehörigkeitsgefühls ging mit besseren Studienleistungen einher. Im Längsschnitt hingegen wies das Hochschulzugehörigkeitsgefühl zu T1 keine signifikante Korrelation mit der Studienleistung zu T3 und T5 auf. Bei der Betrachtung der Effekte im Längsschnittmodell unter Kontrolle der Stabilitäten, der Persönlichkeitsvariablen und der Kovariaten konnten keine kreuzverzögerten Effekte zwischen dem Hochschulzugehörigkeitsgefühl und der Studiendurchschnittsnote gefunden werden. Die Hypothesen wurden also in den Längsschnittanalysen nicht gestützt. Allerdings ist zu bedenken, dass das Hochschulzugehörigkeitsgefühl ein sehr globales Maß der sozialen Integration darstellt. Bisherige Studien zeigten, dass Kontakte zu verschiedenen Peergruppen unterschiedliche Effekte auf die akademische Leistung haben. So hatte bei internationalen Studierenden der Kontakt zu Studierenden aus dem eigenen Herkunftsland einen negativen Zusammenhang mit dem Studiendurchschnitt, während der Kontakt zu internationalen Studierenden aus anderen Herkunftsländern einen positiven Zusammenhang aufwies (Pho & Schartner, 2019). Daher wäre in Zukunft eine differenzierte Operationalisierung der sozialen Integration sinnvoll, um beispielsweise spezifische Effekte der Einbindung in unterschiedliche Netzwerke auf die Studiennoten zu ermitteln.

Big Five und akademische Integration

Die Hypothesen 2a–2d lauteten, dass Offenheit für Erfahrungen, Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit einen positiven sowie Neurotizismus einen negativen Effekt auf die Studienleistungen haben. Die Korrelationen zeigten zu T1 einen signifikanten negativen Zusammenhang von Gewissenhaftigkeit mit der Studiendurchschnittsnote, d. h., dass eine höhere Gewissenhaftigkeit mit einer besseren Studiendurchschnittsnote einherging. Im Längsschnitt wurden vergleichbare Zusammenhänge zwischen Gewissenhaftigkeit T1 und der Studiendurchschnittsnote zu T3 und T5 identifiziert, zudem korrelierten auch Offenheit für Erfahrungen und Extraversion zu T1 negativ mit der Studiendurchschnittsnote zu T5. Hingegen zeigten die autoregressiven Mediationsmodelle unter Kontrolle der Stabilitäten, des Hochschulzugehörigkeitsgefühls sowie der Kovariaten, dass nur Extraversion und Verträglichkeit über das zweite Messintervall einen inkrementellen negativen Effekt auf die Studiendurchschnittsnote hatten. Die Hypothesen ließen sich also für Offenheit, Neurotizismus und Gewissenhaftigkeit im Längsschnitt nicht bestätigen. Für Verträglichkeit zeigten sich hingegen die erwarteten und für die Extraversion die explorativ untersuchten Effekte in negativer Richtung.

Die querschnittlichen und längsschnittlichen Korrelationsmuster entsprechen den bisherigen (metaanalytischen) Befunden, dass Offenheit für Erfahrungen und Gewissenhaftigkeit einen positiven Zusammenhang mit Studienleistungen zeigen (vgl. McAbee & Oswald, 2013; O'Connor & Pautonen, 2007; Trapmann et al., 2007; Vedel, 2014). Die im Längsschnitt unter Kontrolle der Stabilitäten, des Hochschulzugehörigkeits-

gefühls sowie der Kovariaten identifizierten Effekte zeigten sich jedoch nicht konsistent über die beiden Messintervalle. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass in verschiedenen Phasen des Studiums unterschiedliche individuelle Merkmale für die akademische Integration von Bedeutung sind. Insgesamt waren in der Stichprobe der internationalen Studierenden, aufgrund ihrer besonderen Situation und dem daher erwarteten hohen Maß an Unsicherheitserleben, deutlichere Effekte der einzelnen Big-Five-Dimensionen erwartet worden. Dass dies nicht der Fall war, könnte mehrere Gründe haben. Einerseits deuten die Differenzen zwischen den längsschnittlichen Korrelationsmustern und den Ergebnissen aus den Pfadmodellen darauf hin, dass Persönlichkeitsmerkmale zwar das individuelle Level der akademischen Integration beeinflussen, nicht aber deren Veränderung über die Zeit, da sich keine inkrementellen Effekte zu späteren Zeitpunkten zeigten. Hier könnten andere Faktoren, wie Merkmale der individuellen Studien- und Lebenssituation, eine wichtige(re) Rolle spielen. Des Weiteren könnte der Umstand, dass die Persönlichkeitseffekte gering ausfielen, auch darin begründet sein, dass das Unsicherheitserleben der internationalen Studierenden in der vorliegenden Stichprobe vielleicht weniger hoch als erwartet ausfiel. Dies könnte beispielsweise auf die bisherigen Erfahrungen der internationalen Studierenden in Deutschland und ihre bisherigen Studiererfahrungen zurückzuführen sein. So gaben 30 Prozent der Teilnehmenden an, sich vor dem aktuellen Aufenthalt schon einmal für mindestens einen Monat in Deutschland aufgehalten zu haben, und nur ein Drittel der Studierenden hatte vor dem Beginn des aktuellen Studienprogramms noch gar keine Studiererfahrungen gemacht. Die mögliche Heterogenität im Unsicherheitserleben könnte auch eine Folge möglicher Unterschiede in der kulturellen Distanz (vgl. Rienties & Tempelaar, 2013) sein. In den Analysen wurden die Effekte unterschiedlicher Ländergruppen zwar kontrolliert, aber nicht systematisch untersucht. Weitere Quellen der Varianz könnten sich aus den Bedingungsfaktoren des sozialen und institutionellen Umfelds (vgl. Ward & Geeraert, 2016) ergeben. So können sich z. B. Hochschulen bzw. Wohnorte im Informationsangebot und der Community internationaler Mitstudierender unterscheiden. Diese Faktoren könnten in zukünftigen Analysen mitberücksichtigt werden. Entsprechend der geringen Effektgrößen der identifizierten Zusammenhänge zwischen Big Five, Hochschulzugehörigkeitsgefühl und Studienleistungen wurden keine indirekten Effekte identifiziert.

Big Five und soziale Integration

In den Hypothesen 3a–3d wurde formuliert, dass Gewissenhaftigkeit, Extraversion und Verträglichkeit einen positiven sowie Neurotizismus einen negativen Effekt auf das Hochschulzugehörigkeitsgefühl haben. Zwischen den Persönlichkeitsmerkmalen zu T1 und der Hochschulzugehörigkeit zu T1, T3 und T5 zeigten sich konsistente Zusammenhangsmuster, d. h. Offenheit für Erfahrungen, Gewissenhaftigkeit, Extraversion und Verträglichkeit korrelierten positiv und Neurotizismus negativ mit dem Hochschulzugehörigkeitsgefühl. Diese Befunde entsprechen den Ergebnissen der

querschnittlichen Studie von Lounsbury et al. (2003). Im Längsschnitt unter Kontrolle der Stabilitäten, der Studiennoten und der Kovariaten hatte Neurotizismus über das erste Messintervall einen negativen Effekt auf das Hochschulzugehörigkeitsgefühl, während Extraversion über beide Messintervalle einen positiven Effekt aufwies. Die Ergebnisse für diese beiden Persönlichkeitsmerkmale stützen also die Hypothesen und stehen im Einklang mit bisherigen Befunden. Die Extraversion leitet die Auswahl neuer sozialer Umgebungen, sodass es Studierenden mit hoher Extraversion leichter fällt, neue Freunde zu finden und ihr neues soziales Umfeld im Studium aktiv zu gestalten (Selfhout et al., 2010). Im Studium ist die soziale Umgebung dynamisch, da nicht an jeder Veranstaltung die gleichen Studierende teilnehmen und man zudem keine festen Gruppen für (Gruppen-)Projektaufgaben, Referate, etc. hat, sodass das soziale Umfeld oftmals aktiv neugestaltet werden muss. Dabei spielt die Extraversion über beide Messintervalle eine wichtige Rolle. Nicht schlüssig aus der Literatur zu erklären ist hingegen, warum der Neurotizismuseffekt zwischen den Messintervallen inkonsistent ausfiel. Möglicherweise spielen hier die Bedingungsfaktoren der Studienphasen eine Rolle, die es jedoch noch weiterführend zu ergründen gilt. Analog zum vorherigen Befund zu den indirekten Wirkbeziehungen zwischen Big-Five-Persönlichkeitsmerkmalen und akademischer Integration wurden auch für den hier betrachteten Zusammenhang zwischen den Big-Five-Persönlichkeitsmerkmalen und sozialer Integration keine indirekten Effekte identifiziert.

Limitationen und Forschungsbedarf

Trotz des längsschnittlichen Designs über zwei Jahre und der großen Stichprobe von internationalen Studierenden weist die Studie auch einige Einschränkungen auf. Zunächst basieren die Daten auf Selbstauskünften, die durch sozial erwünschte Antworttendenzen oder Erinnerungslücken Verzerrungen unterliegen können. Unterschiede im Antwortverhalten sowie hinsichtlich der Interpretation der Skalenformate (so könnte z.B. die dritte von fünf Antwortstufen auf einer Likert-Skala für Teilnehmende aus einer kulturellen Gruppe evtl. eine andere Bedeutung haben als für Teilnehmende aus einer anderen) können zudem Fehlervarianz mit sich bringen (van de Vijver & Leung, 2021), die hier, wie in allen (kulturübergreifenden) Fragebogenstudien, nicht gänzlich auszuschließen ist. Bezüglich der Studienleistungen wäre z. B. die anonymisierte Übermittlung der (Semester-)Durchschnittsnoten vom Prüfungsamt mit dem Einverständnis der Studierenden für die Datenqualität förderlich. Zudem wurde die Durchschnittsnote nicht speziell für das jeweilige Semester abgefragt, sondern akkumuliert für den gesamten bisherigen Studienzeitraum. Somit haben einige abweichende Noten einen geringeren Einfluss, je weiter das Studium fortgeschritten ist. Dies würde auch die zunehmende Stabilität der Studiendurchschnittsnote erklären. Auch bestehen möglicherweise Einschränkungen hinsichtlich der Vergleichbarkeit der Studiennoten über die verschiedenen Studienfächer (mit ihren unterschiedlichen Prüfungsformaten). Außerdem könnten die Persönlichkeitseffekte möglicherweise

zwischen den Studienfächern oder auch Prüfungsformaten variieren. So erklärte das Studienfach z. B. 68 Prozent der Varianz des Zusammenhangs zwischen der Gewissenhaftigkeit und der Studiennote (Vedel, 2014), und die Effekte der einzelnen Big-Five-Dimensionen auf die Note fielen für verschiedene Prüfungsformate (z. B. Klausurnoten, Bewertung von Gruppenprojekten und die Bewertung der Abschlussarbeit) unterschiedlich aus, wobei der positive Effekt von Gewissenhaftigkeit über alle Prüfungsformate konsistent war (Kappe & van der Flier, 2012). Entsprechend könnten Studienfächer und Prüfungsformate in zukünftigen Analysen als Moderatoren der Effekte untersucht werden. Im Hinblick auf die Studienleistung könnten zusätzlich andere akademische Maße wie z. B. die Anzahl der bestandenen Prüfungen oder der Kreditpunkte herangezogen werden, da diese unabhängig von der Note letztendlich zum Abschluss führen. Eine weitere Einschränkung besteht hinsichtlich der Reliabilitäten der eingesetzten Kurzskalen, insbesondere zu den Big Five. Diese fallen für einzelne Faktoren niedrig aus, was jedoch bisherigen Befunden z. B. von Hahn et al. (2012) entspricht. Sie konnten aber auch konsistente Muster der konvergenten und diskriminanten Validität zwischen den Kurzskalen und den Dimensionen und Facetten des NEO-PI-R (Ostendorf & Angleitner, 2004) zeigen. Nichtsdestotrotz sind die Kurzskalen nicht vollumfassend und könnten zudem um weitere (kulturspezifische) Faktoren ergänzt oder modifiziert werden, zum Beispiel, um die sozialen und relationalen Aspekte der Persönlichkeit hervorzuheben (vgl. Cheung et al., 2011). Aufgrund der kleinen Effektgrößen der Big-Five-Persönlichkeitsmerkmale kann man davon ausgehen, dass weitere individuelle Merkmale im Sinne des Tinto-Modells (1975) für die soziale und akademische Integration wichtig sind. Bisherige Befunde deuten z. B. auf den Einfluss auslandsbezogener Ziele auf die soziale Integration im Sinne der Gestaltung sozialer Kontakte hin (Zimmermann et al., 2017). Metaanalytischen Befunden entsprechend sind weitere Faktoren wie Motivation, Interesse, Lernstrategien und Kompetenzen der Studierenden entscheidend für den Studienerfolg (vgl. Schneider & Preckel, 2017). Diese Zusammenhänge gilt es, in zukünftiger Forschung ergänzend zu untersuchen.

Implikationen für die Hochschulen

Die soziale und die akademische Integration waren über den ersten Messzeitraum weniger stabil als über den zweiten Messzeitraum. Das spricht für eine dynamische Situation zu Beginn des Studiums, die sich im Studienverlauf stabilisiert. Diese dynamische Phase sollte seitens der Hochschulen genauer betrachtet werden, um Studierendengruppen zu identifizieren, die einen ungünstigen Integrationsverlauf zeigen. Zu ihrer Unterstützung könnten Umgebungen geschaffen werden, die ihre akademische und soziale Integration erleichtern. So zeigte die Studie von Kappe und van der Flier (2010), dass besonders Studierende mit hohen Ausprägungen in Neurotizismus von Prüfungsformaten, die weniger Stress induzieren (wie zum Beispiel die Erstellung eines Kurzberichts), profitieren. Da der Kontakt mit internationalen

Studierenden aus anderen Herkunftsländern mit einem besseren Notendurchschnitt einherging (Pho & Schartner, 2019) und sich diese Kontakte ebenso wie Kontakte zu deutschen Studierenden positiv auf das Hochschulzugehörigkeitsgefühl auswirkten (Thies & Falk, 2021), wäre es zudem förderlich, gezielt formale und informelle Kontaktmöglichkeiten zu schaffen, die den internationalen Studierenden Gelegenheit bieten, mit Studierenden aus Deutschland und anderen Herkunftsländern in Kontakt zu treten, z. B. durch Projektaufgaben mit gemischten Gruppen.

Zusammenfassung

Die Ergebnisse zeigten, dass besonders Extraversion einen inkrementellen längsschnittlichen Effekt auf die akademische und soziale Integration hat. Wenngleich die Persönlichkeitseffekte entgegen den Erwartungen nicht bedeutsamer ausfielen als in vergleichbaren Stichproben nicht-mobiler Studierender und auch keine wechselseitigen längsschnittlichen Effekte der akademischen und sozialen Integration vorlagen, liefern die Befunde dennoch Hinweise zur Einrichtung von Unterstützungsangeboten für spezifische Studierendengruppen, die eine geringe akademische und/oder soziale Integration und damit ein erhöhtes Studienabbruchrisiko aufweisen.

Literatur

Arends-Tóth, J. & van de Vijver, F. J. R. (2006). Issues in the conceptualization and assessment of acculturation. In M. H. Bornstein & L. R. Cote (Hrsg.), *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development* (S. 33–62). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Bender, M., van Osch, Y., Slegers, W. & Ye, M. (2019). Social support benefits psychological adjustment of international students: Evidence from a meta-analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 50*(7), 827–847. <https://doi.org/10.1177/0022022119861151>

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review, 46*(1), 5–34. <https://doi.org/10.1080/026999497378467>

Bethel, A., Ward, C. & Fetvadjev, V. H. (2020). Cross-cultural transition and psychological adaptation of international students: The mediating role of host national connectedness. *Frontiers in Education, 5*. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.539950>

Brissette, I., Cohen, S. & Seeman, T. E. (2000). Measuring social integration and social networks. In S. Cohen, L. G. Underwood & B. H. Gottlieb (Hrsg.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (S. 53–85). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195126709.003.0003>

Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G. & von Maurice, J. (Hrsg.). (2011). Education as a lifelong process – The German National Educational Panel Study (NEPS). *Zeitschrift*

für *Erziehungswissenschaft*, 14(Suppl. 2), 1–4. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0198-z>

Bollen, K. A. & Hoyle, R. H. (1990). Perceived cohesion: A conceptual and empirical examination. *Social Forces*, 69(2), 479–504. <https://doi.org/10.2307/2579670>

Caspi, A. & Moffitt, T. E. (1993). When do individual differences matter? A paradoxical theory of personality coherence. *Psychological Inquiry*, 4(4), 247–271. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0404_1

Cheung, F. M., van de Vijver, F. J. R. & Leong, F. T. L. (2011). Toward a new approach to the study of personality in culture. *American Psychologist*, 66(7), 593–603. <https://doi.org/10.1037/a0022389>

Costa, P. T., Jr. & McCrae, R. R. (2010). The five-factor model, five-factor theory, and interpersonal psychology. In L. M. Horowitz & S. Strack (Hrsg.), *Handbook of Interpersonal Psychology: Theory, Research, Assessment, and Therapeutic Interventions* (S. 91–104). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118001868.ch6>

DAAD & DZHW. (2020). *Wissenschaft weltoffen: Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland und weltweit*. https://www.wissenschaft-weltoffen.de/content/uploads/2021/09/wiwe_2020_verlinkt.pdf

Demes, K. A. & Geeraert, N. (2015). The highs and lows of a cultural transition: A longitudinal analysis of sojourner stress and adaptation across 50 countries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 109(2), 316–337. <https://doi.org/10.1037/pspp0000046>

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). Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-75723-1>

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

Gerlitz, J.-Y. & Schupp, J. (2005). *Zur Erhebung der Big-Five-basierten Persönlichkeitsmerkmale im SOEP Dokumentation der Instrumentenentwicklung BFI-S auf Basis des SOEP-Pretests 2005* (Research Notes, 4). Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung. <https://www.diw.de/documents/publicationen/73/43490/rn4.pdf>

Glass, C. R. & Westmont, C. M. (2014). Comparative effects of belongingness on the academic success and cross-cultural interactions of domestic and international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 38, 106–119. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.04.004>

Grüttner, M., Schröder, S. & Berg, J. (2021a). Erfolgserwartung und Abbruchneigung bei internationalen Studieninteressierten und Geflüchteten in der Studienvorbereitung.

In M. Jungbauer-Gans & A. Gottburgsen (Hrsg.), *Migration, Mobilität und soziale Ungleichheit in der Hochschulbildung. Higher Education Research and Science Studies* (S. 169–196). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31694-5_7

Grüttner, M., Schröder, S. & Berg, J. (2021b). University applicants from refugee backgrounds and the intention to drop out from pre-study programs: A mixed-methods study. *Social Inclusion, 9*(3), 130–141. <https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4126>

Hahn, E., Gottschling, J. & Spinath, F. M. (2012). Short measurements of personality—Validity and reliability of the GSOEP Big Five Inventory (BFI-S). *Journal of Research in Personality, 46*(3), 355–359. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.03.008>

Heublein, U. & Schmelzer, R. (2018). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen Berechnungen auf Basis des Absolventenjahrgangs 2016*. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). <https://idw-online.de/en/attachmentdata66127.pdf>

IBM Corp. Released 2019. *IBM SPSS Statistics for Windows* (Version 26.0) [Computer Software]. IBM Corp.

Kappe, R. & van der Flier, H. (2010). Using multiple and specific criteria to assess the predictive validity of the Big Five personality factors on academic performance. *Journal of Research in Personality, 44*(1), 142–145. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2009.11.002>

Kappe, R. & van der Flier, H. (2012). Predicting academic success in higher education: What's more important than being smart? *European Journal of Psychology of Education, 27*(4), 605–619. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0099-9>

Locks, A. M., Hurtado, S., Bowman, N. A. & Oseguera, L. (2008). Extending notions of campus climate and diversity to students' transition to college. *Review of Higher Education: Journal of the Association for the Study of Higher Education, 31*(3), 257–285. <https://doi.org/10.1353/rhe.2008.0011>

Lounsbury, J. W., Loveland, J. M. & Gibson, L. W. (2003). An investigation of psychological sense of community in relation to Big Five personality traits. *Journal of Community Psychology, 31*(5), 531–541. <https://doi.org/10.1002/jcop.10065>

McAbee, S. T. & Oswald, F. L. (2013). The criterion-related validity of personality measures for predicting GPA: A meta-analytic validity competition. *Psychological Assessment, 25*(2), 532–544. <https://doi.org/10.1037/a0031748>

McCrae, R. R. & Costa, P. T., Jr. (1999). A five-factor theory of personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Hrsg.), *Handbook of personality: Theory and research* (2. Aufl., S. 139–153). Guilford press.

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

- Motti-Stefanidi, F., Masten, A. & Asendorpf, J. B. (2015). School engagement trajectories of immigrant youth: Risks and longitudinal interplay with academic success. *International Journal of Behavioral Development, 39*(1), 32–42. <https://doi.org/10.1177/0165025414533428>
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998–2015). *Mplus users guide* (7. Aufl.) [Computer Software]. Muthén & Muthén.
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education, 7*(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- O'Connor, M. C. & Paunonen, S. V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences, 43*(5), 971–990. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.03.017>
- OECD. (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Ostendorf, F. & Angleitner, A. (2004). *NEO-PI-R: NEO-Persönlichkeitsinventar nach Costa und McCrae (revidierte Fassung): Manual*. Hogrefe.
- Pesonen, H. (2016). *Sense of belonging for students with intensive special education needs: An exploration of students' belonging and teachers' role in implementing support* [Doctoral dissertation, University of Helsinki]. University of Helsinki. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/159852/senseofb.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Petzold-Rudolph, K. (2018). *Studienerfolg und Hochschulbindung: Die akademische und soziale Integration Lehramtsstudierender in die Universität*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22061-7>
- Pho, H. & Schartner, A. (2019). Social contact patterns of international students and their impact on academic adaptation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 42*(6), 489–502. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1707214>
- Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin, 138*(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Rienties, B. & Tempelaar, D. (2013). The role of cultural dimensions of international and Dutch students on academic and social integration and academic performance in the Netherlands. *International Journal of Intercultural Relations, 37*(2), 188–201. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.11.004>
- Roberts, B. W., Walton, K. E. & Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin, 132*(1), 1–25. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.1>

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Schafer, J. L. & Graham, J. W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods*, 7(2), 147–177. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.2.147>

Schneider, M. & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>

Selfhout, M., Burk, W., Branje, S., Denissen, J., van Aken, M. & Meeus, W. (2010). Emerging late adolescent friendship networks and Big Five personality traits: A social network approach. *Journal of Personality*, 78(2), 509–538. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00625.x>

Smith, R. A. & Khawaja, N. G. (2011). A review of the acculturation experiences of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(6), 699–713. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.08.004>

Statistisches Bundesamt (Destatis). (2020). *Bildung und Kultur: Studierende an Hochschulen* (Fachserie 11, Reihe 4.1). https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/studierende-hochschulen-endg-2110410207004.pdf?__blob=publicationFile

Thies, T. & Falk, S. (2021). *International students in higher education: Determinants of university belonging and social integration* [Manuscript submitted for publication]. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF).

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>

Trapmann, S., Hell, B., Hirn, J.-O. W. & Schuler, H. (2007). Meta-analysis of the relationship between the big five and academic success at university. *Zeitschrift für Psychologie*, 215(2), 132–151. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.215.2.132>

Vedel, A. (2014). The Big Five and tertiary academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 71, 66–76. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.07.011>

van de Vijver, F. & Leung, K. (2021). Methodological Concepts in Cross-Cultural Research. In V. Fetvadjev, J. He & J. Fontaine (Hrsg.), *Methods and Data Analysis for Cross-Cultural Research* (2. Aufl., S. 4–9). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781107415188.003>

Ward, C. & Geeraert, N. (2016). Advancing acculturation theory and research: The acculturation process in its ecological context. *Current Opinion in Psychology*, 8, 98–104. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2015.09.021>

Yildirim, H. H., Zimmermann, J. & Jonkmann, K. (2021). 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*, 53(1-2), 15–26. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000234>

Zimmermann, J., Schubert, K., Bruder, M. & Hagemeyer, B. (2017). Why going the extra mile? A longitudinal study on sojourn goals and their impact on sojourners' adaptation. *International Journal of Psychology*, 52(6), 425–435. <https://doi.org/10.1002/ijop.12240>

Anhang

Tabelle A1: Zusätzliche Variablen, die zur Schätzung der fehlenden Variablen herangezogen wurden

	Frage/Beispielitem/Beschreibung
Motivation für ein Auslandsstudium (T1)	Wie wichtig waren für Sie persönlich die folgenden Aspekte für Ihre Entscheidung, im Ausland zu studieren? Beispielitem: Ich studiere im Ausland, um meine Berufs- und Karriere-möglichkeiten zu verbessern.
Art der Hochschulreife (T1)	Welche Art von Hochschulreife besitzen Sie?
Bisheriges Studium (T1)	Haben Sie vor Ihrem jetzigen Studium schon mal studiert?
Studienbezogene Wertüberzeugungen (T1, T3, T5)	Beispielitem: Im Studium erfolgreich zu sein, ist sehr wichtig für mich.
Studienerfolgserwartung (T1, T3, T5)	Wie wahrscheinlich ist es Ihrer Meinung nach, dass Sie Ihr aktuelles Studium erfolgreich abschließen können?
Selbstwirksamkeit im Studium (T1, T3, T5)	Beispielitem: Auch anstrengende und komplizierte Aufgaben kann ich in der Regel gut lösen.
Studienfachgruppen (T1, T3, T5)	<i>Die Studienfachgruppen wurden anhand der Fächersystematik des statistischen Bundesamts (2020) zu sieben Studienfachgruppen aggregiert, wobei die Gruppen Sport, Kunst und Sonstige aufgrund geringer Fallzahlen zu einer Restkategorie zusammengefasst wurden: (1) Geisteswissenschaften; (2) Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften; (3) Mathematik, Naturwissenschaften; (4) Humanmedizin-Gesundheitswissenschaften; (5) Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften, Veterinärmedizin; (6) Ingenieurwissenschaften; (7) Sport, Kunst und Sonstige</i>
Aktueller Studienstatus (T1, T3, T5)	Welche der folgenden Aussagen trifft derzeit auf Sie zu? Beispielitem: Ich bin in Deutschland eingeschrieben und studiere in Deutschland.

Manuskript eingegangen: 02.08.2021
Manuskript angenommen: 28.03.2022

Angaben zu den Autorinnen und dem Autor:

Hüseyin Hilmi Yildirim
Dr. Julia Zimmermann
Prof. Dr. Kathrin Jonkmann
LG Bildungspsychologie
Fakultät für Psychologie
FernUniversität in Hagen
Universitätsstr. 33
58097 Hagen

E-Mail: hueseyin-hilmi.yildirim@fernuni-hagen.de
julia.zimmermann@fernuni-hagen.de
kathrin.jonkmann@fernuni-hagen.de

Hüseyin Hilmi Yildirim ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand im Lehrgebiet Bildungspsychologie an der FernUniversität in Hagen. Von 2017 bis 2021 war er im BMBF-Verbundprojekt „Studienerfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländern in Deutschland im Bachelor- und Masterstudium“ (SeSaBa) tätig. Seine Forschungsschwerpunkte sind selbstreguliertes Lernen, Studienerfolg/-abbruch sowie internationale Studierende.

Dr. Julia Zimmermann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Lehrgebiet Bildungspsychologie an der FernUniversität in Hagen. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen internationale Bildungsmobilität, akademischer Erfolg internationaler Studierender und individuelle Entwicklung im jungen Erwachsenenalter.

Kathrin Jonkmann ist seit April 2014 Universitätsprofessorin für Bildungspsychologie an der Fakultät für Psychologie der FernUniversität in Hagen. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen internationale Bildungsmobilität, Studienerfolg und Studienabbruch im Fernstudium, sowie die Entwicklung von Fremdsprachenkompetenzen.

Non-academic involvement of international students and its role for academic progress

Fabian Koenings, Julia Peter, Silke Uebelmesser

Internationale Studierende sind für den deutschen Arbeitsmarkt ein wichtiger Faktor zur Bewältigung des demografischen Wandels und des Fachkräftemangels. Allerdings sind ihre Abbruchsquoten nach wie vor hoch. In dieser Studie untersuchen wir den Einfluss sozialer Einbindung auf den Studienfortschritt internationaler Studierender. Wir erfassen Einbindung in drei nicht-akademische Bereiche: Arbeit, Freizeit und Wohnsituation. Einbindungen haben zwei gegenläufige Effekte. Sie verschaffen den Studierenden Zugang zu vorteilhaften Informationen. Sie können jedoch auch vom Studium ablenken (Tinto, 1975). Auf der Basis von Daten von 671 internationalen Studierenden in Thüringen zeigt sich, dass Einbindungen in viele verschiedene Bereiche negativ mit dem Studienfortschritt verbunden sind. Vor allem nicht-europäische Studierende, Bachelor-Studierende und Studierende im ersten Studienjahr profitieren aber davon.

1 Introduction

Germany is among the countries that attract many international students (OECD, 2020). At the same time, not all of them successfully complete their studies. Dropout rates among international students are high – ranging from 26 per cent in master programmes to 49 per cent in bachelor programmes (Heublein et al., 2020) – and exceed by far dropout rates by natives (Banschbach, 2007; SVR, 2019). Losing these students over the course of their studies is not only worrying from a personal perspective, but also from the perspective of the host country. When students do not manage to acquire a degree, resources that have been privately and publicly invested are wasted. Moreover, a substantial share of international students has an intention to stay in Germany or even in the region of the university (for an analysis of stay intentions, see Koenings et al., 2021). For regions which are confronted with demographic change and a skilled-labour shortage, international students who successfully complete their studies and stay after graduation to enter the labour market are one way to overcome these challenges.

In this paper, we study how student involvement in non-academic areas is related to study progress where we view the latter as a precondition for academic success. We make use of a survey of international students at universities and universities of applied sciences in Thuringia, in the Eastern part of Germany, in the summer semesters 2017 and 2018. In our final sample, we have 671 international students. Students were asked about their life and their study situation in Germany. We proxy study progress with being able to understand the academic system and meeting the academic standards. Both measures address different, but equally important preconditions for academic success: To know the written and unwritten rules and regulations of the system allows for good planning and avoids missing deadlines; to cope well with the academic material is important for passing exams and successfully graduating. We capture involvement in three different non-academic areas: work, leisure and living situation. We focus on the number of areas, in which students get involved, to account for the variety of involvement and the exposure to different experiences. We also consider possible differences across the individual areas. We abstain, however, from saying anything about the intensity of the involvement. Involvement in non-academic areas may foster study progress as it helps to acquire organisational and academic information. At the same time, it may distract students' attention from studying (Rienties et al., 2012; Tinto, 1975; Tinto, 1993). We expect that the information aspect is more important for groups of students who have less experience with studying, or for whom the cultural distance to Germany and the German university system is larger, while the distraction aspect might dominate for students who are already more familiar with living and studying in Germany.

We find that involvement in non-academic areas does not show a correlation with understanding the academic system, while being involved in two or more areas is negatively related with meeting the academic standard. This provides some indication that the information and distraction aspects balance one another when it comes to a general understanding of the system, while the distraction aspect becomes more prevailing with regard to academic performance. Looking at the areas of involvement separately, the distraction aspect seems especially important for involvement related to the students' living situation and leisure activities, whereas for work, the information aspect tends to be stronger. Furthermore, we conduct subsample analyses for different groups of international students to test our hypothesis about a differential effect for students with a smaller or larger need for information. For this, we consider European and non-European students separately. We also distinguish between students enrolled in bachelor or master programmes as well as students at the beginning of their studies and more advanced students. In accordance with our hypothesis, we find that students from non-European countries, bachelor students and students at the beginning of their studies benefit more from the information aspect of involvement outside of university compared to the other groups.

Our paper adds to the literature of academic success of students in higher education that studies the perspective of international students and their involvement outside of university (see Rienties et al., 2012; Zhou & Zhang, 2014; and the discussion in section 2). More specifically, we advance the literature by investigating whether involvement in too many non-academic areas can be adversely related to academic progress (Tinto, 1975; Tinto, 1993). Furthermore, we also highlight the role of different areas of involvement (Neri & Ville, 2008; Rienties et al., 2012) and of different groups of international students.

The paper proceeds as follows: In the next section, we outline our theoretical foundation and show in more detail how this study contributes to the literature. In section 3, we present our dataset and the empirical strategy. The main results and the subsample analyses are discussed in section 4. Section 5 concludes.

2 Theoretical foundation and contribution to the literature

For our core theoretical consideration, we build upon very early theoretical work that analyses the study success of students. In his model, Tinto (1975) shows that, among others, students' social integration exhibits a positive effect on not dropping out from institutions of higher education. The social interactions of students are important as they transmit the value patterns of studying and increase the commitment to their studies. However, Tinto (1975) also points out that too many social interactions might exhibit a negative effect on academic performance as *"too much time is (for example) given to social activities at the expense of academic studies"* (p. 92). In his later work, Tinto (1993) revised his initial model and explicitly separated informal peer-group interactions and formal extracurricular activities which he summarised under the heading of social system from external commitments. The areas of involvement we focus on in this paper can be considered to belong to the informal and formal activities when we think about leisure activities and the living situation, and are likely part of the external commitments when we think about working beside the studies.

In this paper, we focus on student involvement, which we see as a first step towards social interactions. We study whether involvement in too many areas can be detrimental to the study progress by looking at the possible conflict between the information aspect of involvement and the distraction aspect.¹ We focus on international students, since the academic environment seems to be particularly challenging for them, as underlined by the high dropout rates (see Heublein et al., 2020; SVR, 2019). Therefore, involvement in non-academic areas seems to be particularly important, despite its possible distracting effect, as it not only transmits value patterns of studying at an

¹For studies which refer to Tinto's (1975) model in a comprehensive way, see, for example, Klein (2019) for Germany, and Bers and Smith (1991) for the US, and Mannan (2001) for Papua New Guinea.

institution of higher education (Tinto, 1975), but also of the academic structures of the host country more generally. Lowering the dropout rates is also in the interest of host countries confronted with skilled-labour shortage and demographic change.

We complement the literature which shows that social interactions in extra-curricular activities might distract from studying and might affect the academic performance negatively (Mannan, 2001; Rienties et al., 2012) in several ways: First, in order to better capture how well international students “adapt to the academic system”, we make use of two measures as proxies for study progress: how well international students understand the academic system and how well they meet the academic standards. Using these measures, instead of often used measures such as the grade point average scores (Rienties et al., 2012; van Rooij et al., 2018), enables us to more directly analyse the role of student involvement outside of university for transmitting information versus distracting study effort at different stages during the studies. We expect that the information aspect is more positively linked to understanding the academic system, while the distracting aspect deriving from involvement in too many areas dominates when it comes to meeting the academic standards.

Second, not only do we consider the number of areas of student involvement, but we also look at three different areas.² In general, the information aspect and the distraction aspect may differ across areas, and we want to understand which areas are more closely linked to study progress. Literature shows that there is a negative association between spending too much time with friends and academic performance (Neri & Ville, 2008). Living with flatmates could lead to similar results. Leisure activities such as being a member of a club tend to be unrelated or slightly negatively related to academic performance, depending on the type of club activity (Baker, 2008; Neri & Ville, 2008). Similarly, Body et al. (2014), Darolia (2014) and Neyt et al. (2019) find a zero or negative correlation between student employment and academic performance, depending on how much time students contribute to working (for a comprehensive analysis of student employment and its implication for educational outcomes, see Staneva, 2020). In a causal analysis, Sprietsma (2015) finds no effect of student employment on academic performance even if students work more than ten hours. She points out that jobs relevant to the field of studies are associated with better grades, but better students might select themselves into these jobs. Overall, we expect the information aspect to be more relevant when it comes to involvement related to work and – possibly – the living situation, while for involvement in leisure activities, the distraction aspect likely dominates.

²For Rienties et al. (2012), social integration is the extent to which students adapt to the social way-of-life at university. They extended the model of Tinto (1975) by considering five additional social integration factors that are relevant for international students, namely: perception of the faculty by the social network of students; social support by family and friends; social life; ethnic background, and financial support. Our focus on student involvement in non-academic areas and the role of different areas highlights additional aspects.

Third, we investigate different student groups, as the information aspect and the distraction aspect may differ between them as well. For students who are less familiar with the academic system of the host country, the information aspect may be more important and, hence, may dominate the detrimental distraction effect. We differentiate between European and non-European students to capture a possibly larger need for information for the latter group due to a larger cultural and linguistic distance. Furthermore, we separately consider students enrolled in a bachelor programme and a master programme, and students at the beginning of their studies and more advanced students. The latter two analyses take into account that the need for information may change during the course of the studies (Mannan, 2001; Tinto, 1982). We expect that the information aspect of student involvement in non-academic areas is more important at the beginning of the studies, when the need for information is larger.

Hence, our paper more broadly relates to the literature that studies the factors associated with international students' academic success. Against this background, we provide the first empirical analysis which evaluates if student involvement in too many areas is detrimental to the study progress, and we specifically investigate differences across different areas of involvement and across groups of international students.

3 Data and empirical method

We collected the data using an online questionnaire, which we conducted among international students in the first weeks of the summer semesters in 2017 and 2018 at universities and universities of applied sciences in the Federal State of Thuringia, Germany. Students received an email with a link to the survey. Moreover, posters and flyers were used for further advertisement of the study. The students were asked to provide information on individual characteristics, experiences and difficulties during their studies, funding of their studies, their knowledge of the German and the English language, and their living situation, among others. The questionnaire was available in German and English. 886 international students participated in the survey. We excluded students with German citizenship and restricted the sample to students who were studying for no more than 10 semesters at the time of the survey, which also excluded PhD students. This reduced the sample to 795 students. Due to missing values, which mostly concerned missing information about the home country of the students, our final sample comprises 671 international students from four institutions: Friedrich Schiller University Jena, the University of Erfurt, the Technical University Ilmenau and the Ernst-Abbe University of Applied Sciences Jena. In our survey, an international

student is considered a student with a foreign citizenship who is enrolled at a German university.³

Table 1 presents the descriptive statistics. Slightly more than half of the students in our sample are female. They are on average in their third semester. Close to two-thirds of them study at the largest university in Thuringia, the Friedrich Schiller University Jena. The majority of students comes from Europe or Asia and is enrolled in a master programme. Students are relatively evenly distributed across study fields except for Medicine/Health Sciences and Art, Art History with comparably low numbers of enrolled students in our sample. The surveyed students have an average (self-reported) level of German proficiency and a somewhat higher (self-reported) level of English proficiency. According to our survey, international students feel quite welcome in Thuringia and are open-minded to new cultures and traditions.⁴

Table 1: Descriptive statistics

Variable	Mean	Std. dev.	Min	Max
Depending variables				
Understanding academic system	0.522	0.500	0	1
Meeting academic standards	0.644	0.479	0	1
Explanatory variables				
Flatmates	0.511	0.500	0	1
Club membership	0.377	0.485	0	1
Working	0.407	0.492	0	1
<i>Student involvement</i>				
No involvement (R)	0.203	0.402	0	1
Involvement in one area	0.404	0.491	0	1
Involvement in two areas	0.289	0.454	0	1
Involvement in three areas	0.104	0.306	0	1
Controls				
Semester	3.021	1.888	0	10
Female	0.544	0.498	0	1
Studying at Friedrich Schiller University Jena	0.654	0.476	0	1

To be continued next page

³In our sample, 21 students with a foreign citizenship have acquired their general qualification for university entrance (Abitur) in Germany. As all indicated a foreign place of birth and none of them stated to have German language skills at the level of native speakers, we are confident to not confuse them with second-generation migrants.

⁴We comment more on the variables used to proxy ability at the end of this section.

Table 1 continued

Variable	Mean	Std. dev.	Min	Max
<i>Geographical region</i>				
Africa	0.083	0.277	0	1
Americas	0.083	0.277	0	1
Asia Pacific	0.563	0.496	0	1
Europe (R)	0.270	0.444	0	1
<i>Study programme</i>				
Humanities (R)	0.125	0.331	0	1
Law, Economics, Social Sciences	0.222	0.416	0	1
Mathematics, Natural Sciences	0.207	0.406	0	1
Medicine/Health Sciences	0.027	0.162	0	1
Engineering Sciences	0.092	0.290	0	1
Art, Art History	0.006	0.077	0	1
Other/No Answer	0.320	0.467	0	1
<i>Degree</i>				
Bachelor (R)	0.186	0.390	0	1
English Master	0.444	0.497	0	1
German Master	0.203	0.402	0	1
Other/No information	0.167	0.373	0	1
<i>Ability</i>				
German language proficiency	3.136	1.478	0	5
English language proficiency	4.523	0.972	0	6
Scholarship	0.240	0.427	0	1
Patience	7.510	2.560	1	11
<i>Other controls</i>				
GDP/capita in PPP (in 1000)	17459.19	14819.47	2058.4	112308.2
I feel welcome in Thuringia	3.590	1.003	1	5
I am open-minded to new cultures and traditions	4.405	0.769	1	5
Observations	671			

Notes: (R) indicates the reference categories for the regression. Americas include North and South America, Asia Pacific includes Asia and Australia. Values are shares except for semester, German/English language proficiency (scale: 0–5 very high proficiency, 6 natives), patience (scale: 1–11 very patient) and Feeling welcome in Thuringia/Being open-minded (scale: 1–5 strongly agree).

For a study of international students, the universities and universities of applied sciences in Thuringia are well suited. Their shares of international students over all students in the winter semester of 2016/2017 (13.1 %) and 2017/2018 (14 %), respectively, are close to the median share of all German higher education institutions with 12.8 per cent in winter semester 2016/2017 and 13.2 per cent in winter semester 2017/2018,

respectively (see Federal Statistical Office, 2017; 2018). In general, a comparison with the German averages reveals some similarities, but also some differences. In our sample, for example, the share of students enrolled in Mathematics and Natural Sciences is larger, while the share of students of Engineering Sciences is much smaller⁵ and the share of students enrolled in Law, Economics, and Social Sciences is somewhat smaller. Furthermore, students from the Asia Pacific region are overrepresented in our sample, while the share of European students is smaller compared to the German averages. As for the distribution of students across the universities and universities of applied sciences in Thuringia, the sample captures well the overall shares of students enrolled at three of the four institutions in our sample: the University of Erfurt, the Technical University Ilmenau and the Ernst-Abbe University of Applied Sciences Jena. Students at the Friedrich Schiller University Jena are, however, overrepresented with a share in our sample of close to two-thirds, while their share among students in Thuringia is about one third.⁶ In total, when looking at the four universities and universities of applied sciences, about 5,000 international students were enrolled in the winter term 2016/2017 and about 4,850 in the winter term 2017/2018.⁷

We cannot measure academic success directly as we observe students at some point during their studies and do not have information about their final academic success nor their grade point average scores. As we focus on the information and distraction aspects from student involvement outside of university, we therefore focus on two measures, which can be seen as preconditions for academic success of international students: understanding the academic system and meeting the academic standards. Both variables are identified by answers to the following question: “Did you have difficulties during your studies at this university in the following areas?”. The possible options were “Problems in understanding the academic system” and “Problems with meeting the academic standards”, which students answered separately with Yes or No. We transformed the answers to both questions into two separate binary variables where the value 1 indicates that a student has no problem understanding the academic system or meeting the academic standards, respectively, and 0 otherwise. Knowing about the importance of deadlines, the grading structure, the requirements of lectures and tutorials, etc. is important to study successfully. It then depends on whether students can use this knowledge to meet the academic standards. In our sample,

⁵Engineering studies are almost exclusively offered at only one university in Thuringia, the Technical University of Ilmenau.

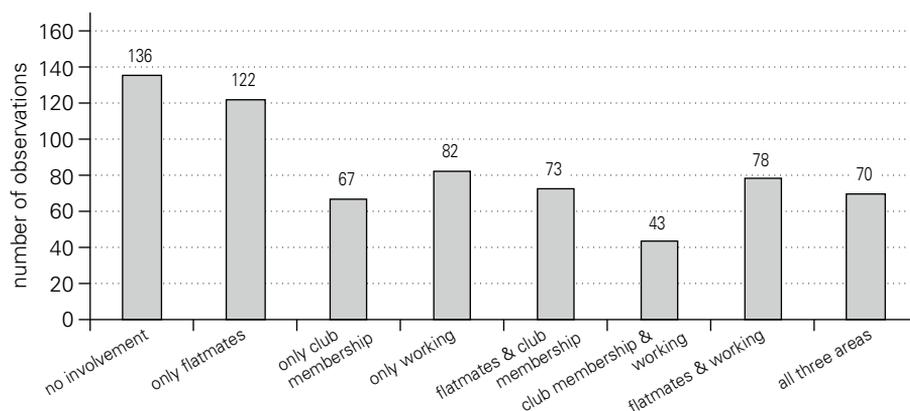
⁶The remaining one third of international students is enrolled in other universities and universities of applied sciences in Thuringia, which are not part of our sample. We control for this overrepresentation of the Friedrich Schiller University Jena in our estimations.

⁷Our samples in 2017 and 2018 correspond to 8.7 per cent and 5.6 per cent, respectively, of the total number of international students in the four institutions. When relating our sample to all international students in Thuringia, the rates are 6.1 per cent and 4.0 per cent, respectively.

close to 50 per cent stated that they understand the academic system and roughly two-thirds of the students said that they meet the academic standards.

In terms of student involvement, we expect that the number of different areas matter as this captures the variety of the involvement. We therefore identify three different areas in our data. We observe students' living situation, i.e. whether they live alone or have flatmates. We construct a dummy variable "flatmates" whose value is 1 if a student has at least one flatmate. We have data on students' leisure activities, i.e. whether they are active in a club. The dummy variable "club" takes the value 1 if students indicate at least one club membership. Furthermore, students that also work alongside their studies are captured by the dummy variable "work".⁸

Figure 1: Student involvement by area



When talking about the variety of student involvement, we refer to the number of different areas – work, leisure, living situation – in which students are active. Students can be involved in one, two or all three areas; it is also possible that they did not indicate any kind of non-academic involvement. From Table 1, we know that about 50 per cent of the international students in our sample have at least one flatmate, while close to 40 per cent are members of at least one club and about the same number work alongside their studies. Summing up over the different areas of involvement, we see that 20 per cent are not involved in any area, while 40 per cent are involved in one area, close to 30 per cent in two areas and 10 per cent in all three areas. Figure 1 provides a more detailed breakdown of the number and areas of student involvement outside of university. Importantly, when talking about the number of areas

⁸We observe that most students in our sample (94%) work less than 20 hours per week (60 students work 5 hours or less per week, 99 students work between 6 and 10 hours, 96 students work between 11 and 20 hours and 17 students work more than 20 hours).

of student involvement and thus its variety, we do not intend to say anything about the intensity of the involvement.

We use a linear probability model (LPM) with an ordinary least squares (OLS) estimator⁹ to estimate the correlations between involvement and our outcome measures for study progress.¹⁰ In all our regressions, we include the socio-economic controls for gender, the geographical region where the students come from and the Gross Domestic Product (GDP) per capita in purchasing power parities (PPP) of their home country. We also control for study-related information, such as the semester of the students, the degree and its language, the study programme and whether someone studies at Friedrich Schiller University Jena.¹¹ In addition, we consider if students feel welcome in Thuringia and if they are open-minded to new cultures.

The OLS estimation might be biased due to a problem which can be caused by omitted variables. Individual ability is likely such an omitted variable, as it is possibly correlated with the outcome variables of academic progress and with our variables of student involvement. Considering the outcome variables, international students with higher ability can be expected to perform better academically. At the same time, ability might also affect their involvement as more able students might more easily engage with people and more easily find a job alongside their studies. The OLS results then overestimate the relationship between involvement and study progress. But the relationship can also be underestimated if international students with higher ability spend more time studying, which makes them more successful academically while at the same time it is harder for them to get involved in non-academic areas. To address this potential source of endogeneity and to account for omitted variable bias, we control for ability in an indirect way by adding the level of patience, German and English language skills, and whether students have a scholarship, which is merit-based. Patience can be a proxy for ability as higher levels of cognitive ability are related to higher levels of patience (Burks et al., 2009; Dohmen et al., 2010). Similarly, merit-based scholarships can be expected to be correlated with ability. Language proficiencies might more broadly capture abilities, which are important for living and studying in Germany (Andrade, 2006). Nevertheless, our set of controls might not be able to cover all aspects related to individual ability and possibly other confounding factors. Overall, we are careful and abstain from a causal interpretation of our results.

⁹This estimation method minimises the sum of the squares of the differences between the values of the observed dependent variable in the given dataset and those predicted by the linear function of the independent variables.

¹⁰The results are qualitatively the same when we use a Probit model, which more directly takes the binary character of our outcome variable into account.

¹¹We obtain the qualitative same results when we only look at students who study at Friedrich Schiller University Jena.

4 Results

In a first step, we analyse the relationship between the number of areas of student involvement and our outcome variables. We then highlight differences across different areas of involvement – having flatmates, being a member of a club and working alongside one’s studies. Lastly, we take a look at different groups of international students.

4.1 Main results: number of areas of student involvement

In Table 2, we find no significant correlation between the number of areas of involvement and understanding the academic system. The information aspect and the distraction aspect seem to be balanced. Student involvement shows, however, a negative and significant correlation with meeting the academic standards when students are involved in at least two areas, where the distraction is much stronger for three areas of involvement than for two.

Table 2: Main estimation results – full sample

	without ability		with ability	
	(1) Understanding academic system	(2) Meeting aca- demic standards	(3) Understanding academic system	(4) Meeting aca- demic standards
Involvement in one area	-0.017 (0.050)	-0.059 (0.046)	-0.029 (0.050)	-0.056 (0.047)
Involvement in two areas	-0.048 (0.055)	-0.089* (0.050)	-0.057 (0.055)	-0.087* (0.050)
Involvement in three areas	-0.088 (0.073)	-0.293*** (0.071)	-0.101 (0.074)	-0.271*** (0.073)
English Master	0.130** (0.056)	0.145*** (0.056)	0.147** (0.067)	0.137** (0.065)
German Master	-0.007 (0.064)	-0.101 (0.064)	-0.016 (0.063)	-0.096 (0.064)
Other/No information	0.217*** (0.068)	0.182*** (0.064)	0.179** (0.076)	0.149** (0.072)
German language proficiency			0.017 (0.018)	-0.011 (0.017)
English language proficiency			0.003 (0.022)	-0.004 (0.021)
Scholarship			0.114** (0.048)	0.059 (0.045)
Patience			0.005 (0.007)	0.004 (0.007)
Observations	671	671	671	671
Adjusted R^2	0.089	0.094	0.093	0.097

Notes: Further controls include gender, semester, geographical area, fields of study, feeling welcome in Thuringia, being open-minded to new cultures and GDP in PPP of home country. Robust standard errors in parentheses. * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$

As for the other control variables, international students who are enrolled in an English master programme tend to better understand the system and meet the academic standards compared to those who are enrolled in a bachelor programme or a German master programme. A possible explanation is a higher awareness of the informational needs of international students in an English degree programme. Such degree programmes already have more resources specifically tailored to help international students to bridge any gap and get along at the foreign university. As to our proxies for ability, we do not find that they play an important role for our outcome variables as the coefficients for our ability proxies are mostly insignificant.

4.2 Different areas of student involvement

For a more detailed picture, in a second step, we analyse the different non-academic areas of involvement separately (see Table 3). In accordance with our expectations, the distraction aspect dominates the information aspect for the areas “flatmates” and “club membership”. The coefficients for having flatmates and being a member of a club are negatively and significantly associated with our outcome variable “meeting the academic standards” and, in the case of flatmates also for our second outcome variable “understanding the academic system”. On the contrary, we do not find a significant relationship between working alongside one’s studies and academic progress. The information aspect seems to be more important for this area of involvement. Overall, the information and the distraction aspects are balanced. Moreover, our results on working alongside one’s studies are in line with the literature (Body et al., 2014; Darolia, 2014; Sprietsma, 2015).

Table 3: Estimation results – different areas of student involvement

	(1) Under- standing academic system	(2) Meeting academic standards	(3) Under- standing academic system	(4) Meeting academic standards	(5) Under- standing academic system	(6) Meeting academic standards
Flatmates	-0.073* (0.038)	-0.094*** (0.036)				
Club membership			-0.022 (0.040)	-0.099** (0.039)		
Working					0.002 (0.040)	-0.055 (0.039)
Obser- vations	671	671	671	671	671	671
Adjusted R^2	0.098	0.088	0.093	0.081	0.092	0.075

Notes: Further controls include gender, semester, geographical area, fields of study, feeling welcome in Thuringia, being open-minded to new cultures, GDP in PPP of home country and ability (German and English language proficiency, scholarship, patience). Robust standard errors in parentheses. * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$

4.3 Different groups of students

International students are by no means a homogenous group. They have different cultural backgrounds, are enrolled in different degree programmes and are in different stages of their studies. Therefore, some groups of international students might have a larger need for information. In the following section, we take a closer look at students from European and non-European countries, students enrolled in bachelor or master programmes, and students at the beginning of their studies and more advanced students.¹²

4.3.1 Students from European and non-European countries

For the distinction between students from European and non-European countries, we rely on the students' birth country and define European countries in geographical terms. Accordingly, students from Russia are part of the European group while students from Turkey are assigned to the Asia Pacific group. On average, students from non-European countries have a larger cultural distance to Germany compared to students from European countries. Hence, we expect that non-European students benefit more from the information aspect of their involvement, as this helps them to understand the German academic system better and to meet the academic standards more easily.¹³

Table 4: Estimation results – students from European and non-European countries

	non-European students		European students	
	(1) Understanding academic system	(2) Meeting aca- demic standards	(3) Understanding academic system	(4) Meeting aca- demic standards
Involvement in one area	0.007 (0.058)	-0.030 (0.057)	-0.102 (0.106)	-0.145 (0.093)
Involvement in two areas	-0.055 (0.067)	-0.072 (0.063)	-0.050 (0.104)	-0.161* (0.083)
Involvement in three areas	-0.050 (0.092)	-0.264*** (0.092)	-0.224* (0.132)	-0.328*** (0.121)
Observations	490	490	181	181
Adjusted R^2	0.064	0.076	0.154	0.147

Notes: Further controls include gender, semester, geographical area, fields of study, feeling welcome in Thuringia, being open-minded to new cultures and GDP in PPP and ability (German and English language proficiency, scholarship, patience). Robust standard errors in parentheses. * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$

¹²We also ran our estimations for a subgroup of students who are supported financially by their parents to see whether the socio-economic status has an impact. As our results did not change, we did not include this subgroup analyses in the paper.

¹³Note that in general, international students from countries outside the European Union (plus Liechtenstein, Iceland, Norway and Switzerland) are allowed to work 120 full days or 240 half days per year. They are not allowed to be self-employed or work as freelancers.

In Table 4, we find a negative correlation for meeting the academic standards for European students, which indicates that the distraction aspect of involvement in non-academic areas dominates the information aspect. We also observe that involvement in three areas is negatively and significantly associated with being able to understand the academic system. Students from European countries can be expected to be more familiar with German culture and customs due to a larger cultural proximity on average. Hence, the information aspect is less relevant and the distraction effect is larger for this group. On the contrary, for students from non-European countries the information aspect of involvement seems to be more important counteracting the distraction aspect as long as involvement is observed for only one or two areas.

4.3.2 Bachelor and master degree programme

The information requirement for students enrolled in a bachelor degree and a master degree may vary. Master students already have academic experience, either in their home country or in Germany. At the same time, a master degree comes with a larger focus on the labour market and a larger awareness of the importance of successful graduation. On the contrary, bachelor students are still comparatively new to the academic environment and are not as close to the labour market as master students.

In Table 5, we report similar results for the master students as for the main sample (cf. Table 2). Involvement in too many different areas is associated with less academic progress. The results indicate that master students already have a higher prior understanding of the academic system. In addition, distractions may affect master students more in being able to meet the academic standards due to the higher workload as graduation approaches. On the contrary, the results for bachelor students indicate a negative and significant correlation only between involvement in three areas and meeting the academic standards. In general, involvement in non-academic areas can provide helpful information at the beginning of one's studies.¹⁴

¹⁴Note, however, the much smaller number of observations in the bachelor's subsample.

Table 5: Estimation results – bachelor and master students

	Bachelor		Master	
	(1) Understanding academic system	(2) Meeting acade- mic standards	(3) Understanding academic system	(4) Meeting acade- mic standards
Involvement in one area	-0.158 (0.152)	-0.116 (0.163)	-0.003 (0.060)	-0.060 (0.058)
Involvement in two areas	-0.242 (0.156)	-0.022 (0.164)	-0.043 (0.066)	-0.117* (0.061)
Involvement in three areas	-0.170 (0.152)	-0.341** (0.171)	-0.098 (0.106)	-0.237** (0.102)
Observations	125	125	434	434
Adjusted R^2	0.034	0.042	0.093	0.109

Notes: Further controls include gender, semester, geographical area, fields of study, feeling welcome in Thuringia, being open-minded to new cultures and GDP in PPP and ability (German and English language proficiency, scholarship, patience). Robust standard errors in parentheses. * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$

4.3.3 Low- and high-semester students

Table 6 reports results for low-semester and high-semester students. Low-semester students are students who are in their first year in their degree programme, hence semester one and two. This covers both, first-year bachelor and first-year master students. High-semester students are students from semester three onwards.

As low-semester students are not yet familiar with the university system and have a higher need for information, the correlations between involvement outside of university and academic progress is mostly insignificant for them. The information aspect and the distraction aspect seem to balance. The picture is different for high-semester students. The distraction aspect of student involvement dominates the information aspect in one, two or three areas for both outcome variables. Moreover, the correlation becomes more negative with an increasing number of areas.

Table 6: Estimation results – low- and high-semester students

	Low-semester		High-semester	
	(1) Understanding academic system	(2) Meeting acade- mic standards	(3) Understanding academic system	(4) Meeting acade- mic standards
Involvement in one area	0.043 (0.063)	0.001 (0.060)	-0.152* (0.086)	-0.153** (0.074)
Involvement in two areas	-0.020 (0.072)	-0.030 (0.067)	-0.167* (0.090)	-0.187** (0.081)
Involvement in three areas	-0.054 (0.097)	-0.208** (0.097)	-0.273** (0.116)	-0.399*** (0.111)
Observations	399	399	272	272
Adjusted R^2	0.080	0.112	0.125	0.075

Notes: Further controls include gender, semester, geographical area, fields of study, feeling welcome in Thuringia, being open-minded to new cultures and GDP in PPP and ability (German and English language proficiency, scholarship, patience). Robust standard errors in parentheses. * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$

To better understand the relation of student involvement in non-academic areas for low- and high-semester students with our outcome variables – especially as Table 6 points towards interesting results for the latter group of students, we also provide results for both groups of students differentiated by the area of involvement (see Table 7).

Similar to our results for the total sample (see Table 3) and in accordance with our expectations, the distraction aspect dominates the information aspect for the area “flatmates”. We also see that it is more pronounced for the high-semester students. The coefficients for being a member of a club are negatively associated with our outcome variable “meeting the academic standards”, but they are barely significant. We now also find a significant negative relationship between working alongside one’s studies and academic progress for the high-semester students as measured by meeting the academic standard.

Table 7: Different areas of student involvement

	(1) Under- standing academic system	(2) Meeting academic standard	(3) Under- standing academic system	(4) Meeting academic standard	(5) Under- standing academic system	(6) Meeting academic standard
A: Low- semester students						
Flatmates	-0.054 (0.050)	-0.080* (0.047)				
Club membership			-0.020 (0.054)	-0.094* (0.052)		
Working					0.035 (0.055)	0.002 (0.052)
Obser- vations	399	399	399	399	399	399
Adjusted R^2	0.084	0.111	0.081	0.102	0.082	0.094
	(1) Under- standing academic system	(2) Meeting academic standard	(3) Under- standing academic system	(4) Meeting academic standard	(5) Under- standing academic system	(6) Meeting academic standard
B: High- semester students						
Flatmates	-0.136** (0.062)	-0.143** (0.062)				
Club membership			-0.049 (0.063)	-0.095 (0.061)		
Working					-0.057 (0.067)	-0.127* (0.065)
Obser- vations	272	272	272	272	272	272
Adjusted R^2	0.130	0.056	0.118	0.044	0.119	0.050

Notes: Further controls include gender, semester, geographical area, fields of study, feeling welcome in Thuringia, being open-minded to new cultures, GDP in PPP of home country and ability (German and English language proficiency, scholarship, patience). Robust standard errors in parentheses. * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$

5 Conclusion

This paper investigates the relationship between involvement of international students in non-academic areas and their academic progress. The focus lies on the number of areas, and thus on the variety of involvement. Student involvement provides information for international students, but is also a way of distracting them from studying. The analysis is based on a survey of international students conducted in 2017 and 2018 at Thuringian universities. Our main outcome variables are understanding the academic system and meeting the academic standards. In our sample, involvement of international students is measured in three different areas: the students' living situation, leisure and work.

We find that the number of areas of student involvement can be important. Involvement is not related to the general understanding of the academic system. However, involvement in more areas is associated with problems in meeting the academic standards. This points towards a higher distraction aspect from involvement in non-academic areas which dominates the information aspect. However, the size of the correlation depends on the specific area of involvement and the respective student group. We observe that especially for students at the beginning of their studies (first year of bachelor and master studies), bachelor students, in general, and students from non-European countries, the information aspect of involvement is more prevalent than the distraction aspect. On the contrary, for high-semester students and master students, involvement is rather distracting, as the information aspect becomes less important.

Similar to our results, Rienties et al. (2012) also do not find a positive correlation between social activities and academic progress for most of the cases they consider. They argue that a main driver for academic success is how well international students are adjusted to the academic life. Students with fewer social activities are able to contribute more time towards studying and therefore perform better academically (Rienties et al., 2012). We observe similar dynamics in our sample when we focus on meeting the academic standards.

We provide empirical evidence for the theoretical considerations (cf. Tinto, 1993) that student formal and informal activities outside of university as well as external commitments may lead to distractions, but international students may also gain information that can be beneficial for their academic progress and ultimately their academic success. We have shown that the different groups of international students respond differently to involvement in non-academic areas. These insights can help policy-makers when thinking about higher education policies aimed at reducing dropout rates. These policies might include measures within the universities like more counselling, but they might also comprise measures outside of the universities. When it comes to fostering student involvement, the possibly negative aspects as well as the differences across international students need to be taken into account.

There are a few limitations of our study. Our sample is based on students from one state located in the East of Germany. While the sample is close to German averages for some variables, there are also differences, as discussed above. We do not see any obvious reasons why the relation between student involvement and academic progress should differ across states. Nevertheless, it cannot be ruled out that students with different observed and unobserved characteristics select into specific states and that this affects our results. A replication of this study based on a sample comprising more states in the East and in the West of Germany could be a possible next step. Furthermore, our analysis informs about the direction of the relationship between student

involvement and academic progress. But our data do not allow us to make casual statements about the effects of non-academic involvement on academic progress. This is left for future research.

References

- Andrade, M. S. (2006). International students in English-speaking universities. *Journal of Research in International Education*, 5(2), 131–154.
- Baker, C. N. (2008). Under-represented college students and extracurricular involvement: The effects of various student organizations on academic performance. *Social Psychology of Education*, 11(3), 273–298.
- Banschbach, V. (2007). Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich – Stärken und Schwächen Deutschlands im internationalen Vergleich. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 29(2), 54–75.
- Bers, T. H., & Smith, K. E. (1991). Persistence of community college students: The influence of student intent and academic and social integration. *Research in Higher Education*, 32(5), 539–556.
- Body, K. M.-D., Bonnal, L., & Giret, J.-F. (2014). Does student employment really impact academic achievement? The case of France. *Applied Economics*, 46(25), 3061–3073.
- Burks, S. V., Carpenter, J. P., Goette, L., & Rustichini, A. (2009). Cognitive skills affect economic preferences, strategic behavior, and job attachment. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(19), 7745–7750.
- Darolia, R. (2014). Working (and studying) day and night: Heterogeneous effects of working on the academic performance of full-time and part-time students. *Economics of Education Review*, 38, 38–50.
- Dohmen, T., Falk, A., Huffman, D., & Sunde, U. (2010). Are risk aversion and impatience related to cognitive ability? *American Economic Review*, 100(3), 1238–1260.
- Federal Statistical Office. (2017). *Bildung und Kultur: Studierende an Hochschulen – Wintersemester 2016/2017*. Wiesbaden.
- Federal Statistical Office. (2018). *Bildung und Kultur: Studierende an Hochschulen – Wintersemester 2017/2018*. Wiesbaden.
- Heublein, U., Richter, J., & Schmelzer, R. (2020). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland* (DZHW Brief 3|2020). Hannover: DZHW.
- Klein, D. (2019). Das Zusammenspiel zwischen akademischer und sozialer Integration bei der Erklärung von Studienabbruchintentionen. Eine empirische Anwendung von Tintos Integrationsmodell im deutschen Kontext. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(2), 301–323.
- 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.

Mannan, M. A. (2001). An assessment of the academic and social integration as perceived by the students in the University of Papua New Guinea. *Higher Education*, 41(3), 283–298.

Neri, F., & Ville, S. (2008). Social capital renewal and the academic performance of international students in Australia. *The Journal of Socio-Economics*, 37(4), 1515–1538.

Neyt, B., Omeij, E., Verhaest, D., & Baert, S. (2019). Does student work really affect educational outcomes? A review of the literature. *Journal of Economic Surveys*, 33(3), 896–921.

OECD. (2020). *Education at a Glance 2020*. OECD Publishing.

Rienties, B., Beusaert, S., Grohnert, T., Niemantsverdriet, S., & Kommers, P. (2012). Understanding academic performance of international students: The role of ethnicity, academic and social integration. *Higher Education*, 63(6), 685–700.

van Rooij, E. C. M., Jansen, E. P. W. A., & van de Grift, W. J. C. M. (2018). First-year university students' academic success: The importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education*, 33(4), 749–767.

Sprietsma, M. (2015). *Student employment: Advantage or handicap for academic achievement?* (ZEW-Centre for European Economic Research Discussion Paper, 15-085).

Staneva, M. (Ed.). (2020). Student employment and its implications for educational outcomes, employment chances, and social inequalities: Theoretical considerations. In *Employment alongside Bachelor's Studies in Germany* (pp. 59–88). Wiesbaden: Springer VS.

SVR. (2019). *Dem demografischen Wandel entgegen. Wie schrumpfende Hochschulstandorte internationale Studierende gewinnen und halten*. Berlin. https://www.svr-migration.de/publikationen/schrumpfende_hochschulstandorte/

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.

Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *The Journal of Higher Education*, 53(6), 687–700.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Zhou, G., & Zhang, Z. (2014). A study of the first year international students at a Canadian university: Challenges and experiences with social integration. *Comparative and International Education*, 43(2), Article 7.

Manuskript eingegangen: 16.07.2021
Manuskript angenommen: 28.03.2022

Angaben zu den Autorinnen und dem Autor:

Dr. Fabian Könings

Julia Peter

Prof. Dr. Silke Übelmesser

Friedrich-Schiller-Universität

Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät

Lehrstuhl für Finanzwissenschaft

Carl-Zeiss-Straße 3

07743 Jena

E-Mail: fabian.koenings@uni-jena.de

julia.peter@uni-jena.de

silke.uebelmesser@uni-jena.de

Dr. Fabian Könings ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Finanzwissenschaft an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Seine Forschungsschwerpunkte umfassen Bildungsökonomik, Entwicklungsökonomik und Migration.

Julia Peter ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Finanzwissenschaft an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich Bildungsökonomik und Migration.

Prof. Dr. Silke Übelmesser ist Inhaberin des Lehrstuhls für Allgemeine Volkswirtschaftslehre und Finanzwissenschaft an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Ihre primären Forschungsinteressen umfassen Themen im Bereich öffentliche Finanzen, Sozialpolitik, Bildungsökonomik und Migration.

Inklusionsentscheidungen deutscher und bildungsinländischer Studierender gegenüber internationalen Studierenden in Deutschland – Die Rolle von Sprachkenntnissen und kultureller Ähnlichkeit

Lea Flacke, Hanna Beißert

In der vorliegenden Studie wurde die Rolle von Sprachkenntnissen und kultureller Ähnlichkeit für Inklusionsentscheidungen von deutschen und bildungsinländischen Studierenden ($N = 117$, 77 % weiblich, $M_{\text{Alter}} = 21,69$, $SD = 2,35$, Range 18–29 Jahre) gegenüber internationalen Studierenden untersucht. Dabei wurde auch die Rolle des Kontexts (Leistungssituation vs. Freizeitsituation) betrachtet. Mit Hilfe hypothetischer Szenarien konnte gezeigt werden, dass bei der Entscheidung zwischen einer Person, die kulturell ähnlich ist, aber nur über geringe Deutschkenntnisse verfügt, und einer Person, die zwar über gute Deutschkenntnisse verfügt, aber kulturell unähnlich ist, die Wahl eher auf die kulturell unähnliche Person mit guten Deutschkenntnissen fällt. Dies war insbesondere im Leistungskontext der Fall. Auch in den offenen Begründungen der Inklusionsentscheidungen zeichnet sich die Bedeutung von Sprachkenntnissen ab, ebenfalls besonders im Leistungskontext.

1 Einleitung

Immer mehr Studierende gehen der Möglichkeit nach, im Ausland zu studieren. Dabei hat sich Deutschland innerhalb der letzten Jahre immer weiter zu einem wichtigen Hochschulstandort und damit zur Anlaufstelle für internationale Studierende entwickelt (Pineda, 2018). Die Zahl der internationalen Studierenden hat sich in den letzten Jahren um ca. 60 Prozent erhöht (DAAD & DZHW, 2019). Insgesamt machten die internationalen Studierenden beispielweise im Wintersemester 2020/2021 einen Anteil von etwa 14,14 Prozent der Studierendenschaft aus (Statistisches Bundesamt, 2021).

Die Integration von internationalen Studierenden spielt sowohl für ihren Studienerfolg als auch für ihr psychisches Wohlbefinden eine zentrale Rolle (Rech, 2012; Yildirim et al., 2021). Da Integration ein wechselseitiger Prozess ist, ist auch die Offenheit bzw. die Bereitschaft der Aufnahmegesellschaft, Immigrantinnen und Immigranten aufzunehmen und in das gesellschaftliche Leben miteinzubeziehen, von großer Bedeutung für eine erfolgreiche Integration (Berry et al., 2006). So stellt sich auch im Hochschulkontext die Frage, welche Aspekte die Offenheit von deutschen und bildungs-

inländischen Studierenden gegenüber internationalen Studierenden beeinflussen können. In der vorliegenden Arbeit werden die Rolle von Sprachkenntnissen sowie der kulturellen Ähnlichkeit für Inklusionsentscheidungen deutscher und bildungsinländischer Studierender gegenüber internationalen Studierenden in Deutschland untersucht. Der Begriff Inklusionsentscheidung beschreibt in diesem Artikel die Entscheidung deutscher und bildungsinländischer Studierender, in konkreten Situationen internationale Studierende in ihre Peeraktivitäten miteinzubeziehen.

2 Internationale Studierende

Bei der Betrachtung von internationalen Studierenden kann zwischen Bildungsinländern und -inländerinnen und Bildungsausländern und -ausländerinnen unterschieden werden. Als Bildungsinländer und -inländerinnen werden Studierende bezeichnet, die die deutsche Staatsbürgerschaft nicht besitzen, aber ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland oder an einer deutschen Schule im Ausland erhalten haben (Zwengel, 2012). Unter Bildungsausländern und -ausländerinnen hingegen werden Studierende verstanden, die nicht über die deutsche Staatsbürgerschaft verfügen und die Hochschulzugangsberechtigung im Ausland oder an einem Studienkolleg in Deutschland erworben haben (Zwengel, 2012). In dieser Arbeit bezieht sich der Begriff internationale Studierende nur auf Bildungsausländer und -ausländerinnen. Das Gegenstück zu internationalen Studierenden bilden in dieser Arbeit dementsprechend deutsche und bildungsinländische Studierende (DBS). Damit wird an das Verständnis der 21. Sozialerhebung angeknüpft, die vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung durchgeführt wurde (Apolinarski & Brandt, 2018).

2.1 Die Integration internationaler Studierender

Das Streben nach sozialer Eingebundenheit – mit anderen Menschen verbunden zu sein und sich von ihnen gemocht und wertgeschätzt zu fühlen – stellt ein fundamentales und angeborenes Bedürfnis des Menschen dar, dessen Erfüllung grundlegend für akademischen Erfolg und psychosoziale Anpassung ist (Baumeister & Leary, 1995; Deci & Ryan, 2000). Dies gilt auch für den universitären Kontext. Studierende, die sich stärker sozial eingebunden fühlen, haben beispielsweise bessere Leistungen und höhere Fähigkeitsselbstkonzepte, sind motivierter und zeigen weniger externalisierende oder internalisierende Verhaltensweisen (Pittman & Richmond, 2007). Demnach ist es nicht überraschend, dass die soziale Integration von internationalen Studierenden sowohl für ihren Studienerfolg als auch für ihr psychisches Wohlbefinden eine zentrale Rolle spielt (z. B. Rech, 2012; Walton & Cohen, 2011).

Allerdings zeigen Befragungen, dass der Kontakt zu DBS für viele eine große Schwierigkeit darstellt. So gaben beispielsweise in der 21. Sozialerhebung 2016 28 Prozent der

internationalen Studierenden an, große oder sehr große Schwierigkeiten bezüglich des Kontaktknüpfens zu DBS zu haben (Apolinarski & Brandt, 2018).

Da eine erfolgreiche Integration aber nicht einseitig durch die internationalen Studierenden erreicht werden kann, sondern sich als wechselseitiger Anpassungsprozess von Immigranten und Immigrantinnen und Mitgliedern des Gastgeberlands darstellt (Berry et al., 2006), spielt die Offenheit der Aufnahmegesellschaft eine zentrale Rolle (Berry, 2011). Besonders, wenn es um die soziale Integration im Alltag geht, dürften die Offenheit und die Inklusionsentscheidungen von DBS eine entscheidende Rolle spielen. So zeigten beispielweise Jiang und Altinyelken (2021) in ihrer Studie auf, dass die soziale Integration von chinesischen Studierenden in den Niederlanden durch fehlende Initiativen von Seiten der niederländischen Studierenden behindert werden kann. Zudem weisen die Befunde von McKenzie und Baldassar (2017) darauf hin, dass mangelndes Interesse auf Seiten der einheimischen Studierenden einen Grund für das Ausbleiben von Freundschaften zwischen DBS und internationalen Studierenden darstellt. Um die soziale Integration voranzutreiben, ist es also wichtig, sich mit Faktoren auseinanderzusetzen, die die Offenheit von DBS gegenüber internationalen Studierenden begünstigen können. Als Aspekte, die diese Offenheit beeinflussen können, wurden in früherer Forschung Sprachkenntnisse und kulturelle Ähnlichkeit identifiziert.

2.2 Kulturelle Ähnlichkeit

Es gibt zahlreiche Kulturen in dieser Welt, die sich in verschiedenen Aspekten (wie z.B. Wertehaltungen, Religion, Sprache, etc.) unterscheiden können (Roose, 2012). Einen Überblick über verschiedene Ansätze zur Klassifizierung kultureller Differenzen bieten Maleki und de Jong (2014) oder Roose (2012). Wenn Kulturen viele Gemeinsamkeiten aufweisen, werden sie als ähnlicher wahrgenommen im Vergleich zu Kulturen, die stark voneinander abweichen. Die wahrgenommene Ähnlichkeit ist ein wichtiger Aspekt im Kontext der Integration von internationalen Studierenden (z. B. Galchenko & van de Vijver, 2007). Redmond und Bunyi (1993) beispielweise untersuchten in den USA die Rolle der wahrgenommenen kulturellen Ähnlichkeit für die soziale Integration von internationalen Studierenden. Es zeigte sich, dass Studierende aus ähnlicheren Kulturen (z.B. aus Großbritannien und anderen europäischen Ländern) häufiger integriert wurden als Studierende aus unähnlicheren Kulturen (wie z.B. Nord-Korea, Taiwan). In einer australischen Studie von Nesdale und Mak (2000) zeigte sich weiterhin, dass Neuseeländer und Neuseeländerinnen (eine Studierendengruppe, die sich selbst der australischen Bevölkerung als sehr ähnlich betrachtet), mehr Freunde und Freundinnen fanden und Akzeptanz erlebten als diejenigen Studierendengruppen, die sich selbst für unähnlicher gegenüber der Gastgruppe hielten. Auch wenn dieser Zusammenhang anhand der genannten Studie nicht abschließend geklärt werden kann,

da nicht für alle möglichen weiteren Merkmale der Studierendengruppen kontrolliert wurde, könnten die Befunde dennoch einen weiteren Hinweis darauf darstellen, dass die kulturelle Ähnlichkeit für die Bereitschaft, internationale Studierende in soziale Aktivitäten miteinzubeziehen, eine zentrale Rolle spielt.

2.3 Sprache

Ein weiterer zentraler Aspekt, der die Offenheit der Aufnahmegesellschaft begünstigt, sind Fähigkeiten in der Landessprache. Forschung aus verschiedensten Disziplinen (z.B. Psychologie, Erziehungswissenschaft, Soziologie, Linguistik, Ökonomie) hat immer wieder die bedeutende Rolle von Sprachkenntnissen für die soziale Integration von Immigranten und Immigrantinnen herausgestellt (für einen Überblick siehe z.B. Esser, 2006). In Forschung mit Jugendlichen konnte sogar ganz konkret gezeigt werden, dass Sprachkenntnisse Inklusionsentscheidungen im Kontext von Peeraktivitäten beeinflussen können. In einer Studie mit hypothetischen Szenarien zeigte sich, dass Jugendliche bei der Auswahl von Personen für eine Freizeitaktivität keine Unterschiede zwischen einem deutschen und einem syrischen Peer machten, sofern der Syrer über gute Sprachkenntnisse verfügte. Wenn der Syrer jedoch über schlechte Deutschkenntnisse verfügte, hatte er eine geringere Chance, in die Peeraktivität inkludiert zu werden (Beißert et al., 2020). Sprache hat dabei eine doppelte Funktion. Einerseits fungiert sie als Kommunikationsmittel, vereinfacht die Verständigung und ist somit ein wichtiges Werkzeug für internationale Studierende, um effektiv zu kommunizieren (Chen, 2019). Diese Funktion macht Sprachkenntnisse besonders wichtig in Kontexten, in denen die Funktionalität der Gruppe von besonderer Bedeutung ist, wie zum Beispiel in leistungsbezogenen Situationen. Darüber hinaus hat Sprache aber auch symbolischen Charakter, indem sie ein Gefühl von Verbundenheit oder Andersartigkeit vermitteln kann. Sprache stellt somit eine wichtige Intergruppenkategorie im Kontext sozialer Kategorisierung dar, die zu Stereotypen und Ablehnung einerseits oder aber zu Verbundenheit andererseits führen kann (Esser, 2006; Kinzler, 2013).

2.4 Aktuelle Studie

In der vorliegenden Studie wird die Rolle von Sprachkenntnissen und kultureller Ähnlichkeit von internationalen Studierenden bei Inklusionsentscheidungen für Peeraktivitäten untersucht. Davon ausgehend, dass – wie in den vorangegangenen Kapiteln erläutert – sowohl die Sprachkenntnisse einerseits als auch die kulturelle Ähnlichkeit andererseits relevante Aspekte sind, wenn es um Inklusionsentscheidungen geht, stellt sich die Frage, welcher der beiden Aspekte präferiert wird, wenn der jeweils andere nicht gegeben ist. In anderen Worten: Wird eher eine Person gewählt, die kulturell ähnlich ist, aber nur über geringe Deutschkenntnisse verfügt oder wird eher

eine Person ausgewählt, die zwar über gute Deutschkenntnisse verfügt, aber kulturell eher unähnlich ist. Dabei soll auch die Rolle des Kontexts untersucht werden, in dem die Aktivität stattfindet, konkret, ob es sich um eine Leistungssituation oder eine Freizeitsituation handelt. Aufgrund der instrumentellen Funktion von Sprache als Kommunikationsmittel erwarten wir, dass das Vorhandensein guter Sprachkenntnisse besonders in leistungsbezogenen Kontexten entscheidungsleitend ist. Neben der Betrachtung der eigenen Inklusionsentscheidung der DBS wird ebenfalls untersucht, welche Entscheidungen sie von ihrer Peergroup in diesem Kontext erwarten würden.

3 Methode

3.1 Stichprobe

Die Studie richtete sich an DBS. Durch Filterfragen zu Beginn der Umfrage wurden Personen, die nicht dieser Gruppe angehörten (z. B. internationale Studierende) von der Studie ausgeschlossen. An der Studie nahmen 117 DBS aus Mannheimer Hochschulen teil (77 % weiblich, $M_{\text{Alter}} = 21,69$, $SD = 2,35$, Range 18–29 Jahre; 79 % Bachelorstudierende, 16 % Masterstudierende, 5 % Magister-, Diplom- und sonstige Studierende). Die Teilnehmenden studierten überwiegend Fächer der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften (43 %), gefolgt von Geisteswissenschaften (24 %) und Sozialwissenschaften (20 %). Die übrigen Teilnehmenden (13 %) waren Studierende aus den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Medizin oder Kunst. Knapp ein Fünftel der Teilnehmenden (19 %) wies einen Migrationshintergrund auf, d. h. die Personen selbst und/oder mindestens ein Elternteil wurden nicht in Deutschland geboren. Es wurden zwei Personen von den Analysen ausgeschlossen, bei denen aufgrund der Antworten auf die offenen Fragen zu vermuten war, dass die Befragung nicht ernsthaft durchgeführt wurde.

3.2 Ablauf der Studie

Die Studie wurde online mit der Software Unipark durchgeführt. Die Rekrutierung der Teilnehmenden erfolgte über E-Mailverteiler und in Mannheimer Hochschulgruppen auf Facebook. Zu Beginn der Studie erhielten die Teilnehmenden eine Aufklärung über Datenschutz, Ablauf und Ziele der Studie sowie ihre Rechte als Teilnehmende. Dabei wurde ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Studie anonym und die Teilnahme freiwillig war und dass sich aus einer Nichtteilnahme oder einem Abbruch der Studie keinerlei negative Konsequenzen ergeben. Die Teilnehmenden mussten bestätigen, dass sie mindestens 18 Jahre alt sind, die Informationen verstanden haben und freiwillig an der Studie teilnehmen. Die Teilnahme an der Studie dauerte ca. 10 Minuten.

Der Fragebogen begann mit Fragen zu demografischen Angaben (Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund, Studiengang). Im Anschluss wurden allen Teilnehmenden in

randomisierter Reihenfolge zwei hypothetische Szenarien präsentiert, in denen sie Inklusionsentscheidungen bezüglich internationalen Studierenden treffen sollten. Am Ende der Befragung wurden die Teilnehmenden über die Ziele der Studie aufgeklärt und erhielten Kontaktdaten für weitere Fragen, und/oder um über die Ergebnisse der Studie informiert zu werden.

3.3 Versuchsmaterial

Die hypothetischen Szenarien beinhalteten jeweils Situationen aus dem Studienalltag, in denen sich die Teilnehmenden für eine von zwei Personen entscheiden mussten. Die Situationen unterschieden sich in ihrem Kontext (Freizeitkontext vs. Leistungskontext). Im Szenario zum Freizeitkontext ging es um eine Stadtrallye im Rahmen der Studieneingangstage, im Szenario zum Leistungskontext ging es um eine benotete Projektarbeit in einem Seminar. In beiden Szenarien sollten die Teilnehmenden darüber entscheiden, welche von zwei Personen sie für ihre Gruppe auswählen. Bei den zwei zur Wahl stehenden Personen handelte es sich jeweils um internationale Studierende, bei denen die Deutschkenntnisse und die kulturelle Ähnlichkeit variiert wurden. Daraus ergab sich die Wahl zwischen einer kulturell ähnlichen Person (aus Polen bzw. der Tschechischen Republik) mit schlechten Deutschkenntnissen und einer kulturell eher unähnlichen Person (aus China bzw. Indien) mit guten Deutschkenntnissen. Der genaue Wortlaut der verschiedenen Szenarien kann in ESM 1¹ eingesehen werden. Die wahrgenommene kulturelle Ähnlichkeit verschiedener Länder wurde in einer online durchgeführten Vorstudie vorgetestet, bei der 102 Mannheimer Studierende (77,45 % weiblich, $M_{\text{Alter}} = 21,52$, 30,39 % mit Migrationshintergrund) 20 Länder auf einer sechsstufigen Skala im Hinblick auf die empfundene Ähnlichkeit der Menschen zu sich selbst bewerteten. Personen aus westlichen europäischen Ländern wurden als kulturell am ähnlichsten bewertet (Range 4,42 bis 4,90), wohingegen Personen aus afrikanischen und asiatischen Ländern (Range 1,80 bis 2,17) die geringsten Ähnlichkeitswerte erhielten. Länder aus Osteuropa zeigten Werte im Bereich von 2,98 bis 3,91. Für die Hauptstudie wurden Länderpaare ausgewählt, deren Landessprache nicht Deutsch oder Englisch waren und die jeweils ähnliche Mittelwertdifferenzen aufwiesen. Daher wurden Polen ($M = 3,91$) und die Tschechische Republik ($M = 3,68$) sowie Indien ($M = 1,96$) und China ($M = 1,80$) ausgewählt. Für eine genaue Beschreibung der Studie siehe ESM 2.

Es wurde randomisiert, welches der Länderpaare im Leistungs- bzw. Freizeitkontext dargeboten wurde, und in welcher Reihenfolge die Szenarien präsentiert wurden. Da bei Inklusionsentscheidungen auch Intergruppenprozesse im Hinblick auf das Geschlecht eine Rolle spielen können (z. B. Ingroup Bias), wurde zusätzlich zufällig

¹Die elektronischen Zusatzmaterialien ESM1 und ESM2 sind im Text verlinkt oder können unter diesem Link angesehen werden: https://osf.io/fzmq8/?view_only=0b5f9967e7914334ba10e36a714aa3e2

variiert, ob den Versuchspersonen in den Szenarien männliche oder weibliche Protagonisten bzw. Protagonistinnen präsentiert wurden. Somit kann für mögliche Geschlechtseffekte kontrolliert werden bzw. können diese bei Bedarf explorativ genauer betrachtet werden.

3.4 Maße

Die Befragten wurden in beiden Szenarien jeweils gebeten, anzugeben, (a) für welche der beiden Personen sie selbst sich entscheiden würden und (b) was sie denken, für welche Person sich ihre Peergruppe in dem Szenario entscheiden würde. Dazu stand jeweils eine sechsstufige Antwortskala zur Verfügung, mit den beiden zu wählenden Personen als Pole der Skala. Zusätzlich wurden die Teilnehmenden anhand offener Fragen gebeten, ihre Entscheidungen zu begründen.

3.5 Kodierung der offenen Antworten

Das Kodiersystem wurde anhand der Antworten der Teilnehmenden entwickelt. In Tabelle 1 findet sich eine Übersicht über die Kategorien.

Tabelle 1: Kodiersystem der Begründungen

Kategorie	Beispiel
Gute Sprachkenntnisse	<i>„Person A kennt die Sprache und könnte besser mit dem Team kommunizieren“</i>
Hilfsbereitschaft/mangelnde Sprachkenntnisse als Grund für Bedürftigkeit	<i>„Person B spricht noch nicht so gut Deutsch, deswegen möchte ich sie bei uns in der Gruppe integrieren“</i>
Interesse an anderen Kulturen	<i>„ich finde die indische Kultur faszinierend und würde gerne mehr darüber erfahren“, „es ist interessant, Menschen aus anderen Kulturkreisen kennenzulernen“</i>
Kontextbezug	<i>„da das Projekt benotet wird, ist es mir wichtig, dass alle Mitglieder zum Endergebnis beitragen“ oder auch „es geht auch nur um Spaß und das Spiel“</i>
Egal	<i>„würde beide nehmen, grundsätzlich egal“</i>

Um keine Informationen zu verlieren, konnten für jede Antwort bis zu drei Kategorien vergeben werden. Wenn nur eine Kategorie vergeben wurde, erhielt diese den Wert 1,0. Wenn zwei Kategorien vergeben wurden, erhielt jede den Wert 0,5 und bei drei vergebenen Kategorien erhielt jede den Wert 0,33. Die Kodierung wurde von zwei unabhängigen Kodierenden vorgenommen. Dabei ergab sich eine sehr gute Interrater-Reliabilität von Cohens Kappa = 0,83 (Bortz & Döring, 2006).

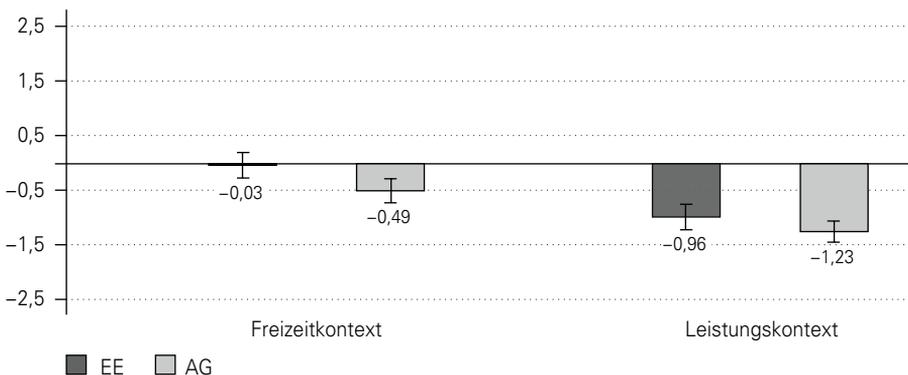
4 Ergebnisse

4.1 Inklusionsentscheidungen

Um Kontextunterschiede bei den Präferenzen bezüglich Sprachkenntnissen versus kultureller Ähnlichkeit in den Auswahlentscheidungen der Teilnehmenden sowie Unterschiede zwischen den verschiedenen Maßen zu untersuchen, wurde eine 2 (Kontext: Leistung vs. Freizeit) x 2 (Maß: eigene Entscheidung vs. angenommene Gruppenentscheidung) Messwiederholungs-ANOVA mit Messwiederholung auf beiden Faktoren gerechnet.² Post-hoc Vergleiche wurden mittels simple-effects-Tests vorgenommen. Zur Vermeidung der Alphafehler-Kumulierung wurden Bonferroni-Korrekturen durchgeführt.

Es zeigte sich ein Haupteffekt des Kontexts, $F(1, 116) = 45,53, p < 0,001, \eta p^2 = 0,28$. Über beide Maße hinweg zeigte sich im Leistungskontext eine stärkere Tendenz zur kulturell unähnlicheren Person mit guten Deutschkenntnissen. Zudem konnte ein Haupteffekt des Maßes festgestellt werden, $F(1, 116) = 12,20, p = 0,001, \eta p^2 = 0,10$, der sich darin äußerte, dass für die angenommene Gruppenentscheidung eine stärkere Tendenz zur kulturell unähnlicheren Person mit guten Deutschkenntnissen vorlag. Interaktionseffekte zwischen Maß und Kontext zeigten sich nicht.

Abbildung 1: Mittelwerte der Inklusionsentscheidungen mit 95 % Konfidenzintervallen



Anmerkungen:

Die sechsstufige Skala für die Auswahlentscheidungen hatte einen Wertebereich $-2,5$ bis $2,5$, sodass negative Werte eine Tendenz zur kulturell unähnlicheren Person mit guten Deutschkenntnissen anzeigen, während positive Werte für eine Tendenz zur kulturell ähnlicheren Person mit schlechten Deutschkenntnissen stehen.

²Da Voranalysen gezeigt hatten, dass weder das Geschlecht noch der Migrationshintergrund der Teilnehmenden eine Rolle spielten, wurden diese beiden Variablen zur Realisierung eines sparsameren Modells aus den Analysen ausgeschlossen.

4.2 Begründungen Inklusionsentscheidungen

Zur Untersuchung der Begründungen zu den Entscheidungen in Abhängigkeit des Kontexts und des Maßes wurde eine 2 (Kontext: Leistung vs. Freizeit) x 2 (Maß: eigene Entscheidung vs. angenommene Gruppenentscheidung) x 5 (Kategorie: Gute Sprachkenntnisse, Hilfsbereitschaft, Interesse an anderen Kulturen, Kontextbezug, Egal) Messwiederholungs-ANOVA mit Messwiederholung auf allen drei Faktoren gerechnet.³ Post-hoc Vergleiche wurden mittels simple-effects-Tests vorgenommen. Zur Vermeidung der Alphafehler-Kumulierung wurden Bonferroni-Korrekturen durchgeführt.

Da eine Verletzung der Voraussetzung der Sphärizität vorlag, wurde die Greenhouse-Geisser-Korrektur der Freiheitsgrade vorgenommen. Es zeigte sich ein Haupteffekt der Kategorie, $F(2,89, 289,43) = 41,78, p = 0,001, \eta p^2 = 0,30$, der sich darin äußerte, dass die Kategorie Sprache deutlich häufiger genutzt wurde als alle anderen Kategorien, $p_s < 0,001$. Zudem zeigten sich Interaktionseffekte von Kontext und Kategorie, $F(3,31, 333,13) = 15,94, p = 0,001, \eta p^2 = 0,14$ sowie von Maß und Kategorie, $F(3,39, 339,35) = 19,62, p = 0,001, \eta p^2 = 0,16$.

Wie in Abbildung 2 und 3 zu sehen ist, zeigt sich bei beiden Maßen das gleiche Muster. Sprachfähigkeiten und Kontextbezug als Begründung spielen im Leistungskontext eine deutlich größere Rolle als im Freizeitkontext, wohingegen die Hilfsbereitschaft und das Interesse an anderen Kulturen im Freizeitkontext häufiger genannt werden, $p_s < 0,01$. Und auch die Äußerung, dass es den Teilnehmenden egal wäre, wer von beiden Personen sich der Gruppe anschließt, erfolgt im Freizeitkontext häufiger als im Leistungskontext, $p_s < 0,01$. Obwohl das Muster ähnlich ist, zeigt der Vergleich der beiden Maße, dass bei der angenommenen Gruppenentscheidung die Sprachkenntnisse insgesamt nochmal deutlich häufiger als Begründung genannt werden, während die Hilfsbereitschaft eine geringere Rolle spielt als bei der eigenen Entscheidung, $p_s < 0,001$.

³Da Voranalysen gezeigt hatten, dass weder das Geschlecht noch der Migrationshintergrund der Teilnehmenden eine Rolle spielten, wurden diese beiden Variablen zur Realisierung eines sparsameren Modells aus den Analysen ausgeschlossen.

Abbildung 2: Mittelwerte der Begründungen für die eigene Entscheidung nach Kontexten

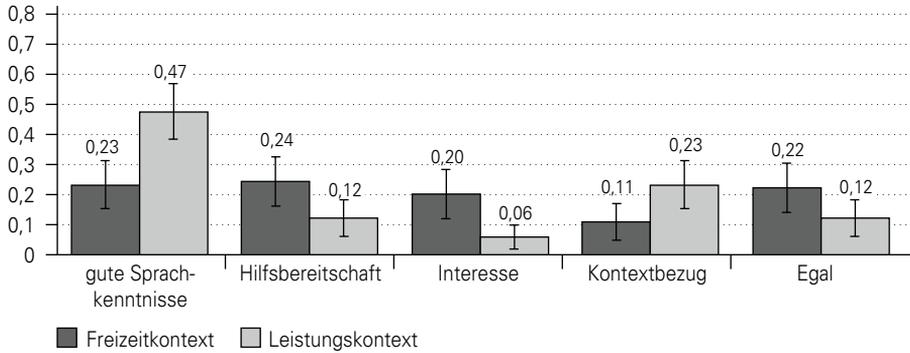
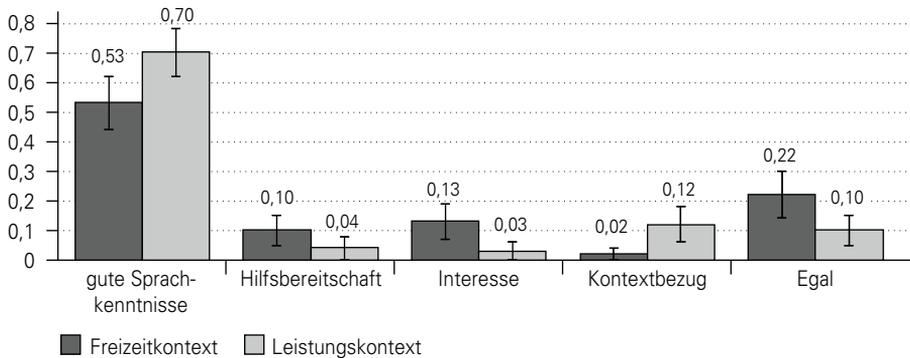


Abbildung 3: Mittelwerte der Begründungen für die angenommene Gruppenentscheidung nach Kontexten



5 Diskussion

In dieser Studie wurde die Rolle von Sprachkenntnissen und kultureller Ähnlichkeit bei den Inklusionsentscheidungen von DBS gegenüber internationalen Studierenden in zwei unterschiedlichen Kontexten untersucht. Mit Hilfe hypothetischer Szenarien konnte einerseits gezeigt werden, dass bei der Entscheidung zwischen einer Person, die kulturell ähnlich ist, aber nur über geringe Deutschkenntnisse verfügt, und einer Person, die zwar über gute Deutschkenntnisse verfügt, aber kulturell eher unähnlich ist, die Wahl eher auf die Person mit guten Deutschkenntnissen fällt. Dies war insbesondere im Leistungskontext der Fall. Während sich im Freizeitkontext keine starke Tendenz zeigte, war im Leistungskontext eine deutliche Präferenz von Personen mit geringer kultureller Ähnlichkeit, aber guten Deutschkenntnissen festzustellen im Vergleich zu kulturell ähnlichen Personen mit schlechten Deutschkenntnissen. Das heißt,

solange es um ungezwungene Kontakte geht, scheint es keine klare Präferenz für eine der beiden untersuchten Kombinationen von kultureller Ähnlichkeit und Deutschkenntnissen zu geben. Kommt aber der Aspekt der Leistungserbringung oder sogar Benotung hinzu, tritt die Wichtigkeit der Deutschkenntnisse in den Vordergrund. Dies spiegelt sich auch in den offenen Begründungen der Teilnehmenden wider. Im Leistungskontext wurde die Auswahl häufig mit dem Verweis auf die Projektnote und die schlechteren Deutschkenntnisse begründet, während im Freizeitkontext der Wunsch nach Unterstützung der internationalen Studierenden sowie Interesse an anderen Kulturen deutlich stärker im Vordergrund standen.

Interessant ist auch der Vergleich der eigenen Entscheidung mit der Erwartung der Teilnehmenden, wie ihre Peers entscheiden würden. Hier zeigte sich zwar ein ähnliches Muster, allerdings war die Präferenz von guten Sprachkenntnissen sowohl bei der Inklusionsentscheidung als auch bei den Begründungen der angenommenen Gruppenentscheidung noch deutlich stärker ausgeprägt.

5.1 Limitationen und Forschungsdesiderate

Eine zentrale Einschränkung der vorliegenden Studie ist, dass durch das verwendete Design lediglich Aussagen über die beiden spezifischen Kombinationen der Ausprägungen der Faktoren gemacht werden können (gute Sprachkenntnisse und niedrige kulturelle Ähnlichkeit vs. schlechte Sprachkenntnisse und hohe kulturelle Ähnlichkeit). Da aus früherer Forschung bereits die generelle Bedeutsamkeit von Sprachkenntnissen und kultureller Ähnlichkeit bekannt war, haben wir uns dafür entschieden, in der vorliegenden Studie nur diese beiden spezifischen Merkmalskombinationen zu vergleichen, um zu sehen, welcher dieser beiden relevanten Aspekte entscheidungsleitend ist, wenn der andere nicht gegeben ist. Dies hatte zudem den Vorteil, dass bei dieser ersten Studie zu Präferenzen bezüglich der beiden Aspekte eine deutlich geringere Stichprobe nötig war, um aussagekräftige Befunde zu erhalten. Allerdings ist dieses Vorgehen auch mit gewissen Einschränkungen in Bezug auf die Generalisierbarkeit der Befunde verbunden. Die vorliegenden Befunde geben zwar Aufschluss darüber, welcher der beiden Aspekte entscheidungsleitend ist, wenn der jeweils andere nicht gegeben ist. Um die Rolle der einzelnen Faktoren sowie deren Zusammenspiel besser verstehen zu können, sollten aber weitere Studien durchgeführt werden, die sich der Thematik mit einem vollständigen 2 (kulturelle Ähnlichkeit hoch vs. niedrig) x 2 (Sprachkenntnisse gut vs. schlecht) Design widmen. So würden nicht nur zwei, sondern alle vier Kombinationsmöglichkeiten von kultureller Ähnlichkeit und Sprachkenntnissen abgebildet, sodass die Effekte der Faktoren sowohl einzeln als auch gemeinsam und in ihrer Wechselwirkung analysiert werden können.

Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die Vignette selbst, da in dieser die Gruppe an Mitstudierenden nicht genauer beschrieben wird. Wir haben bewusst offengelassen, wie die Gruppe sich zusammensetzt (sowohl im Hinblick auf das Geschlecht der Personen als auch ihre Herkunft), damit sich die Studierenden an typischen Gruppen in ihrem jeweiligen Studiengang orientieren. Dennoch wäre es interessant, dies in zukünftigen Studien systematisch zu variieren, um zu sehen, ob und inwiefern sich die Zusammensetzung der fiktiven Peergruppe auf die Antworten der Teilnehmenden auswirkt.

5.2 Praktische Implikationen und Fazit

Trotz der genannten Einschränkungen liefert die Studie wichtige Erkenntnisse im Hinblick auf Implikationen für die Praxis. Neben den konkreten Inklusionsentscheidungen deuten insbesondere die offenen Begründungen der Teilnehmenden auf die große Bedeutung von guten Sprachkenntnissen in Leistungskontexten hin. Da der universitäre Kontext grundsätzlich als Leistungskontext angesehen werden kann und somit davon auszugehen ist, dass die Deutschkenntnisse eine wichtige Stellung in Bezug auf Inklusionsentscheidungen haben, wäre es von Vorteil, ein intensives Angebot an Sprachkursen für internationale Studierende anzubieten. Da es nicht nur um die Alltagsverständigung geht, wäre es empfehlenswert, neben einem allgemeinen Wortschatz auch fachspezifische Vokabeln und Arbeitsweisen zu vermitteln. Zudem wären Sprachtandems eine weitere Möglichkeit, wie internationale Studierende ihre Deutschkenntnisse verbessern und gleichzeitig neue Kontakte zu anderen Studierenden knüpfen könnten. Bezugnehmend auf den Aspekt, dass die Bereitschaft zur Inklusion von kulturell ähnlichen internationalen Studierenden mit geringeren Deutschkenntnissen in Freizeitkontexten größer ist, scheint die Etablierung von weiteren Veranstaltungen, die außerhalb eines Leistungskontexts stattfinden, vielversprechend, um internationale Studierende und DBS miteinander in Kontakt zu bringen. Darüber hinaus wäre eine Diskussion über Veränderungen der Strukturen von Prüfungsleistungen und Seminarorganisationen wünschenswert. Dabei könnten mehrere Teilleistungen in Gruppen- und Einzelform dazu führen, den Druck, für seine Note von anderen Studierenden abhängig zu sein, zu vermindern. Dies könnte zu einer erhöhten Bereitschaft beitragen, auch internationale Studierende mit weniger Deutschkenntnissen zu inkludieren, und eine verbesserte Integration mit sich bringen.

Literatur

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).

Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.

Beißert, H., Gönültaş, S. & Mulvey, K. L. (2020). Social Inclusion of Refugee and Native Peers Among Adolescents: It is the Language that Matters! *Journal of Research on Adolescence*, 30(1), 219–233. <https://doi.org/10.1111/jora.12518>

Berry, J. W. (2011). Integration and Multiculturalism: Ways towards Social Solidarity. *Papers on Social Representations*, 20(1), 2.1–2.21.

Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. & Vedder, P. (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied Psychology*, 55(3), 303–332. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarb. Aufl.). Springer Medizin Verlag.

Chen, Y. (2019). Deutschkenntnisse ausländischer Studierender in Deutschland: Sprachstand und Fördermaßnahmen. In U. Ammon & G. Schmidt (Hrsg.), *Förderung der deutschen Sprache weltweit* (S. 317–336). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110479232-019>

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) & Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) (Hrsg.). (2019). *Wissenschaft weltweit. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland*. wbv. http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe_2019_verlinkt.pdf

Esser, H. (2006). *Migration, Sprache und Integration* (AKI-Forschungsbilanz, 4). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH FSP Zivilgesellschaft, Konflikte und Demokratie Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration.

Galchenko, I. & van de Vijver, F. J. R. (2007). The role of perceived cultural distance in the acculturation of exchange students in Russia. *International Journal of Intercultural Relations*, 31(2), 181–197. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2006.03.004>

Jiang, L. & Altinyelken, H. K. (2022). Understanding Social Integration of Chinese Students in the Netherlands: The Role of Friendships. *Journal of Intercultural*

Communication Research, 51(2), 191–207. <https://doi.org/10.1080/17475759.2021.1877178>

Kinzler, K. D. (2013). The Development of Language as a Social Category. In M. R. Banaji & S. A. Gelman (Hrsg.), *Oxford series in social cognition and social neuroscience. Navigating the social world. What infants, children, and other species can teach us* (S. 314–317). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199890712.003.0057>

Maleki, A. & de Jong, M. (2014). A Proposal for Clustering the Dimensions of National Culture. *Cross-Cultural Research*, 48(2), 107–143. <https://doi.org/10.1177/1069397113510268>

McKenzie, L. & Baldassar, L. (2017). Missing friendships: understanding the absent relationships of local and international students at an Australian university. *Higher Education*, 74, 701–715. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0073-1>

Nesdale, D. & Mak, A. S. (2000). Immigrant acculturation attitudes and host country identification. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10(6), 483–495. [https://doi.org/10.1002/1099-1298\(200011/12\)10:6<483::AID-CASP580>3.0.CO;2-0](https://doi.org/10.1002/1099-1298(200011/12)10:6<483::AID-CASP580>3.0.CO;2-0)

Pineda, J. (2018). *Problemlagen und Herausforderungen internationaler Studierender in Deutschland. Ergebnisse einer qualitativen Vorstudie im Rahmen des SESABA-Projekts*. Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD).

Pittman, L. D. & Richmond, A. (2007). Academic and Psychological Functioning in Late Adolescence: The Importance of School Belonging. *The Journal of Experimental Education*, 75(4), 270–290. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.4.270-292>

Rech, J. (2012). *Studienerfolg ausländischer Studierender. Eine empirische Analyse im Kontext der Internationalisierung der deutschen Hochschulen*. Waxmann.

Redmond, M. V. & Bunyi, J. M. (1993). The relationship of intercultural communication competence with stress and the handling of stress as reported by international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 17(2), 235–254. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(93\)90027-6](https://doi.org/10.1016/0147-1767(93)90027-6)

Roose, J. (2012). Die quantitative Bestimmung kultureller Unterschiedlichkeit in Europa: Vorschlag für einen Index kultureller Ähnlichkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 64(2), 361–376. <https://doi.org/10.1007/s11577-012-0170-9>

Statistisches Bundesamt (Destatis). (2021). *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2020/2021* (Fachserie 11, Reihe 4.1). https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/studierende-hochschulen-endg-2110410217004.pdf?__blob=publicationFile

Walton, G.-M. & Cohen, G.-L. (2011). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science*, 331(6023), 1447–1451. <https://doi.org/10.1126/science.1198364>

Yildirim, H. H., Zimmermann, J. & Jonkmann, K. (2021). 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*, 53(1-2), 15–26.

Zwengel, A. (2012). Studium interkulturell. Bildungsinländer und Bildungsausländer im Vergleich. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 21(1), 55–72.

Manuskript eingegangen: 14.07.2021

Manuskript angenommen: 17.05.2022

Angaben zu den Autorinnen:

Lea Flacke

Wissenschaftliche Hilfskraft

Dr. Hanna Beißert

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Abteilung Bildung und Entwicklung

Rostocker Straße 6

60323 Frankfurt am Main

E-Mail: Lea.Flacke@web.de

beissert@dipf.de

Lea Flacke studiert derzeit Soziologie und Sozialforschung im Masterprogramm der Universität Bremen mit den Schwerpunkten soziale Ungleichheit und Bildungsforschung. Sie ist wissenschaftliche Hilfskraft am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation in der Abteilung Bildung und Entwicklung und beschäftigt sich darüber hinaus mit der Situation von internationalen Studierenden an deutschen Universitäten.

Dr. Hanna Beißert ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Bildung und Entwicklung am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. In ihrer Forschung beschäftigt sie sich mit geschlechts- und herkunftsbedingten Disparitäten im Bildungssystem. Ein weiterer Schwerpunkt liegt in der Erforschung sozialer Ausgrenzung mit einem starken Fokus auf Intergruppenprozesse.

Die Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die geplante Studiendauer internationaler Studierender an deutschen Hochschulen

Susanne Falk

Im Mittelpunkt dieses Artikels steht die Studiensituation internationaler Studierender in Deutschland während der Corona-Pandemie. Unter Rückgriff auf das *Student Integration Model* und dessen Weiterentwicklung für Studierende im Distanzunterricht wird der soziale und der akademische Kontext der Studierenden zur Erklärung der geplanten Studiendauer infolge der Corona-Pandemie berücksichtigt. Die Analysen basieren auf der sechsten Befragungswelle des *International Student Survey*, die im Sommersemester 2020 erhoben wurde. Auf Basis logistischer Regressionen werden die Determinanten der selbsteingeschätzten Verlängerung der geplanten Studiendauer durch die Corona-Pandemie analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass der Grad der akademischen Integration einen positiven Einfluss auf die Einhaltung der geplanten Studiendauer bei Bachelorstudierenden hat. Darüber hinaus beeinflussen die Besonderheiten der digitalen Lehrsituation im Sommersemester 2020 die geplante Studiendauer. Bachelorstudierende mit einer hohen Motivation für digitale Lehrangebote und Masterstudierende, die eine hohe Sicherheit im Umgang mit digitalen Prüfungen berichten, tendieren eher nicht zu einer Verlängerung der geplanten Studiendauer infolge der Corona-Pandemie.

1 Einleitung

Die zu Beginn des Jahres 2020 einsetzende Corona-Pandemie führte bei Studierenden weltweit zu großen Einschnitten in ihrer Studiensituation, ihrer Studienfinanzierung und zu Unsicherheiten im Hinblick auf die Fortsetzung ihres Studiums (Browning et al., 2021; Elmer, Mephram, Stadtfeld & Capraro, 2020; Falk, 2021; Wilczewski, Gorbaniuk & Giuri, 2021). Mit der Schließung von Hochschulen im Sommersemester 2020 in Deutschland wurden sowohl Lehrende als auch Studierende mit einer neuen Studiensituation konfrontiert, in der Lehrveranstaltungen, Prüfungen und Betreuung überwiegend im virtuellen Raum stattfinden (Kercher & Plasa, 2020; Marczuk, Multrus & Lörz, 2021). Bisherige nationale und internationale Studien machen deutlich, dass insbesondere internationale Studierende zu den vulnerablen Studiengruppen während der Pandemie zählen (Becker & Lörz, 2020; Misirlis, Zwaan, Sotiriou & Weber, 2020; Nguyen & Balakrishnan, 2020). Besonders die Einreisebeschränkungen für einige internationale Studierende während der Pandemie führten zu einer Situation, in der Studierende nicht in das Gastland zurückkehren konnten und vom Heimatland aus weiterstudieren mussten (Salcedo, Yar & Cherelus, 2020).

Im Zentrum dieses Beitrags steht die Frage, wie sich die Studiensituation internationaler Studierender unter Pandemiebedingungen auf die selbsteingeschätzte Verlängerung der geplanten Studiendauer auswirkt. Als theoretischer Rahmen der Studie dient eine Erweiterung des *Student Integration Model* von Tinto (1993), in dem neben der sozialen und akademischen Integration der Studierenden das akademische und soziale Umfeld als Erklärungsfaktoren für den Studienerfolg integriert werden (Kember, 1989; Kember, Murphy, Siaw & Yuen, 1991), um der spezifischen Situation während der Pandemie Rechnung zu tragen. Aktuelle Studien machen deutlich, dass der soziale Austausch mit Studierenden und die Zahl der Kontaktpersonen in studentischen Netzwerken während der Pandemie rückläufig sind (Elmer et al., 2020; Traus, Höffken, Thomas, Mangold & Schröder, 2020), der Austausch mit Lehrenden fehlte (Traus et al., 2020), eine unsichere Studienfinanzierung den Fortgang des Studiums gefährdete (Becker & Lörz, 2020) und Studierende eine Zunahme des studienbezogenen Stresses verzeichneten (von Keyserlingk, Yamaguchi-Pedroza, Arum & Eccles, 2021). Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden verschiedene Aspekte des digitalen Semesters (als akademisches Umfeld), der Aufenthaltsort der Studierenden (als soziales Umfeld), die Erreichbarkeit von Lehrenden und der Kontakt zu Studierenden (als Grad der sozialen Integration) sowie die bislang erreichten Studienleistungen (als Grad der akademischen Integration) als Einflussfaktoren auf die selbsteingeschätzte Verlängerung der geplanten Studiendauer internationaler Studierender untersucht.

Die Analysen basieren auf dem *International Student Survey*, einem Panel von internationalen Studierenden, die im Wintersemester 2017/2018 ihr Studium an einer Hochschule in Deutschland aufgenommen haben (Falk et al., 2021).¹ Für die vorliegende Analyse wurde die sechste Welle Ende des Sommersemesters 2020 ausgewertet, in der gezielt Fragen zur Studiensituation während der Pandemie erhoben wurden. Aus den Ergebnissen werden im Schlussteil Handlungsimplicationen für Lehrende und Mitarbeitende in den Akademischen Auslandsämtern zu der Frage abgeleitet, wie die Studiensituation von internationalen Studierenden während digitaler Semester verbessert werden kann, damit sie ihr Studium in der geplanten Zeit abschließen können.

2 Theoretischer Rahmen, Forschungsstand und Hypothesen

2.1 Theoretischer Rahmen

Das *Student Integration Model* von Tinto (1975, 1993) basiert auf der Annahme, dass die soziale und die akademische Integration der Studierenden über die Stärkung der

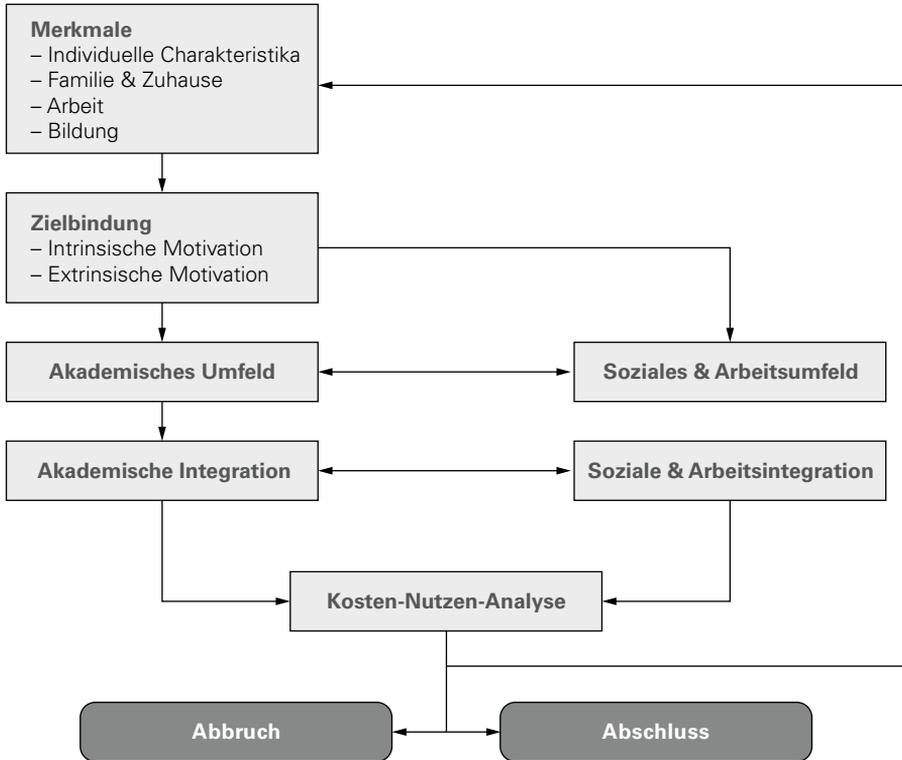
¹Die vorliegenden Analysen sind aus dem Verbundprojekt „Studienerfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländern in Deutschland im Bachelor- und Masterstudium“ (SeSaBa) hervorgegangen, das gemeinsam mit dem Deutschen Akademischen Austauschdienst und der Fernuniversität in Hagen durchgeführt wurde. Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der Förderlinie „Studienerfolg und Studienabbruch I“ vom 1. April 2017 bis 31. Juli 2021 unter dem Förderkennzeichen 01PX16016B gefördert.

Hochschulbindung den Studienerfolg erhöhen. Die soziale Integration bezieht sich dabei auf die formellen und informellen Interaktionen mit Mitstudierenden. Die akademische Integration umfasst die Interaktionen mit Fakultätsmitgliedern und Lehrpersonal an der Hochschule (Tinto, 1993, S. 118). Ein wichtiger Bestandteil der akademischen Integration sind die erworbenen Studienleistungen. Bisherige Studien zeigen, dass die soziale und die akademische Integration ebenso wie bei inländischen Studierenden wichtige Prädiktoren des Studienerfolgs internationaler Studierender darstellen (z. B. Thies & Falk, 2021; Mamiseishvili, 2012; Rienties, Beausaert, Grohnert, Niemantsverdriet & Kommers, 2012).

Für Studierende im Distanzunterricht wurde Tintos Modell nicht bestätigt, da die soziale Integration durch die fehlenden Möglichkeiten des sozialen Austauschs auf dem Campus keinen relevanten Erklärungsbeitrag für den Studienerfolg lieferte (Sweet, 2011). Aufbauend auf dem Erklärungsmodell von Tinto entwickelte Kember (1989) ein konzeptionelles Modell für Studierende im Fernstudium. Ebenso wie bei Tinto sind der Grad der sozialen und akademischen Integration zentrale Prädiktoren des Studienerfolgs, die aber jeweils vom akademischen und sozialen Umfeld beeinflusst werden (siehe Abbildung 1). Ein weiterer Unterschied zu Tintos Modell ist die Annahme, dass die Zielbindung der Studierenden, das Ausmaß, in dem sich eine Person einem Ziel gegenüber verpflichtet fühlt und es tatsächlich auch erreichen will, das akademische und soziale Umfeld beeinflusst. Die Zielbindung, die über die intrinsische und extrinsische Motivation der Studierenden gemessen wird, beeinflusst den Grad der akademischen und sozialen Integration. Alle genannten Faktoren fließen schließlich in eine Kosten-Nutzen-Analyse der Studierenden ein, die darüber entscheidet, ob das Studium abgeschlossen oder abgebrochen wird.

Kembers Erweiterung von Tintos Modell ist für die vorliegende Studie deswegen von Bedeutung, weil E-Learning Settings andere Voraussetzungen für die soziale und akademische Integration schaffen im Vergleich zur Präsenzlehre. Es ist anzunehmen, dass gerade bei Studierenden in Online-Studiengängen das akademische Umfeld (d. h. die Qualität der Kurse und die Durchführung digitaler Prüfungen) und das soziale bzw. Arbeitsumfeld (d. h. der Aufenthalt außerhalb des Campus) einen zentralen Einfluss auf die Frage haben, wie gut Studierende sich akademisch und sozial integrieren und ihr Studium erfolgreich abschließen können. Gleichzeitig dürfte die soziale Integration in E-Learning Settings einen geringeren Stellenwert haben als in der Präsenzlehre, weil die Interaktionen und die Aktivitäten mit der Peer-Gruppe im Wesentlichen im virtuellen Raum stattfinden und sich keine spontanen Gelegenheiten zum Austausch mit Mitstudierenden vor und nach den Lehrveranstaltungen ergeben (Sweet, 2011).

Abbildung 1: Modell von Kember zur Erklärung des Studienerfolgs im Kontext des Distanzlernens



Quelle: Kember (1989).

In den konzeptionellen Ansätzen von Tinto (1975) und Kember (1989) wird das Erreichen des Studienabschlusses als Maß für den Studienerfolg betrachtet. Studienerfolg kann darüber hinaus auch über andere objektive (z. B. die Studienleistungen) oder subjektive Dimensionen (z. B. die Studienabbruchintention) gemessen werden. Der Abschluss des Studiums in der Regelstudienzeit oder die tatsächliche Studiendauer sind ebenfalls wichtige Indikatoren zur Messung des Studienerfolgs (Krempkow, 2020), für die die in den theoretischen Modellen von Tinto und Kember entwickelten Wirkungsmechanismen ebenfalls relevant sind. Es wird angenommen, dass die geschilderten Einflussfaktoren auch auf die selbsteingeschätzte Studiendauer der Studierenden übertragbar sind, die im Mittelpunkt dieser Studie stehen. Das hier beschriebene theoretische Modell dient im Wesentlichen dazu, die Besonderheiten des Lernens in digitalen Lehrsettings zu verdeutlichen. Eine empirische Prüfung der postulierten direkten und indirekten Einflüsse auf den Studienerfolg respektive die Studienzeiterverlängerung wird allerdings nicht angestrebt.

2.2 Forschungsstand und Hypothesen

Determinanten der Studiendauer und Studienleistungen bei internationalen Studierenden

Internationale Studierende an deutschen Hochschulen weisen eine etwas höhere mittlere Studiendauer auf als deutsche Bachelorabsolventinnen und -absolventen im Erststudium bezogen auf das Prüfungsjahr 2020 (7,5 versus 7,1 Semester; Statistisches Bundesamt, 2021). Eine längere Studiendauer von internationalen Studierenden im Vergleich zu einheimischen Studierenden zeigt sich auch in bisherigen nationalen und internationalen Studien (Jochems, Snippe, Smid & Verweij, 1996; Krempkow, 2020). Wichtige Einflussfaktoren der Studienleistungen sind neben dem Grad der akademischen und sozialen Integration (Rienties et al., 2012) die Sprachkenntnisse (insbesondere das Wortschatzwissen und die allgemeinen Sprachkenntnisse; Daller & Yixin, 2017; Jochems et al., 1996).

Bislang liegen im Wesentlichen Studien zu den Determinanten der tatsächlichen Studiendauer vor, die sich allerdings nicht auf internationale Studierende beziehen (Krempkow 2020; Yue & Fu, 2017). Diese machen deutlich, dass die kumulierten Studienleistungen den stärksten Prädiktor der Studiendauer darstellen (Yue & Fu, 2017). Die fachliche und didaktische Qualität der Lehre sowie die Betreuung durch Lehrende hatten in der Studie von Krempkow (2020) für Studierende im Allgemeinen keinen Effekt auf die Studiendauer. Zudem weisen bisherige Studien darauf hin, dass sich die Studienleistungen zwischen Präsenz- und Online-Kursen unterscheiden. Eine bisherige Studie für die USA zeigte, dass die Studienleistungen in Online-Kursen deutlich schlechter ausfielen als in Präsenzveranstaltungen (Bettinger, Fox, Loeb & Taylor, 2017). Die Effekte auf die Studienleistungen betrafen nicht nur den aktuellen Kurs, sondern auch jene im folgenden Semester: Zudem verringerten sich die Studienleistungen von Studierenden in Online-Kursen im folgenden Semester um 0,15 Notenpunkte. Durchschnittlich schlechtere Studienleistungen in Online- im Vergleich zu Präsenzkursen könnten – gerade im Zusammenhang mit einer Umstellung von der Präsenz- zur Online-Lehre – mit einer Verlängerung der Studiendauer einhergehen, weil die Studierenden einen höheren Lernaufwand aufbringen müssen, um das gewünschte Leistungsziel zu erreichen.

Herausforderungen für internationale Studierende während der Corona-Pandemie

Die größte Herausforderung für Studierende während der Corona-Pandemie war der fehlende Kontakt zu Mitstudierenden. So gelangte eine deutsche Studie auf Basis von 2350 Studierenden zu dem Ergebnis, dass bei fast 90 Prozent der Studierenden der persönliche Austausch mit Mitstudierenden eine Herausforderung während der Pandemie darstellte und bei über 80 Prozent der Studierenden der Austausch und der

direkte Kontakt im Umgang mit Lehrenden fehlte (Traus et al., 2020). In einer Studie zu den Folgen der Corona-Pandemie für Studierende in Schweden, Italien und der Türkei wurde deutlich, dass mit dem Wechsel von Präsenz- zu Online-Unterricht im Zuge des Lockdowns die Bestehensquote bei Prüfungen sank (Casalone, Michelangeli, Östh & Türk, 2021).

Für internationale Studierende kamen neben der Umstellung auf digitale Lehr- und Prüfungsformate noch die (Ein-)Reisebeschränkungen hinzu, die dazu führten, dass einige Studierende nicht in ihr Gastland zurückkehren konnten und vom Heimatland aus ihr Studium fortsetzen mussten (Wilczewski et al., 2021). Wie die breit angelegte Studie *SERU COVID-19 Survey* für die USA bei über 22 000 Studierenden zeigte, hatten internationale Studierende während der Pandemie hauptsächlich Bedenken bezüglich Fragen zur Gesundheitsversorgung, zum Aufenthaltsrecht, zu den Reisebeschränkungen zwischen dem Gast- und Heimatland sowie zur Studienfinanzierung (The SERU Consortium, 2020). Die Lehrsituation und die Unterstützung von Seiten der Hochschule wurden von internationalen Studierenden in den USA sogar besser eingeschätzt als von einheimischen Studierenden. 80 Prozent der internationalen Bachelorstudierenden bewerteten die Qualität der Kurse gut, während dies bei einheimischen Studierenden nur 62 Prozent waren (The SERU Consortium, 2020, S. 2).

Die Studienmotivation stellt einen wichtigen Faktor für die Studienleistungen und den Studienerfolg dar (Vanthournout, Gijbels, Coertjens, Donche & van Petegem, 2012). Die Umstellung auf digitale Lehrangebote im Sommersemester 2020 erforderte von den Studierenden ein hohes Maß an Selbstorganisation und Zeitmanagement sowie den Umgang mit neuen digitalen Techniken. Für das digitale Sommersemester 2020 zeigte sich, dass 45 Prozent der Studierenden weniger Lehrveranstaltungen wahrgenommen haben, teilweise als Folge der höheren Arbeitsbelastung (Traus et al., 2020). Wie im zuvor erwähnten Modell von Kember deutlich wurde, ist der Grad der intrinsischen und extrinsischen Motivation der Studierenden relevant für die *Zielbindung der Studierenden*, die wiederum über das soziale und akademische Umfeld und die dabei zu entwickelnde akademische und soziale Integration den Studienerfolg beeinflussen. Die Motivation gegenüber E-Learning-Angeboten dürfte hier wesentlich zur Zielbindung und zum Studienerfolg der Studierenden beitragen. Gerade bei Studierenden mit niedriger Motivation gegenüber E-Learning-Angeboten ist anzunehmen, dass Veranstaltungen teilweise nicht wahrgenommen und prüfungsrelevantes Wissen verpasst wurde. Folglich ist anzunehmen, dass Studierende mit einer niedrigen Motivation für die Online-Lehre eine höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen, das Studium nicht in der geplanten Zeit zu beenden (*Hypothese 1*).

Mit Bezug auf das Modell von Kember ist das *soziale* bzw. das *Arbeitsumfeld* der Studierenden zentral für die Interaktion mit dem akademischen Umfeld und für die

soziale Integration. Das soziale Umfeld dürfte wesentlich vom Ort des Aufenthalts während der Pandemie geprägt sein. Bisher gibt es noch wenige Forschungsergebnisse zu der Frage, wie sich das digitale Semester während der Corona-Pandemie, das für einige internationale Studierende mit dem Aufenthalt im Heimatland verbunden war, auf die Studiensituation und die geplante Studiendauer internationaler Studierender auswirkt. Eine Studie für internationale Studierende in Polen kam zu dem Ergebnis, dass die akademische Anpassung (d. h. der Grad der Passung der Studierenden in den akademischen Kontext bezogen auf die Lehrmethoden, die Betreuung, die Erwartungen der Lehrenden gegenüber Studierenden, den Studienbedingungen und dem Online-Lernen) bei internationalen Studierenden, die sich während der Pandemie im Heimatland aufhielten, höher ausfiel im Vergleich zu jenen, die sich im Gastland aufhielten. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass internationalen Studierenden, die vom Gastland aus weiterstudierten, soziale Unterstützungsstrukturen an der Hochschule fehlten. Im Unterschied zur Studie von Wilczewski, Gorbaniuk und Giuri (2021), die nicht nur internationale Vollstudierende, sondern auch Austauschstudierende beinhaltete, wird hier angenommen, dass sich gerade bei internationalen Vollstudierenden in höheren Semestern bereits Unterstützungsnetzwerke und -strukturen im Gastland entwickelt haben, die für die intellektuelle Entwicklung und die Studienleistungen vorteilhaft sind. Es wird daher erwartet, dass der Aufenthalt im Gastland während der Corona-Pandemie die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass Studierende ihr Studium in der geplanten Dauer abschließen können, weil sie an ihre Lernroutinen und gewohnte Arbeitssituation anknüpfen konnten (*Hypothese 2*).

Das *akademische Umfeld*, das die Voraussetzungen für die akademische Integration schafft, wird während des digitalen Semesters nicht nur durch die Qualität der Lehrveranstaltungen, sondern insbesondere auch durch die Information und den Umgang mit digitalen Prüfungen geprägt. Noch stärker als die Umstellung von Präsenz- auf Online-Formate in der Lehre dürfte die Umstellung der Prüfungsformate eine Herausforderung für Studierende gewesen sein. Bisherige Studien zeigen, dass die Bewältigung der Prüfungsanforderungen für 57 Prozent der Studierenden in der Pandemie schwieriger geworden ist (Marczuk et al., 2021). Auch von Seiten der Lehrenden war hier in der Anfangsphase der Pandemie eine hohe Unsicherheit im Hinblick auf den rechtlichen Rahmen von Online-Prüfungen zu beobachten (Goertz & Hense, 2021). Es ist daher anzunehmen, dass ein akademisches Umfeld, in dem eine hohe Unsicherheit gegenüber Prüfungen vorzufinden ist, die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass das Studium nicht in der geplanten Dauer beendet werden kann (*Hypothese 3*).

Die *soziale Integration* der Studierenden hat in bisherigen Studien zum Präsenzstudium einen positiven Einfluss auf die Studienleistungen internationaler Studierender (Rienties et al., 2012). In Online-Kursen sind jedoch andere Kommunikations- und Interaktionsformen zu erwarten, da der spontane und persönliche Austausch der Studierenden in

der Regel nicht oder nur eingeschränkt möglich ist. Auch fehlen die Gelegenheiten zum sozialen Austausch vor und nach den Lehrveranstaltungen, aus denen oftmals soziale Kontakte entstehen. Da viele internationale Studierende bereits in höheren Semestern sind und soziale Kontakte und Netzwerke im Studienverlauf geknüpft haben, ist zu erwarten, dass diejenigen Studierenden, die während der Pandemie ihre sozialen Kontakte weiter pflegten, bessere Bedingungen zum fachlichen und sozialen Austausch vorfanden als Studierende, die keine sozialen Kontakte hatten. Daher ist zu vermuten, dass ein intensiver Kontakt zu Kommilitoninnen und Kommilitonen für Studierende in fortgeschrittenen Semestern die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass das Studium in der geplanten Dauer beendet wird (*Hypothese 4*).

Unabhängig von den coronaspezifischen Einflussfaktoren auf die Studiensituation sollte das vorherige Leistungsniveau der Studierenden als Grad der *akademischen Integration* einen Einfluss auf das Einhalten bzw. Überschreiten der geplanten Studiendauer haben (Yue & Fu, 2017). Studierende, die in ihrem bisherigen Studienverlauf gute Studienleistungen erzielt haben, dürften über ein hohes Maß an Selbstorganisation, Zeitmanagement und fachlichen Kenntnissen verfügen, das es ihnen ermöglicht, das Studium trotz Corona-Pandemie in der geplanten Dauer abzuschließen. Daher sollten Studierende mit überdurchschnittlichen Studienleistungen eine höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen, das Studium in der geplanten Zeit zu beenden, als Studierende mit mittleren oder unterdurchschnittlichen Leistungen (*Hypothese 5*).

3 Datengrundlage: Das *International Student Survey*

3.1 Datengrundlage

Die vorliegenden Analysen basieren auf dem *International Student Survey*, einer bundesweiten Panel-Befragung von internationalen Studierenden an deutschen Hochschulen (Falk et al., 2021). Die über einen Zeitraum von drei Jahren durchgeführten Online-Befragungen richteten sich an Studierende, die ihre HZB im Ausland oder an einem deutschen Studienkolleg erlangt und im Wintersemester 2017/2018 ein Bachelor- oder Masterstudium an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften (HAW) oder Universität (ausgenommen Musik- und Kunsthochschulen) in Deutschland begonnen haben. An der Studie beteiligten sich 125 Hochschulen deutschlandweit. Die Hochschulen leiteten den Link zur Befragungsregistrierung an ihre Studierenden per E-Mail weiter. Von den teilnehmenden Hochschulen registrierten sich insgesamt 14 Prozent der internationalen Studierenden zur Teilnahme an der Befragung (Falk et al., 2021). Nach der Registrierung wurden die registrierten Studierenden ($N = 4751$) im Abstand von sechs Monaten zur Teilnahme an den insgesamt sechs Befragungswellen eingeladen.

Die Analysen basieren auf der am Ende des Sommersemesters 2020 durchgeführten sechsten Befragungswelle, in der zahlreiche Fragen zur Studiensituation während der Corona-Pandemie aufgenommen wurden. Das Sample basiert auf insgesamt 1267 Personen, die zum Zeitpunkt der Befragung im sechsten Semester in Deutschland eingeschrieben waren und an einer deutschen Hochschule in Präsenzform oder mittels Online-Lehre studierten oder ein Praktikum in Deutschland absolvierten. Nicht Bestandteil der Stichprobe sind (1) Studierende, die im sechsten Semester in Deutschland eingeschrieben waren, aber ihr Studium unterbrachen, vorübergehend an einer ausländischen Hochschule studierten oder vorübergehend im Ausland ein Praktikum absolvierten, (2) Studierende, die im sechsten Semester dauerhaft an eine ausländische Hochschule wechselten, sowie (3) Studierende, die in dem sechsten oder den vorherigen Semestern ihr Studium abschlossen oder abbrachen. Darüber hinaus wurden Studierende ausgeschlossen, die an der sechsten Befragung nicht teilnahmen oder fehlende Werte bei relevanten Variablen aufwiesen. Aufgrund der geringen Fallzahl wurden vier Studierende mit diversem Geschlecht ausgeschlossen. Für die querschnittliche Analyse wurden Variablen aus der Registrierungsbefragung, der ersten Befragung (Alter) und die Variablen aus der Befragung im sechsten Semester auf Basis eines Identifikationsschlüssels zusammengeführt und mittels einer logistischen Regression analysiert.

3.2 Operationalisierung und Methode

Die abhängige Variable *Studienverlängerung durch Corona* wurde mittels einer Likert-Skala über die Zustimmung zur Aussage „Aufgrund der Corona-Pandemie werde ich mein Studium nicht in der geplanten Zeit abschließen können“ gemessen (die deskriptiven Statistiken aller verwendeten Variablen finden sich in Tabelle A1 im Anhang). Die fünf Ausprägungen wurden zu zwei Kategorien zusammengefasst (0 = „trifft gar nicht/eher nicht zu“ vs. 1 = „trifft eher/voll zu/teils teils“).

Es wurde eine Reihe von Variablen erhoben, die die spezifische Studiensituation während der Corona-Pandemie abbilden. Die Variable *Aufenthaltort während der Pandemie* basiert auf der Frage „Wo haben Sie sich seit Beginn des Sommersemesters 2020 überwiegend aufgehalten?“. Der Aufenthaltort wurde binär kodiert („im Ausland“ vs. „in Deutschland“). In Anlehnung an The SERU Consortium (2020) konnten Studierende das digitale Semester an ihrer Hochschule mittels der Items „Gute Erreichbarkeit der Lehrenden“, „Hohe Motivation für Online-Learning“ sowie „Unsicherheit über den Ablauf digitaler Prüfungen“ bewerten. Die Items wurden ordinal kodiert („trifft gar nicht/eher nicht zu“, „teils teils“ und „trifft eher/voll zu“), da die mittlere Kategorie nicht zweifelsfrei einer der beiden anderen Kategorien zugeordnet werden kann. Die soziale Integration, die über die Variable „Intensive Interaktion/Kommunikation mit anderen Studierenden“ auf einer Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 5 „trifft voll

zu“ gemessen wurde, wurde ebenfalls ordinal kodiert. Zur Messung der akademischen Integration wird die durchschnittliche Note der im fünften Semester erworbenen *Studienleistungen* herangezogen, die anhand des Studienfachs z-standardisiert und aufgrund der hohen Anzahl an fehlenden Werten (19 %) in folgende drei Kategorien zusammengefasst wurde: „unteres Drittel“, „mittleres Drittel“, „oberes Drittel“ des Leistungsniveaus, sowie „keine Information“.²

Als Kontrollvariablen fließen Informationen zur aktuellen Studiensituation mit ein: die Information, ob die Person aktuell ein Praxissemester oder Praktikum in Deutschland absolviert, und die Variable, ob noch Studienleistungen erbracht werden müssen (z. B. Lernen für Prüfungen, Vor- und Nachbereitungen von Veranstaltungen, Arbeiten an der Abschlussarbeit). Diese Variable wurde binär erhoben (Erbringen von *Kursinhalten*, 1 = „nein“). Darüber hinaus werden das Geschlecht („männlich“ vs. „weiblich“), die Herkunftsregion der Studierenden, das Studienfach (MINT- versus Nicht-MINT-Fach) sowie die finanzielle Situation der Studierenden als weitere Kontrollvariablen in die Modelle aufgenommen. Die *Herkunftsregion der Studierenden* wurde auf Basis des Lands, in welchem die Hochschulzugangsberechtigung erlangt wurde, ermittelt und in Weltregionen nach der Systematik des DAAD eingeteilt (DAAD & DZHW, 2019). Studienfächer der Studienbereiche Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften (MINT) wurden mit 1, Studienfächer aller anderen Studienbereiche mit 0 kodiert. Zudem fließt die finanzielle Situation der Studierenden in die Analyse mit ein. Mit der Frage „Wie schwierig oder leicht ist es für Sie, mit den Lebensbedingungen in Deutschland in den folgenden Lebensbereichen zurechtzukommen?“ bezogen auf die „Finanzierung (Das Studium und Leben in Deutschland finanzieren, geeignete Jobs finden, Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Studium)“ wird gemessen, ob die Studierenden ihre finanzielle Lage als 0 „sehr/eher schwierig“, 1 „neutral“ oder 2 „sehr/eher leicht“ einschätzen.

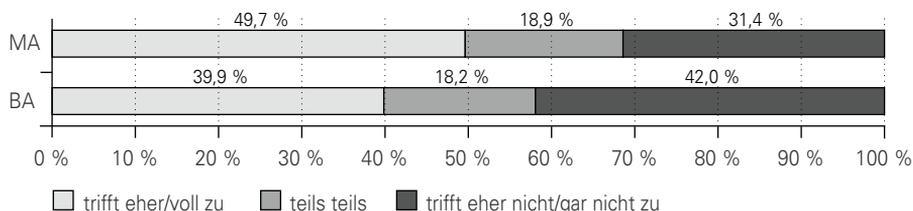
Als statistisches Schätzverfahren kommt die logistische Regression zum Einsatz. Es handelt sich dabei um ein multivariates Verfahren zur Analyse von dichotomen abhängigen Variablen, bei dem der Zusammenhang zwischen der Wahrscheinlichkeit, dass die abhängige Variable den Wert 1 annimmt, und den unabhängigen Variablen untersucht wird. Zur besseren Interpretation der Effekte werden die durchschnittlichen marginalen Effekte (average marginal effects) berechnet, die den Durchschnittseffekt einer unabhängigen Variablen als Mittelwert der marginalen Effekte über alle Beobachtungen hinweg wiedergeben (Best & Wolf, 2012, S. 382).

²Um die Studiennoten zwischen den Fächern vergleichen zu können, wird die HZB-Note z-standardisiert basierend auf dem jeweiligen Studienfach. Darüber kann die Information gewonnen werden, wie weit ein Studierender vom Mittelwert der Population des jeweiligen Fachs entfernt ist. Die z-standardisierte Note wird gedrittelt, sodass Studierende im oberen Drittel für die leistungsstärkeren Studierenden stehen.

4 Deskriptive Ergebnisse

In Anbetracht der unterschiedlichen Studienphase von Bachelor- und Masterstudierenden in der zugrundeliegenden Stichprobe (sechstes versus viertes Semester) werden die deskriptiven Ergebnisse getrennt für Bachelor- und Masterstudierende betrachtet. Bei der Einschätzung der Frage, ob die geplante Studiendauer infolge der Pandemie überschritten wird, zeigen sich Unterschiede zwischen den Abschlussarten (vgl. Abb. 2). Masterstudierende gaben häufiger an, dass es voll oder eher zutrifft, dass sich ihre geplante Studiendauer aufgrund der Pandemie (weiter) verlängern wird (49,7%), im Vergleich zu Bachelorstudierenden (39,9%).

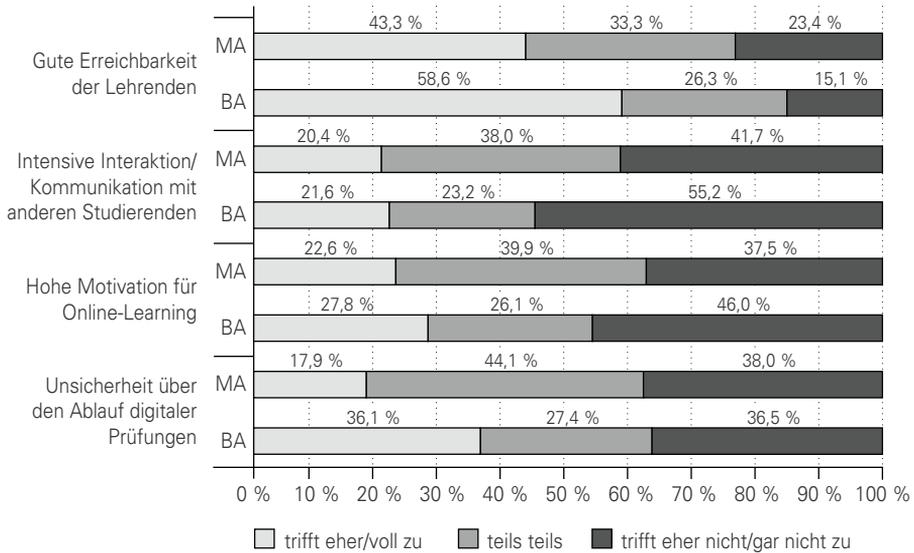
Abbildung 2: Überschreitung der geplanten Studiendauer aufgrund der Corona-Pandemie von Bachelor- ($N = 643$) und Masterstudierenden ($N = 624$) im sechsten Semester



Quelle: International Student Survey, Welle 6, eigene Berechnung.

In Abbildung 3 werden die Einschätzungen der Studierenden gegenüber dem digitalen Semester ebenfalls getrennt für Bachelor- und Masterstudierende dargestellt. Die Erreichbarkeit der Lehrenden erzielte die höchste Zustimmung bei den Studierenden. 59 Prozent der Bachelor- und 43 Prozent der Masterstudierenden waren der Ansicht, dass die Lehrenden gut zu erreichen waren. Nur etwa jeder fünfte Bachelor- und Masterstudierende stand während der Pandemie in intensivem Kontakt mit Mitstudierenden. Bachelorstudierende wiesen tendenziell eine höhere Motivation für Online-Lehre auf als Masterstudierende (28 % gegenüber 23 %) und stimmten häufiger der Aussage zu, dass sie im Umgang mit Online-Prüfungen unsicher sind (36 % gegenüber 18 %). Die Unterschiede zwischen Bachelor- und Masterstudierenden könnten darauf zurückzuführen sein, dass die Masterstudierenden im sechsten Semester bereits ihre Regelstudienzeit überschritten haben. Masterstudierende nahmen möglicherweise gar nicht mehr an Online-Kursen oder digitalen Prüfungen teil, da sie im Sommersemester 2020 ihre Abschlussarbeit schrieben.

Abbildung 3: Bewertung verschiedener Aspekte der digitalen Lehre von Bachelor- (N = 643) und Masterstudierenden (N = 624) im sechsten Semester



Quelle: International Student Survey, Welle 6, eigene Berechnung.

5 Determinanten der geplanten Studiendauer

Aufgrund der unterschiedlichen Studiensituation von Bachelor- und Masterstudierenden im ersten digitalen Semester während der Corona-Pandemie (Bachelorstudierende befanden sich mehrheitlich am Ende ihrer Regelstudienzeit und Masterstudierende hatten zum Befragungszeitpunkt in der Regel ihre Regelstudienzeit bereits überschritten) werden die Analysen getrennt für Bachelor- und Masterstudierende durchgeführt. Die durchschnittlichen marginalen Effekte logistischer Regression zu den Determinanten der selbsteingeschätzten Studienzeitverlängerung durch die Corona-Pandemie sind in Tabelle 1 für Bachelor- und Masterstudierende dargestellt.

Bachelorstudierende mit einer hohen Motivation gegenüber E-Learning Angeboten geben eine um 49 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit an als Studierende mit einer niedrigen Motivation gegenüber E-Learning Angeboten, dass sie ihr Studium aufgrund der Corona-Pandemie verlängern werden. Die Bachelorstudierenden, die ihre Motivation für E-Learning in der Kategorie „teils teils“ verorten, haben ebenfalls eine geringere Wahrscheinlichkeit, die geplante Studiendauer zu verlängern. Die Ergebnisse bestätigen folglich Hypothese 1 demnach nur für Bachelorstudierende. Ein Aufenthalt in Deutschland während der Pandemie hat nur einen schwach signifikanten Effekt bei Bachelorstudierenden, sodass Hypothese 2 nicht angenommen werden kann. Bezüglich des akademischen Umfelds zeigt sich für Masterstudierende, dass eine hohe

Unsicherheit bezüglich des Ablaufs digitaler Prüfungen, zu einer um 61 Prozentpunkte höheren Wahrscheinlichkeit führt, dass sie ihr Studium aufgrund der Corona-Pandemie verlängern werden. Insofern kann Hypothese 3 nur für Masterstudierende bestätigt werden. Der Austausch mit Lehrenden und Studierenden hat weder bei Bachelor- noch bei Masterstudierenden einen signifikanten Effekt auf die selbsteingeschätzte Studienzeitverlängerung infolge der Corona-Pandemie. Folglich kann Hypothese 4, wonach ein hoher Grad der sozialen Integration die geplante Studiendauer verringert, nicht bestätigt werden.

Bachelorstudierende, deren Noten im mittleren oder oberen Leistungsdrittel der durchschnittlichen Studiennoten liegen, geben eine um 45 bzw. 78 Prozentpunkte niedrigere Wahrscheinlichkeit an als Studierende des unteren Leistungsdrittels, dass sie ihr Studium aufgrund der Corona-Pandemie verlängern müssen. Hypothese 5, wonach eine höhere akademischen Integration die Wahrscheinlichkeit verringert, die geplante Studiendauer infolge der Corona-Pandemie zu verlängern, kann folglich nur für Bachelorstudierende bestätigt werden.

Tabelle 1: Logistische Regression (AV: selbsteingeschätzte Studienzeitverlängerung durch Corona), AME

Variablen	BA	MA
Erleben des digitalen Semesters		
Aufenthalt während der Pandemie in Deutschland	-0,46+	0,19
Gute Erreichbarkeit der Lehrenden (Ref.: trifft gar nicht/eher nicht zu)		
teils teils	-0,14	0,22
trifft eher/voll zu	-0,36	-0,14
Intensive Kommunikation mit anderen Studierenden (Ref.: trifft gar nicht/eher nicht zu)		
teils teils	0,23	-0,10
trifft eher/voll zu	0,03	-0,06
Hohe Motivation für Online-Learning (Ref.: trifft gar nicht/eher nicht zu)		
teils teils	-0,84***	-0,01
trifft eher/voll zu	-0,49*	-0,32
Unsicherheit über den Ablauf digitaler Prüfungen (Ref.: trifft gar nicht/eher nicht zu)		
teils teils	0,40+	0,01
trifft eher/voll zu	0,24	0,61*
Note am Ende des 5. Semesters (Ref.: Unteres Leistungsdrittel)		
Mittleres Leistungsdrittel	-0,45*	-0,13
Oberes Leistungsdrittel	-0,78**	-0,13
Keine Information	0,35	-0,24

Fortsetzung nächste Seite

Fortsetzung von **Tabelle 1**

Variablen	BA	MA
Gender (Ref.: männlich)		
weiblich	-0,15-	0,15
Praktikum	-0,03	0,28
Kein Besuch von Kursen	-0,67*	-0,47*
Herkunftsregion (Ref.: Westeuropa)		
Mittel- und Südosteuropa	0,10	-0,07
Osteuropa und Zentralasien	0,61+	-0,25
Nordamerika	0,38	-0,69
Lateinamerika	0,86*	0,29
Nord-, Subsahara-Afrika und Mittlerer Osten	1,22***	0,38
Asien und Pazifik	0,98**	0,32
Fächergruppe (Ref.: Nicht-MINT-Fach)		
MINT-Fach	0,12	0,30
Finanzielle Situation (Ref.: sehr/eher schwierig)		
neutral	0,85***	-0,28
eher/sehr leicht	-0,19	-0,29
Pseudo- R^2	0,1228	0,0497
n	643	624

*** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$, + $p < 0,1$.

Für die Kontrollvariablen zeigen sich Effekte der Herkunftsregionen für Bachelorstudierende. Auch die Variable, die Auskunft darüber gibt, ob die Studierenden noch Kurse besuchen müssen, ist für Bachelor- und Masterstudierende signifikant. Darüber hinaus hat die finanzielle Situation bei Bachelorstudierenden einen Einfluss auf die selbsteingeschätzte Verlängerung der geplanten Studiendauer infolge der Corona-Pandemie.

Im Hinblick auf die Modellgüte lässt sich festhalten, dass das Modell für Bachelorstudierende mit einem Pseudo- R^2 von 0,12 deutlich besser abschneidet als das Modell für Masterstudierende (0,05).

6 Fazit, Limitationen und Ausblick

Die Corona-Pandemie schuf besondere Voraussetzungen für die Bewältigung der Studiensituation und der Studienanforderungen internationaler Studierender. Unter Rückgriff auf das *Student Integration Model* von Tinto (1975) und dessen Weiterentwicklung für Studierende im Distanzunterricht durch Kember (1989) wurde deutlich,

dass der soziale und akademische Kontext der Studierenden den Rahmen vorgibt, innerhalb dessen die akademische und soziale Integration entsteht und den Studienerfolg beeinflusst. Die Verlegung von Lehrveranstaltungen und Aktivitäten in den virtuellen Raum während der Pandemie schuf andere Voraussetzungen für die soziale und akademische Integration und damit den Studienerfolg im Vergleich zur Situation vor der Pandemie, in der Präsenzveranstaltungen und Aktivitäten auf dem Campus die Regel waren. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die Studiensituation während der Pandemie unterschiedliche Effekte auf die geplante Studiendauer von Bachelor- und Masterstudierenden hatte. So hatte der Grad der akademischen Integration nur bei Bachelorstudierenden einen Einfluss auf die positive Bewältigung der pandemischen Herausforderungen. Bachelorstudierende mit Noten im mittleren und oberen Leistungsdrittel konnten das Studium eher in der beabsichtigten Zeit beenden als Studierende im unteren Leistungsdrittel. Die soziale Integration über den Austausch mit Lehrenden und Studierenden hatte demgegenüber keinen signifikanten Effekt auf die selbsteingeschätzte Verlängerung der geplanten Studiendauer. Dieses Ergebnis stimmt mit einer bisherigen Studie überein, wonach die soziale Integration keinen relevanten Erklärungsbeitrag für den Studienerfolg im Distanzunterricht lieferte (Sweet, 2011). Die Besonderheiten der digitalen Lehrsituation im Sommersemester 2020 hatten darüber hinaus Effekte auf die Verlängerung der geplanten Studiendauer. Bachelorstudierende mit einer hohen Motivation gegenüber digitalen Lehrangeboten tendierten eher nicht zu einer Verlängerung der geplanten Studiendauer infolge der Corona-Pandemie. Eine hohe Unsicherheit gegenüber digitalen Prüfungen hat demgegenüber den gegenteiligen Effekt, aber nur für Masterstudierende. Demzufolge tendierten Masterstudierende, die eine hohe Unsicherheit beim Umgang mit digitalen Prüfungen berichteten, zu einer Verlängerung der geplanten Studiendauer.

Die vorliegenden Ergebnisse liefern eine Momentaufnahme zur Studiensituation internationaler Studierender während der Corona-Pandemie, die sich zum Zeitpunkt der Pandemie am Ende ihres Studiums befunden haben. Aufgrund des Zuschnitts der Stichprobe (Studierende im sechsten Semester) und des Panelcharakters der Studie (insbesondere Masterstudierende, die sich ursprünglich in der Panelstichprobe befanden, haben das Studium bereits abgeschlossen und einige Studierende haben das Studium bzw. die Panelbefragung abgebrochen), sind die Ergebnisse dieser Befragungswelle nicht repräsentativ für die Gruppe der internationalen Studierenden im Allgemeinen (Falk, 2021). Bei der Interpretation der Ergebnisse ist daher zu berücksichtigen, dass gerade internationale Studienanfängerinnen und -anfänger, die noch nicht mit dem deutschen Hochschulsystem und den studiengangsspezifischen Anforderungen vertraut sind, zu anderen Einschätzungen gelangen könnten. Zudem schneidet die Güte des Modells für Bachelorstudierende deutlich besser ab als jenes für Masterstudierende, d. h., die verwendeten Variablen können die Verlängerung der

geplanten Studiendauer bei Bachelorstudierenden deutlich besser vorhersagen als bei Masterstudierenden.

Für die Praxis lässt sich aus den Ergebnissen die Schlussfolgerung ableiten, dass insbesondere eine frühzeitige Kommunikation der Fakultäten und Institute über Art und Ablauf digitaler Prüfungen helfen könnte, Unsicherheiten zu reduzieren. In diesem Zusammenhang könnten auch vorherige Probeklausuren ein probates Mittel sein. Zudem dürfte der Grad der akademischen Integration vor Beginn der Pandemie entscheidend für den geplanten Fortgang des Studiums sein. Dazu zählen nicht nur die Zahl der erfolgreich absolvierten Fachsemester, sondern auch die bisherigen Studienleistungen. Gerade Studierende in höheren Semestern dürften aufgrund ihrer bisherigen Studienerfahrungen bessere Voraussetzungen mitbringen als Studierende bei Studienbeginn.

Im Zuge der stärkeren Digitalisierung von Lehr- und Prüfungsformaten an Hochschulen können diese Handlungsempfehlungen sicherlich insoweit generalisiert werden, dass eine hohe Motivation für digitale Lehre, gute vorherige Studienleistungen und eine Sicherheit im Hinblick auf den Ablauf digitaler Prüfungen gute Voraussetzungen darstellen, dass (internationale) Studierende ihr Studium auch in Zeiten eines digitalen Semesters wie geplant beenden können. Gerade leistungsschwächere Studierende sollten bei Online-Kursen als Zielgruppe adressiert werden, indem Lehrende Komponenten zum Zeitmanagement und zu den Lerntechniken integrieren (Au, Li & Wong, 2019).

Literatur

Au, O. T.-S., Li, K. & Wong, T. M. (2019). Student persistence in open and distance learning. Success factors and challenges. *Asian Association of Open Universities Journal*, 13(2), 191–202. <https://doi.org/10.1108/AAOUJ-12-2018-0030>

Becker, K. & Lörz, M. (2020). *Studieren während der Corona-Pandemie. Die finanzielle Situation von Studierenden und mögliche Auswirkungen auf das Studium* (DZHW Brief 09|2020). Hannover: DZHW. https://doi.org/10.34878/2020.09.dzhw_brief

Best, H. & Wolf, C. (2012). Modellvergleich und Ergebnisinterpretation in Logit- und Probit-Regressionen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 64(2), 377–395.

Bettinger, E. P., Fox, L., Loeb, S. & Taylor, E. S. (2017). Virtual Classrooms. How Online College Courses Affect Student Success. *American Economic Review*, 107(9), 2855–2875. <https://doi.org/10.1257/aer.20151193>

Browning, M. H. E. M., Larson, L. R., Sharaievska, I., Rigolon, A., McAnirlin, O., Mullenbach, L. ... Alvarez, H. O. (2021). Psychological impacts from COVID-19 among

university students. Risk factors across seven states in the United States. *PLoS One*, 16(1), e0245327. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245327>

Casalone, G., Michelangeli, A., Östh, J. & Türk, U. (2021). *The Effect of Lockdown on Students' Performance. A Comparative Study between Sweden, Italy, and Turkey* (Working Paper 473). University of Milan Bicocca Department of Economics, Management and Statistics.

DAAD & DZHW (Hrsg.). (2019). *Wissenschaft weltoffen kompakt. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland*. Bielefeld.

Daller, M. & Yixin, W. (2017). Predicting study success of international students. *Applied Linguistics Review*, 8(4), 355–374. <https://doi.org/10.1515/applirev-2016-2013>

Elmer, T., Mepham, K., Stadtfeld, C. & Capraro, V. (2020). Students under lockdown. Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland. *PLoS One*, 15(7), 1–22. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236337>

Falk, S. (2021). *Internationale Studierende an deutschen Hochschulen während der Corona-Pandemie* (IHF Kompakt, April 2021). München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.

Falk, S., Thies, T., Yildirim, H. H., Zimmermann, J., Kercher, J. & Pineda, J. (2021). *Methodenbericht zur Studie „Studienerfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländern in Deutschland im Bachelor- und Masterstudium“ (SeSaBa)*. Release 2. München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.

Goertz, L. & Hense, J. (2021). *Studie zu Veränderungsprozessen in Unterstützungsstrukturen für Lehre an deutschen Hochschulen in der Corona-Krise* (Arbeitspapier Nr. 56). Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.

Jochems, W., Snippe, J., Smid, H. J. & Verweij, A. (1996). The academic progress of foreign students: study achievement and study behaviour. *Higher Education*, 31, 325–340.

Kember, D. (1989). A Longitudinal-Process Model of Drop-Out from Distance Education. *The Journal of Higher Education*, 60(3), 278. <https://doi.org/10.2307/1982251>

Kember, D., Murphy, D., Siaw, I. & Yuen, K. S. (1991). Towards a causal model of student progress in distance education. Research in Hong Kong. *American Journal of Distance Education*, 5(2), 3–15. <https://doi.org/10.1080/08923649109526742>

Kercher, J. & Plasa, T. (2020). *COVID-19 and the impact on international student mobility in Germany. Results of a DAAD survey conducted among international offices of German universities* (Working Paper, März 2021). DAAD.

von Keyserlingk, L., Yamaguchi-Pedroza, K., Arum, R. & Eccles, J. S. (2021). Stress of university students before and after campus closure in response to COVID-19. *Journal of Community Psychology*, 1–17. Online-Vorveröffentlichung. <https://doi.org/10.1002/jcop.22561>

- Krempkow, R. (2020). Determinanten der Studiendauer. Individuelle oder institutionelle Faktoren? Sekundäranalyse einer bundesweiten Absolvent(inn)enbefragung. *Zeitschrift für Evaluation*, 58(2), 184–213. <https://doi.org/10.31244/zfe.2020.01.06>
- Mamiseishvili, K. (2012). International student persistence in U.S. postsecondary institutions. *Higher Education*, 64(1), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9477-0>
- Marczuk, A., Multrus, F. & Lörz, M. (2021). *Die Studiensituation in der Corona-Pandemie. Auswirkungen der Digitalisierung auf die Lern- und Kontaktsituation von Studierenden* (DZHW Brief 01|2021). Hannover: DZHW.
- Misirlis, N., Zwaan, M., Sotiriou, A. & Weber, D. (2020). International Students' Loneliness, Depression and Stress Levels in Covid-19 Crisis. The Role of Social Media and the Host University. *Journal of Contemporary Education Theory & Research*, 4(2), 20–25.
- Nguyen, O. O. T. K. & Balakrishnan, V. D. (2020). International students in Australia – during and after COVID-19. *Higher Education Research & Development*, 39(7), 1372–1376.
- Rienties, B., Beusaert, S., Grohnert, T., Niemantsverdriet, S. & Kommers, P. (2012). Understanding academic performance of international students. The role of ethnicity, academic and social integration. *Higher Education*, 63(6), 685–700. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9468-1>
- Salcedo, A., Yar, S. & Cherelus, G. (2020, 11. Juli). Coronavirus travel restrictions, across the globe. *The New York Times*. Abgerufen am 01.09.2021 von <https://www.nytimes.com/article/coronavirus-travel-restrictions.html>
- Statistisches Bundesamt. (2021). *Hochschulen, Sonderauswertung Prüfungsstatistik 2020*. Wiesbaden.
- Sweet, R. (2011). Student dropout in distance education. An application of Tinto's model. *Distance Education*, 7(2), 201–213. <https://doi.org/10.1080/0158791860070204>
- The SERU Consortium (Hrsg.). (2020). *The Impact of COVID-19 on the Student Experience. SERU Consortium Survey*. Abgerufen am 30.09.2021 von https://cshe.berkeley.edu/sites/default/files/seru_covid_student_survey_final.pdf
- Thies, T. & Falk, S. (2021). Der Einfluss der Bildungsherkunft auf die Studienabbruch-intention von internationalen Studierenden im ersten Studienjahr. In M. Jungbauer-Gans & A. Gottburgsen (Hrsg.), *Migration, Mobilität und soziale Ungleichheit in der Hochschulbildung* (S. 137–167). Wiesbaden: Springer VS.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education. A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2. Aufl.). Chicago: University of Chicago Press.

Traus, A., Höffken, K., Thomas, S., Mangold, S. & Schröder, W. (2020). *Stu.di.Co. Studieren digital in Zeiten von Corona*. Universitätsverlag Hildesheim.

Vanhournout, G., Gijbels, D., Coertjens, L., Donche, V. & van Petegem, P. (2012). Students' Persistence and Academic Success in a First-Year Professional Bachelor Program. The Influence of Students' Learning Strategies and Academic Motivation. *Education Research International*. <https://doi.org/10.1155/2012/152747>

Wilczewski, M., Gorbaniuk, O. & Giuri, P. (2021). The Psychological and Academic Effects of Studying From the Home and Host Country During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, 644096. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.644096>

Yue, H. & Fu, X. (2017). Rethinking Graduation and Time to Degree. A Fresh Perspective. *Research in Higher Education*, 58(2), 184–213. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1129797>

Anhang

Tabelle A1: Deskriptive Statistiken: Prozentwerte, Minimum und Maximum

	Prozent/ Mittelwert	Min	Max
Geplante Verlängerung der Studiendauer durch Corona		1	3
Trifft voll zu/ trifft eher zu	36,78		
Teils teils	18,55		
Trifft eher nicht zu/ trifft gar nicht zu	44,67		
Aufenthalt während der Pandemie in Deutschland	88,79	0	1
Weiblich	49,57	0	1
Alter in Jahren im ersten Semester	24,97	18	49
Abschlussart		0	2
Bachelor	50,75		
Master	49,25		
Praktikum	8,92	0	1
Keine Kursinhalte mehr	17,21	0	1
Note am Ende des 5. Semesters		0	3
Unteres Leistungsdrittel	33,15		
Mittleres Leistungsdrittel	29,20		
Oberes Leistungsdrittel	19,34		
Keine Information	18,31		

Fortsetzung nächste Seite

Fortsetzung von **Tabelle A1**

	Prozent/ Mittelwert	Min	Max
Herkunftsregion		0	6
Westeuropa	12,39		
Mittel- und Südosteuropa	12,55		
Osteuropa und Zentralasien	10,58		
Nordamerika	2,84		
Lateinamerika	9,16		
Nord-, Subsahara-Afrika und Mittlerer Osten	20,60		
Asien und Pazifik	31,89		
Finanzielle Situation		0	2
Sehr/eher schwierig	40,73		
Neutral	31,10		
Eher/sehr leicht	28,18		

N = 1267.

Manuskript eingegangen: 13.10.2021
 Manuskript angenommen: 03.05.2022

Angaben zur Autorin

Dr. Susanne Falk
 Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung
 Lazarettstraße 67
 80636 München
 E-Mail: falk@ihf.bayern.de

Dr. Susanne Falk ist wissenschaftliche Referentin und Projektleiterin am Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung in München.

Disrupted mobility experiences: International students in Germany in times of COVID-19

Carola Bauschke-Urban, Dorina Dedgjoni, Stephanie Michalczyk

Im vorliegenden Beitrag wird untersucht, wie sich im Zusammenhang mit der anhaltenden Corona-Pandemie die Auslandserfahrungen internationaler Studierender in MINT-Fächern in Deutschland verändert haben. Im Kontext der globalen Corona-Krise wurden die Mobilitätserfahrungen internationaler Studierender erheblich transformiert. Die qualitative Studie basiert auf problemzentrierten Interviews mit 32 internationalen MINT-Studierenden, die während der ersten beiden Pandemiewellen in Deutschland (2020–2021) geführt und mit der Grounded Theory Methodologie ausgewertet worden sind. Die empirisch verankerte Datenanalyse wird mit einer transnationalen theoretischen Erweiterung des ungleichheitssoziologischen Kapitalbegriffs von Bourdieu verknüpft, die mit Rückgriff auf das Konzept des Mobilitätskapitals („Mobility Capital“); eingeführt wird. Die Untersuchung zeigt, dass sich die Pandemie negativ auf die Mobilitätserfahrung von internationalen Studierenden ausgewirkt hat, dies gilt insbesondere für internationale Studierende mit sozialen Benachteiligungen. Der Ertrag, den internationale Studierende sich von einem Auslandsstudium erhofften, wurde durch die Pandemie in weiten Teilen nicht ermöglicht und führte bei den von der Corona-Pandemie betroffenen Kohorten internationaler Studierender zum Teil zu stark beeinträchtigten Mobilitätserfahrungen.

1 Introduction

While the COVID-19 pandemic rapidly became a global public health threat, the higher education sector also came to a temporary standstill. Higher education mobility is broadly considered to lead to positive outcomes (Jungbauer-Gans & Gottburgsen, 2021, p. 5). Similar to Brodersen (2014) who stated an *ideology of mobility*, Bauschke-Urban (2010, 2011) as well as Neusel and Wolter (2017) unpacked the internationalisation of higher education as a requirement for institutionally embraced mobility. Accordingly, despite travel restrictions and general disruptions during the pandemic, universities continued internationalisation activities, even as campus life was largely replaced with digital teaching. Notwithstanding the pandemic-related restrictions, international student numbers reached record highs in some countries as the UK (Kercher, 2021). In Germany, new enrolments of international students declined, but the total number of international students still increased slightly (ibid.). While the *battle for the brains* (Doomernik et al., 2009) continued, the individual experience of studying abroad was

severely affected by lockdowns and social distancing measures. The freedom to “*travel anywhere at any time*” (Amelina, 2017, p. 43) was disrupted, leading to a general loss of the benefit of studying abroad.

This paper¹ adopts a perspective to explore the temporary experiences of international STEM students during the COVID-19 pandemic in Germany as a certain disruption of their mobility experiences and is framed by the theoretical concept of *mobility capital* (Murphy-Lejeune, 2002). It was taken up to explore the multiple dimensions of international student mobility, which usually results in a range of gains and benefits for students living and studying abroad. Since the pandemic provoked a severe temporary alteration of international students’ mobility experiences, the article explores the particular obstacles to the successful accumulation of mobility capital.

2 **Mobility capital and the crisis of the COVID-19 pandemic: theoretical perspectives**

The objective of this paper is to analyse the experienced limitations of international students’ lives and learning processes during the COVID-19 crisis, which led to a potential inversion of their initial intentions and engagement when studying abroad. Next to the change in their learning experience from face-to-face to online settings, where the relevance of going abroad decreased, it is also about the motivation of international students to establish international and intercultural contacts, to learn and practice foreign languages, to enter an attractive labour market with better earning possibilities than in most of their home countries and foremost, to experience an internationally mobile lifestyle that would often lead them to future mobility. Given the consequences of the pandemic, it is debated whether the COVID-19 crisis had the general character of an *immobility turn* (Cairns et al., 2021) and thus negatively affected the benefits of mobility capital accumulation. *Mobility capital* is defined as the way in which “*an individual or group takes possession of the realm of possibilities for mobility and builds on it to develop personal projects*” (Flamm & Kaufmann, 2006, p. 168).

In her study on European mobile students, Murphy-Lejeune (2002) highlights that each mobility experience is self-enforcing and increases habits and attitudes of benefit to future mobility. Brodersen (2014, p. 99) pointed out that the concept of mobility capital is informed by Bourdieu’s (1983, 1988) inequality theory, which includes four distinct forms of capital (economic, social, cultural and symbolic capital). Discussing mobility as a capital, basically is a transnational amplification of Bourdieu’s capital theory, which also includes the possibility of conversion into other forms of capital. Cultural and social capital of international mobile students is generated primarily through

¹We thank for the insightful comments of two unknown reviewers, who contributed to strengthen this paper. We also thank Laura Rose Hauser and Ryan Grabijas for proofreading this article.

social networks, communication competence and activities in a foreign language (Brodersen, 2014), but also through access to institutions, infrastructures, foreign higher education certificates and to financial benefits, which are all closely related categories to Bourdieu's differentiation of forms of capital.

The research interest of this paper is directed towards the analysis of inequalities, faced by mobile international students when living abroad, which is closely connected to theories of mobility and immobility. Since the pandemic provoked a disruption of mobility experiences for international students (which lead to a temporary increase of social inequalities and to a multidimensional loss of mobility capital), we consequently related to Bourdieu's concepts of social, cultural and economic capital and broadened it for a transnational frame, which derives from mobility and in the case of this empirical research, from mobility and also disrupted (im)mobility of international students. Distinct from Becker's approach to human capital (1994) and from Putnam's concept of social capital (1995), Bourdieu employed differentiated concepts of capital, habitus and field to analyse social inequalities in order to reproduce and maintain intergenerational privilege and social advantages. Therefore, the paper refers to Bourdieu's inequality theory driven capital approach, which is also the referential background for the current discussion of mobility capital.

By taking up the concept of mobility capital, the paper is focused on if and to what extent social inequalities were enforced for international students during the pandemic and whether they experienced a transformation of their mobility experience. Before the COVID-19 crisis, mobility was seen as a resource for the globalised educational pathways and mobile life patterns of international students. The focus is therefore on changing the scope of mobility as a key feature of globalisation and as a precondition for the internationalisation of higher education. As Bourdieu's capital theory (Bourdieu & Passeron, 1971; Bourdieu 1983, 1988) lacks a global framework, the concept of mobility capital introduces a transnational perspective on capital accumulation, which is also relevant for an understanding of transnational social networks (Vertovec, 2002) as a general framework for highly skilled migration and international student mobility.

Against this background, further mobility aspirations of the international students, their academic success, their social networks and financial security as facets and substantial elements of the gain of mobility capital were analysed. A particular focus was placed on the increase of inequalities, on international students' emotional problems and also on pandemic-related xenophobic experiences, as the pandemic has further exacerbated the (existing) inequalities faced by international students (see Bilecen, 2020; Martel, 2020, Xiong et al., 2020). Against this background, the paper contributes to a reflection of the downturn of international students' mobility capital and draws

attention to the limits of individual mobility gains from studying abroad during the COVID-19 crisis.

3 Literature review: impact of the pandemic on international students

International mobility is highly beneficial for international students and labour markets, especially through the exchange of knowledge and know-how (see King & Raghuram, 2013; Madge et al., 2015). However, the pandemic has fundamentally changed the framework for harnessing international mobility experience through studying abroad. Recent research is dealing with a variety of living and learning conditions of international students, affected by the downturn of spatial mobility.

According to the European University Association (EUA) survey on *Digitally enhanced learning & teaching* (2020), 95 percent of European Universities pivoted to distance learning throughout the institution, while 4 percent offered it only in some faculties. In the summer semester 2020, almost half of the universities (47 %) in Germany switched to exclusively virtual teaching, and almost as many (45 %) higher education institutions favoured a mixed model of face-to-face and virtual teaching (Kercher & Plasa, 2020, p. 4). The lack of internet access, which especially occurred when students temporarily returned to their home countries in the Global South during the lockdown measures, and the digital divide came together with a lack of equipment for online teaching, which often prevented students from fully engaging and participating in online learning (see Adnan & Anwar, 2020; Bilecen, 2020; Jena, 2020; Marinoni et al., 2020).

Further research has shown the negative impact of the COVID-19 crisis on students' mental health, mostly due to disruption, insecurity, anxiety and hopelessness (Amoah & Mok, 2020; Husky et al., 2020; Kaparounaki et al., 2020; Peters et al., 2020). In addition, students who self-isolated in response to the COVID-19 outbreak were more prone to emotional problems than those who did not (see Tang et al., 2020). Largely due to the pandemic-related health crisis and host nationals' fear of the virus, many international students have struggled with social exclusion, xenophobic reactions and an increase in discrimination based on ethnicity, skin colour and culture (see Cohen et al., 2020). According to a 2020 Erasmus Student Network survey, 24 percent of Italian students and 19 percent of Asian students have experienced discrimination based on nationality, either to a great or very great extent (Gabriels & Benke-Aberg, 2020). Chinese international students in particular struggled with stigma and biases in both their home and host countries, which put a strain on students' self-esteem and sense of belonging (Zhou & Li, 2021). COVID-19 also led to greater uncertainty and financial difficulties for some of the international students, mainly due to the loss of their part-time jobs on or off campus (see Bilecen, 2020) and the lack of family and support structures (see Chen et al., 2020).

The engagement of international STEM students in the local German labour market also suffered from the decline in economic capital gains resulting from disrupted spatial mobility. According to a survey conducted by the EUA, almost half of the international students in Europe (40 %) lost their jobs in 2020, and thus relied on family support. This has led to major problems and financial disadvantages for students, with, for example, a large number of Indian students having to take out loans for higher education (Jena, 2020, p. 79). In general, international students were greatly affected by the uncertainties resulting from the COVID-19 crisis and, as a result, became more concerned about their educational and career path (Cohen et al., 2020). This disruption not only resulted in delayed or missed opportunities for further international mobility, scholarship and knowledge generation, but also in a loss of professional advancement and training for students (Aucejo et al., 2020). In the long run, this may further jeopardise their future career prospects and ability to compete in the labour market.

Due to the pandemic situation in Germany, face-to-face teaching has been replaced by remote and hybrid teaching and learning. This had a huge impact on the way students conducted their studies and on how they organised themselves. At the beginning, the transition to digital teaching was difficult for most students, as 80 percent of those students enrolled at German higher education institutions reported having a heavier workload (Aristovnik et al., 2020, p. 9). Adnan and Anwar (2020, p. 48) conclude that only a minority of students find online learning more motivating than face-to-face learning environments. In contrast to the predominantly negative effects of the pandemic, students also report positive outcomes of online learning, such as beneficial learning experiences with pre-recorded lectures, an increased amount of written feedback from lecturers, more time for additional learning interests and a better work-life balance (see Almendingen et al., 2021; Varadarajan et al., 2021).

In summary, recent research reflects the impact of the COVID-19 crisis on international students in a variety of aspects, such as the radical digital shift towards online learning environments, which often leads to demotivation and social isolation among students. Another aspect is the loss of students' part-time jobs, which led to financial difficulties and a general decline in optimism for the future. Consequently, a general loss of the benefits of international students' spatial mobility was observed, which resulted in a decline in the opportunities to accumulate and convert the gains from spatially bound mobility capital, which is a key feature of international students' learning and living experiences.

4 Methods

The conducted research for this paper² was driven by the observation that the international students we were in contact with in the run of a larger longitudinal study and who were interviewed twice before and during the pandemic, were clearly negatively affected by the crisis. The focus was exclusively on international students enrolled in Bachelor's and Master's degree programmes in the STEM field at three universities of applied sciences in Germany. The majority of the interviewees were postgraduates, pursuing a master's degree taught in English.

The first round of pandemic-related interviews was conducted between July 2019 and May 2020, with follow-up interviews taking place between October 2020 and June 2021. Some of the initial interviews took place during the first lockdown in 2020, while the others were conducted during the second wave of the COVID-19 crisis in Germany. The findings are based on data derived from problem-centred interviews (Witzel & Reiter, 2012; Witzel, 2000), the focus of which was directed on the impact of the pandemic on the everyday life and learning conditions of international students in Germany. The *problem-centered interview* (Witzel, 2000) is an exploratory qualitative interview format, directed towards a certain problem, aiming to generate subjective perspectives of the interviewees. The conducted problem-centred interviews started with an open question, which addressed the experiences of the international students during the pandemic. In almost all cases, this approach generated a freely developed narrative flow accentuated by the interviewees themselves. The semi-narrative approach of problem-centred interviews provides a well-adjusted and flexible concept for generating data from multilingual samples at different language levels. This is a clear advantage over fully open interview methods such as narrative approaches (e.g. Chase, 2011; Fischer-Rosenthal & Rosenthal, 1997; Küsters, 2009), which are not only shaped by Western-centred concepts of subjectivity and biography, but also lack the flexibility to adapt the data generation process to highly diverse samples with different levels of foreign language proficiency.

The problem-centred approach was structured by the following perspectives: After the opening section of the interviews, semi-structured questions were asked about international mobility experiences, digital learning during the pandemic, students emotional and financial aspects and the impact of the pandemic on their future career and personal life.

²The data was generated and analysed in the frame of the BMBF-funded research project *Migration, Diversity and Institutional Change in the STEM field* (Migration, Diversität und sozialer Wandel in den Ingenieurwissenschaften. MigIng) BMBF FKZ: 01UM1821Y at Fulda University of Applied Sciences (01/2019-08/2022). Principal investigator: Carola Bauschke-Urban, researchers: Dorina Dedgjoni and Stephanie Michalczyk (URL: <https://miging.de/>).

The research focus on the experiences of international STEM students during the pandemic was embedded in the larger context of a longitudinal research on the study experiences of international students in the STEM field with a subsequent focus on the study pathways of international STEM students at German Universities of Applied Sciences with regard to their entrance into the labour market.

A total of 32 interviews with international students were conducted and subsequently analysed with grounded theory methodology (Strauss & Corbin, 1996). To ensure the anonymity of the interviewees, students' real names have been changed and the study programmes in the STEM field were not mentioned. Focusing on the experiences of international STEM students during the pandemic, our interview sample is heterogeneous and consists of 18 females and 14 males from 18 different countries all over the world, most of them from the Global South. The participants mainly come from highly educated, upper-middle class families, who in some cases also support their children financially during their studies (regarding this phenomenon, see King et al., 2011). The family status of the interviewees includes both single and married students with or without children. Our interviewees also differ in terms of their length of stay (from a few months to several years) and their foreign language skills in German as well as in English. Therefore, the diversity of the sample also resulted in multilingual interviewing in English and, as an option, interview participation in German was offered as well.

The data was analysed according to the grounded theory methodology, which provides an analytical tool to understanding actions of individuals in experienced social situations (Strauss & Corbin, 1996). The main methodological principles of Grounded Theory include theoretical sampling, constant comparative analysis of data, elaboration of memos and codes (ibid.; Strübing, 2004). Theoretical sampling is one of the differentials in relation to other qualitative research designs. Since the data collection was already embedded in a follow-up interview setting, it was not possible to make changes in the primary qualitative sample. Instead, an additional focus on the international study experience during the pandemic was added to the larger context of the MigInG study, since the internationalisation of the higher education system faced substantial transformations after the unexpected outbreak of the pandemic, which evidently could not be ignored in a research which is directed to international students' study situation in the STEM field in Germany, which happened to be partially situated during the pandemic in the course of the project time.

As the initially generated sample of a group of different international students from the STEM field in German Universities of Applied Sciences had gained experiences in relation to the research phenomenon *transition of international students' study experiences abroad during the pandemic*, it was accepted to let the sample constant,

whereas the research focus had to be broadened in order to fully introduce the transformed study situation of international students in the STEM field after the outbreak of the pandemic.

According to the approach of Strauss and Corbin (1996), grounded theory methodology is conducted by constant analysis and comparisons. The instruments of writing memos and generating codes profoundly contribute to developing a theory. Coding is the procedure, in which data is conceptualised for data analysis. In a first step, the data is analysed line-by-line (open coding), which is further developed by conceptual comparison and grouping of the coding segments (axial coding). In this process, knowledge is generated in a mode of comparison, analysis and further categorisation, of which a core category is emerged (selective coding), which conceptualises the main concern of the study (*disrupted mobility experiences of international students during the pandemic*). Throughout this process, literature was subsequently used for developing the emerging theory by comparing the data immanently with each other, but also with already existing knowledge and theoretical frames (Kelle, 2007; Strauss & Corbin, 1996; Strauss 1998).

The qualitative combination of a problem-centred research approach with data analysis according to grounded theory methodology allows to highlight subjective reflections and individual impact of the pandemic for international STEM students in Germany; yet, the presented findings are not representative.

5 Transformations of mobility capital: empirical findings

In the following section, five main aspects of the change in the mobility experiences of international students are reflected. Since the interviewees in our sample typically like to travel, which is highly relevant for the international experience of studying and living abroad, we firstly examined the pandemic-related changes in students' attitudes towards future mobility projects. The second part of the empirical discussion focused on the complex social, motivational and emotional consequences of distance teaching and learning. Thirdly, the economic consequences of the pandemic for international students are addressed, which is followed by a fourth section on changes in social relation and cultural participation during the pandemic. Fifth, the influence of a xenophobic discourse on the lived experiences of our interviewees is discussed.

5.1 "I didn't get the complete experience"

The problem-centred data collection process revealed a general enthusiasm for travel and other forms of mobile lifestyles. In general, all of our interviewees considered travelling to be a highly motivating and fascinating aspect of studying abroad. As

Murphy-Lejeune (2002) pointed out, both past and further mobility strategies are essential features in the lives of international students, as mobility is considered of high relevance for the constitution of mobility capital. Thus, the international students perceive themselves as global travellers and look back to their previous mobility experiences as essential for developing and imagining their future lifestyles:

*“I used to travel from different cities to (other) cities very often.
So, I would also like to travel over all the world if I get an opportunity.”
(Ranvir, male Master’s student from India, I1, 449–451)*

The first interview with Ranvir, which took place before the pandemic, reflects the intention of many other international students, who dreamed of further mobility experiences during or after their studies in Germany. The sudden outbreak of the pandemic significantly curtailed their already existing mobility prospects. Moreover, the dramatic change in the situation has led to a general uncertainty about travelling and moving further towards other higher education institutions abroad:

*“I came back to X-Town for my Erasmus because I wanted to go to Z-Town in Italy. [...] And then I decided to travel to Z-Town for my exchange semester. It was a hard decision to be honest. Because I didn’t know what will happen, and Corona, and everything. [...] So [...] I was scared, but it was exciting.”
(Hala, female Master’s student from Jordan³, I2, 59–75)*

Hari, a male Master’s student from India, explained in his interview that, for him, travelling to different places is an essential experience of studying abroad. However, as a result of the crisis that accompanied the COVID-19 pandemic, future mobility opportunities became increasingly limited and signified the mutual disruption of the desired mobility experiences:

*“I love traveling, so this was like the start of a new adventure. So I was just like, “Yeah, let’s just...let’s see where we go. Let’s see what we do. Let’s explore Germany. Let’s explore ... if only coronavirus hadn’t happened, I’d have been traveling. I actually wanted to go to Italy pretty badly. Italy, I wanted to go to Spain. I wanted to go to so many places. But now ... yeah, now you can’t.”
(Hari, male Master’s student from India, I2, 1203–1209)*

³Our cordial thanks go to all international students, who accepted to conduct interviews in the context of the BMBF (German Ministry of Education and Research)-funded research project MigIng. All names of the interviewees are thoroughly anonymised. In order to make any personalisation of the interviewed international STEM students impossible, we neither gave information on the selected higher education institutions nor on the study programmes the interviewees were affiliated with. In case of countries of origin with small numbers of interviewed international students, information on home countries was spared out. All unmentioned world regions of origin with small case numbers are situated in the Global South.

Similar to Hari, the initial expectations of living independently as an international student and being able to move freely from place to place were gradually disappointing for most interviewees and resulted in an actual loss of mobility capital. The experience of studying abroad was clearly limited, as the pandemic prevented the interviewees in our sample from having the *full mobility experience* they originally expected while studying abroad. In conducting the interviews with the students during the first and second waves of the COVID-19 crisis in Germany, we observed that increasing difficulties in developing *the taste for living abroad* (Murphy-Lejeune, 2002) became the rule and diminished the desired experiences previously coming along with mobility:

“Germany, the majority of my experience in Germany has been during the pandemic. I do regret the fact that there’s a pandemic and that I didn’t get the complete experience. That can’t be helped. That’s just the way things are.”
(Hari, male Master’s student from India, I2, 227–233)

Finally, study-related mobility experiences, such as Erasmus and exchange semesters, also suffered from the immobility turn, forced by the pandemic, which resulted in organisational impact due to mobility restrictions and in a severe loss of international and intercultural students’ experiences. Furthermore, in some cases, even exchange programmes, which represent an attractive feature of an international study experience, had to be cancelled. Consequently, this marked a loss in the internationalisation features of the higher education institutions and implied disadvantages for international students’ further mobility expectations and experiences.

“This semester, the third semester, is supposed to be our away semester. But because of the pandemic, our abroad semester was canceled, and now we have to take classes at our university. [...] We applied for the university in Norway. And yeah, they decided to just cancel this semester. [...] But my other colleagues, they were lucky to have ... even though they didn’t go away to the ... where they’re supposed to go, but they’re taking classes from their universities.”

(Cristina, female Master’s student from Mexico, I2, 62–73)

5.2 Digital learning during the pandemic

In this section, the focus is set on the entanglement of internationally acquired symbolic and cultural capital in the context of international students’ mobility, which are core features for the gain of mobility capital. Especially at the start of the pandemic, the international students faced both technical as well as connectivity challenges. This was particularly evident among students from the Global South, who returned to their families and stayed in places where internet connectivity was not always reliable for longer periods of time. Even from students in the STEM disciplines, the switch from

face-to-face to online communication was perceived as a severe barrier for international students, since they often could not attend classes and had problems of language perception, which also occurred more often than in the context of campus teaching. However, some of the interviewees reported some gains from online communication, which became more established during the pandemic. They also mentioned benefits, such as a greater flexibility in time and place, which led to an increased independence and provided more options for them.

The implementation of distance teaching and learning as a substitute for on-campus study had multiple effects. In addition to the loss of physical and spatial proximity, graduating on time as a gain of international symbolic capital became more difficult for the students, and often resulted in longer periods of studying (see also Falk, 2021). Successful completion of a degree programme abroad within the standard period of study is perceived as one of the key factors for the success of international students abroad, as many of our interviewees reported to us. In so far, also prompt graduation constitutes a key feature for the gain of mobility capital. This is especially relevant for students with limited financial resources, as each extension causes additional costs and leads to a growing loss of individual reputation at home. Furthermore, students articulated the fear that a delayed graduation could also have a negative impact on their future educational success and employment prospects since the gain of symbolic capital has to be postponed. This practically implies a severe loss of the usually promising features of mobility capital, which formerly used to be easily convertible from symbolic to economic capital during a study stay abroad, which is a transnationally embedded process. Thus, the pandemic implied a severe disruption and endangerment of these – previously far leading mobility experiences, which were convertible in other forms of capital with more ease before the outbreak of the pandemic.

The students also missed opportunities to acquire foreign language skills gains in the online learning environments, which is also an important feature of the gain of cultural capital abroad, leading to a finally successful acquisition of mobility capital. The lack of opportunities to practice language skills in the classroom was followed by increasing comprehension problems in online learning environments. Digital formats of teaching and learning could also hardly replace hands-on learning experiences in laboratories, which led to an overall reduction in the benefits of studying abroad for international students and again, to a loss of mobility and a severe disruption of the originally desired mobility experience.

German universities of applied sciences offer excellent conditions for practical work in laboratories, the international recognition is especially true for the STEM field. Co-operations with local engineering companies and the provision of well supervised work placements also make studying in Germany highly attractive for international students.

However, the opportunity to gain initial practical experience in the German STEM field was again affected by the outbreak of the COVID-19 pandemic. Above all, the desire to gain practical experience was a driving force behind their decision to study at a university of applied sciences in Germany.

Michele, a female Bachelor's student from the USA, describes the compensation strategy of her university as follows:

"We had, instead of the "Praktika" (internships), that we were supposed to do in the university, we basically had to read theoretically, what the thing would be about, and then, we had to write a protocol about it. It's [...] all different because of Corona."

(Michele, female Bachelor's student from the USA, I2, 646–655)

In the context of the digital transformation of teaching and learning, the comprehension and use of texts have become more important in most STEM teaching strategies, which subsequently leads to difficulties for international students with low language skills (see also Marinoni et al., 2020). Yet, even work placements became harder to gain, which resulted in cumulative effects for the mobility experiences. Students were often confronted with various challenges in the first pandemic semester, which led to a large number of postponed exams and increased pressure on international students' life-cycles. Most students were unable to carry out practical exercises in the laboratory during their studies. Similarly, Xin, a female Master's student from China reported that she was unable to write on her thesis due to not having access to laboratory facilities:

"This year it's pretty difficult because of Corona, we are not allowed ... since two months we are not allowed to work in the laboratory. [...] And that's why, these two months, I can't work on my thesis."

(Xin, female Master's student from China, I2, 204–211)

Jena (2020, p. 79) concluded that learners from low-income families and disadvantaged groups are more likely to suffer from digitalisation, as they may not be able to afford high-speed internet connection or the required technical gadgets for online learning. Many of the interviewees, who travelled back to their home countries, were confronted with a restrictive access to connectivity and therefore, faced challenges in obtaining the provided study materials.

In addition to difficulties with technical requirements, many students also refer to problems with self-organised work, which often resulted in a lack of concentration and motivation in a more flexible working arrangement. The sudden individualisation of the learning settings generally required high competence in dealing with digital communication devices. Also, individual competence for taking self-responsible

choices for spending attention at learning was requested. However, many of the interviewed international students reported how they got lost in the temporarily lesser framed digital learning environments:

"I lost sometime attention in between the lectures that, if something is on the window or, I would say, on the mobile came, then I just lost my attention."

(Adnan, male Master's student from Pakistan, I2, 565–567)

In particular, the lack of face-to-face communication with teachers and students was frequently mentioned. In this regard, Shadi, a female Master's student, described how she struggled with understanding contents in digital environments:

"[I]f I had been in the lecture room, I could ask the next neighbor, right, left, front, back, what that means.

And it can easily come about in another routine. [...] For example, you can't read Prof's script when she's writing something, okay? In the lecture room then you can easily ask."

(Shadi, female Master's student from Iran, I2, 176–182)

Digital learning also led to indirect effects, especially for female international students, particularly those with young children, who often found themselves pushed back into traditional gender patterns during the COVID-19 crisis (see Speck, 2020). For instance, Liliana, a female Master's student from Bulgaria and mother of a young child, encountered difficulties with her studies, because childcare facilities were closed during the pandemic, which also prevented her to explore more options to successfully gain gendered features of mobility capital:

"Um no, that was very exhausting. Yes. And there was no chance. I've tried it, but when I sit down at the computer, she comes to me and wants to sit down next to me, so that she also watches that she clicks the mouse or does something on the keyboard. That (laughing) doesn't work at all. I can't concentrate at all."

(Liliana, female Master's student from Bulgaria, I2, 496–503)

5.3 Financial struggles

During the COVID-19 crisis, enterprises offering job opportunities for students were largely shut down, leaving many of them to live on a very low income (see also Aristovnik et al., 2020; Bilecen, 2020). While many of our interviewees are partially or fully supported by their parents, some had to live on private savings. Nevertheless, most of the students in our sample relied on income from part-time student jobs, which enabled them to compensate for global income inequalities and afford to study in Germany. Even before the pandemic, some of the international STEM students in our

sample were in a precarious financial situation, characterised by a general imbalance in access to economic capital between domestic and international students. Yet, also the benefits from the salary of jobs from deskilling fields (Kofman, 2012; Kofman & Raghuram, 2015), turned out to be perceived by the mobile students as one of the general gains from mobility capital.

The outbreak of the COVID-19 crisis was broadly disruptive to almost all interviewees, particularly those coming from the Global South, many of whom reported living on very low incomes due to the loss of part-time jobs. Their economic uncertainty increased as their personal and family savings were running out in the midst of the pandemic. Consequently, many of the students had to take out loans, creating additional financial burdens and potential long-term hurdles for their future prospects. Evelina, a female Bachelor's student from Lithuania describes her precarious financial situation during the pandemic as follows:

"How finance has changed is, that I lost a lot of my part-time jobs. [...] I only have the credit and my other earning opportunities are still down."

(Evelina, female Bachelor's student from Lithuania, I2, 228–291)

However, some of the international students in our sample reported applying for a so-called *KfW* (Credit Institute for Reconstruction) student loan, a low interest loan, designed to cover basic economic needs of students in Germany. For instance, Alisha, a female Bachelor's student from India shows how she was able to rely on this loan, after experiencing difficult economic times:

"And then I have definitely taken a loan to finance my education now. I was working and then I lost my job. [...]"

And it was a setback for me for like, for four or five months"

(Alisha, female Bachelor's student from India, I2, 451–455)

In conclusion, the pre-existing economic inequalities faced by international students have increased during the pandemic, which will also have long-term effects on their academic success.

The findings of our study show once again that the gain of cultural and symbolic capital in higher education is closely linked to the conversion of economic capital (Bourdieu, 1983), which is especially true for international students who severely suffered from losing income opportunities while sustaining their costly studies abroad. As a consequence, also the temporarily endangered access to income sources during the pandemic led to a particular loss of international students' mobility capital. This also resulted in the fear of having to face long-term effects of diminishing career opportunities abroad. However, the exploration of long-term effects of the pandemic

on international STEM students career chances needs further exploration. Since the academic success of international students is highly dependent on their financial situation in the host countries and in the financial possibilities of their families, further research on the economic situation of international students is necessary.

5.4 Social isolation and temporary return mobility

Since establishing contacts and relationships abroad is particularly important for international students, the temporary increase of social isolation was an experience of hardship for the interviewees. The development of social capital is also beneficial for the gains derived from international student mobility, which also provides options for developing cross-border networks. Social relations influence the well-being of international students as well as the frequent use of a foreign language. Accumulating social capital (Bourdieu, 1986) was particularly difficult for international students during the pandemic, as they were severely affected by contact restrictions and the lack of face-to-face communication in digital learning environments. Therefore, they were more affected by the consequences of social isolation compared to domestic students.

“I stay all the time in my room, so, sometimes, I feel like being discouraged from concentration on my study.

So, sometimes, I will spend like hours watching movies.”

(An, male Master’s student from Vietnam, I2, 724–727)

Loneliness and depression also had an overall influence on the life of the international STEM students during the pandemic. They especially related their worries and pessimism towards their expected future work perspectives. For instance, Bajú, a male Bachelor’s student, openly expressed his worries about his future employment prospects, which he feared for his post-pandemic life when interviewed during the lockdown measures:

“So what comes my way now, for example, what is in the future, will be a difficult situation for me, maybe later because of job search. If only if this corona doesn’t end, right?”

(Bajú, male Bachelor’s student from Indonesia, I2, 937–941)

For some of our interviewees, a temporary return to their home countries was a reaction to their miserable and isolated situation they were confronted with in Germany. In this regard, Wilczewski et al. (2021) found that a temporary return to international students’ countries of origin was mostly perceived as socially and emotionally beneficial. Similarly, all students in our sample, who returned and were allowed to travel during the pandemic, were in favour of returning to their home countries, since this

offered an escape from the unexpected and radically changed living conditions they were confronted with during the lockdown situation in Germany:

“It was actually much, much better back there. Like the cases were really low. The infection rate was really low. And people were just socializing and quite... It was much, much better than here in Germany”.

(Adnan, male Master’s student from Pakistan, I2, 680–683)

The shared temporary return experiences of the international STEM students correspond with Kercher’s (2021) findings for Germany. In a comparative study on the effects of the pandemic on international student mobility, cross-national data of the four main receiving countries of international students was compared. The study found a wide variety of temporary return patterns of international students due to a variety of globally existing travel restrictions. In the case of Germany, where only basic entry bans existed, special permits for the entry of scientists and international students were introduced after June 2020, which contributed to an increase of options for the choice of international students whether to stay in Germany or to return to the home country during the pandemic.

5.5 Increase of racism

The outbreak of the COVID-19 pandemic increased racist attitudes towards international students. In particular, international students from China and Asia had to face hatred and racism (see Allen & Ye, 2021; Peters et al., 2020, p. 972). When the novel COVID-19 pandemic first broke out in China, racial projections were mainly directed against persons, who were blamed for their supposed *Chinese appearance*. This particular racism was a global phenomenon and did not only occur in Germany. For example, Cohen et al. (2020) explored this matter in the USA, stating that especially Asian and Asian-American students experienced an increase in racial discrimination (see also: Rzymiski & Nowicki, 2020, p. 374). A racist narrative about the virus *from abroad* developed into a whole stigmatising discourse on international students, as *“potential carriers of the disease”* (Ivic & Petrovic, 2020, p. 430). The rise of this particular racism was also reflected in the experiences of our interviewees. Hari, a male Master’s student from India described his experience as follows:

“So while I’m walking, I’ll be walking on one side of this ... like this forest path, and then there’ll be like a person coming from the other side. They’ll see me, and they’ll pull their mask up. And I don’t know whether it’s happening because I’m a foreign student or because, you know, these people are genuinely concerned that, you know, I might be carrying corona or something, but I’ve seen this happen.”

Some people do it. Some people don't. And it makes me feel a little weird. Like is this ... you know, are you ... is there some sort of message you're trying to send me?
Some sort of ... you know, is this ... I don't want to use the word racism, but at the same time, it does feel a little weird. And that's not to say that I have not done it.
I do the same thing, but only in the city. I don't do it, you know, out in the middle of the forest."

(Hari, male Master's student from India, I2, 1103–1119)

Hari's narrative illustrates that the COVID-19 discourse was also been linked to a certain racist public discourse (Ivic & Petrovic, 2020, p. 429), which led to an experience of being stigmatised and embodied as *the other* (see e.g. Reuter, 2015). Although it cannot be clarified whether the situation in the forest was clearly directed against Hari's Indian origin and skin colour, the episode shows how unsafe and uncomfortable international students felt during the global pandemic. This is mainly due to the fact that there was reason to assume that a xenophobic finger-pointing was going on. And international students in Germany found themselves trapped in unexpected situations, like Hari, who reported how he got into an uncomfortable situation while taking a walk in a forest.

6 Conclusions

The grounded theory discussion of problem-centred interviews with international students from the STEM field focused on the disruption of mobility experiences of international students during the COVID-19 crisis in Germany from a multi-level perspective. In general, the pandemic had negative effects and increased inequalities for mobile students in the STEM field, especially for those from disadvantaged backgrounds. Overall, the benefits of studying abroad were reduced, which led to a sudden shift of teaching and learning environments towards digitalisation as a notable side effect of the pandemic. In the STEM field, especially practical experiences in laboratories were confronted with the sudden loss of spatial embeddedness, as it was no longer possible to enter the laboratories on campus. Especially in the field of the engineering sciences at German universities of applied sciences, international students' practical expectations for their studies abroad were particularly high. Since the empirical findings of this paper result from a grounded theory analysis of qualitative interviews with international students from the STEM field, the overarching concept *disrupted mobility experiences* was emerged from five axial concepts: 1) lost mobility experiences, 2) digital learning effects, 3) financial struggles of the international students, 4) social isolation and temporary return, 5) experiences of racism. First, the international students suffered from a general loss of mobility opportunities that they

intended to have had during their stay in Germany. Second, the digital learning experience profoundly changed their study experience abroad. While there was an increase of chronological and spatial independence, digital learning environments led to student's fear of ending up in longer study periods, a loss of practical experience in laboratories and work placements, increased comprehension problems for international students in digital learning settings and reduced communication opportunities with teachers. International students also stated that they tend to get lost in the loosely structured digital learning environments in terms of motivation and successful self-organisation. Gender-specific effects were also observed, with an increase in the unequal distribution of family responsibilities among female parents out of the international students (e.g. Speck, 2020). Third, the international students reported severe financial struggles as many of them lost their jobs and were forced to take out loans. Fourth, the accumulation of social capital (Bourdieu, 1986) was reduced and the international students often suffered from emotional problems and pessimism about their own professional future and employability. Also, most of the international students from the STEM field in our sample chose to temporarily return to their home countries during the German lockdown in 2020. Fifth, Asian interviewees in particular reported experiences of racism, which seem to have increased among international students during the pandemic. Racism and resentments towards *Asian-looking* international students have also been observed in other empirical studies on international students' experiences during the pandemic (e.g. Allen & Ye, 2021; Cohen et al., 2020; Ivic & Petrovic, 2020; Peters et al., 2020; Rzymiski & Nowicki, 2020).

All in all, the pandemic had a large impact on international students. As a result, the overall gains from studying abroad that international students originally sought in the German STEM disciplines, were largely diminished. The intended gains and contributions to the successful transnational accumulation of mobility capital (Brodersen, 2014; Flamm & Kaufmann, 2006; Murphy-Lejeune, 2002) were reduced and as a consequence, the pandemic led to a temporary disruption of mobility experiences among the current cohorts of international students in the STEM disciplines.

The freedom to "*travel anywhere at any time*" (Amelina, 2017, p. 43) and the barriers against being able to move freely, which had been core principles of the international higher education experience for decades, were largely curtailed during the COVID-19 crisis. As a consequence, international students found themselves in a greatly transformed situation, either returning temporarily to their home countries or living in an isolated and lonely situation in their place of residence in Germany. The decision of international students to stay or return during the pandemic was also studied by Falk (2021). Her findings pointed out that a reasonable number of international students did not spend the summer semester 2020 in Germany, but returned temporarily to their countries of origin. Falk also showed that a high number of international students,

especially at MA level, indicated a need to extend their studies as necessary compensation for the pandemic experience.

Although the three universities of applied sciences we studied worked intensively and successfully on immediate strategies to compensate the impact of the general disruptions of campus life and learning structures during the pandemic, the previous spatial embedding of higher education teaching and learning could not be satisfactorily replaced by the rapidly implemented digital learning environments. The pandemic thus resulted in a high number of postponed exams and the negative effects of the pandemic on emotional well-being, motivation and learning outcomes of international students could also not be compensated immediately. In addition to the reduced practical benefits of studying in the STEM field at a German university of applied sciences in the course of the pandemic, intercultural encounters as well as the frequent use of foreign language skills in social contexts on campus, among friends and at work were limited by the general contact restrictions, which were necessary to reduce the fundamental and global health risk posed by the pandemic. Another, possibly temporary, effect was that the international students' attitudes towards their own future prospects were negatively affected, as finding a job proved to be a particularly challenging task at that time.

In light of the discourse on the general benefits of internationalisation of higher education and the mobility of international students (Jungbauer-Gans & Gottburgsen, 2021; King & Raghuram, 2013; Madge et al., 2015), it must be concluded that the pandemic had the character of an immobility turn (Cairns et al., 2021) for the higher education institutions. This reduced the attractiveness of an academic experience abroad, although the overall numbers of international students enrolled in Germany did not decline (Kercher, 2021). All in all, the opportunities to acquire *mobility capital* were severely limited for international students, especially in the early stages of the pandemic.

In summary, this leads to the conclusion that the cohorts of international students who studied abroad during the pandemic, suffered to a greater or lesser extent from its manifold effects. At least temporarily, the hopes and intentions of international students to study abroad were affected by the general standstill, which disrupted the mobility experiences of international students to a certain extent during this period. As this research is limited to a cross-sectional perspective during the first and second waves of the global pandemic in Germany in 2020 and early 2021, further research on the long-term effects of the pandemic and its consequences for international student mobility is needed.

References

- Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(1), 45–51.
- Allen, R. M., & Ye, Y. (2021). Why Deteriorating Relations, Xenophobia, and Safety Concerns Will Deter Chinese International Student Mobility to the United States. *Journal of International Students*, 11(2), i–vii.
- Almendingen, K., Morseth, M. S., Gjølstad, E., Brevik, A., & Tørris, C. (2021). Student's experiences with online teaching following COVID-19 lockdown: A mixed methods explorative study. *PLoS ONE*, 16(8), e0250378.
- Amelina, A. (2017). *Transnationalizing Inequalities in Europe. Sociocultural Boundaries, Assemblages and Regimes of Intersection*. London/New York: Routledge.
- Amoah, P., & Mok, K. H. (2020, June). *The COVID-19 Pandemic and Internationalisation of Higher Education: International Students' Knowledge, Experiences, and Wellbeing*. Higher Education Policy Institute.
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438.
- Aucejo, E. M., French, J. F., Ugalde Araya, M. P., & Zafar, B. (2020). The impact of COVID-19 on student experiences and expectations: Evidence from a survey. *Journal of public economics*, 191, 104–271.
- Bauschke-Urban, C. (2010). *Im Transit. Transnationalisierungsprozesse in der Wissenschaft*. Reihe: Geschlecht und Gesellschaft. Wiesbaden (VS Verlag).
- Bauschke-Urban, C. (2011). Mobile Wissenschaftlerinnen. Transnationale Verortungen und biografische Perspektiven. In C. Bauschke-Urban & S. Metz-Göckel (Eds.), *Transnationalisierung und Gender* (pp. 81–89). Schwerpunkttheft 01/2011; 3. Jg. der Zeitschrift Gender. Geschlecht, Kultur und Gesellschaft.
- Becker, G. S. (1994). *Human capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3. ed., [reprint]). Chicago, Ill.: The Univ. of Chicago Press.
- Bilecen, B. (2020). Commentary: COVID-19 Pandemic and Higher Education: International Mobility and Students' Social Protection. *International Migration*, 263–266.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In R. Kreckel (Ed.), *Soziale Ungleichheiten* (pp. 183–198). Göttingen: Otto Schwartz & Co.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook for Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). Westport: Greenwood.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreich*. Stuttgart: Klett.

- Brodersen, M. (2014). Mobility: Ideological Discourse and Individual Narratives. In J. Gerhards, S. Hans, & S. Carlson (Eds.), *Globalisierung, Bildung und grenzüberschreitende Mobilität* (pp. 93–108). Springer VS, Wiesbaden.
- Cairns, D., França, T., Calvo, D. M., & Azevedo, L. (2021). An immobility turn? The Covid-19 pandemic, mobility capital and international students in Portugal. *Mobilities*, 16(6), 874–887.
- Chase, S. E. (2011). Narrative inquiry: Still a field in the making. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp. 421–434). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Chen, J. H., Li, Y., Wu, A. M. S., & Tong, K. K. (2020). The overlooked minority: Mental health of International students worldwide under the COVID-19 pandemic and beyond. *Asian J. Psychiat*, 54, 102333.
- Cohen, A. K., Hoyt, L. T., & Dull, B. (2020). A Descriptive Study of COVID-19-Related Experiences and Perspectives of a National Sample of College Students in Spring 2020. *Journal of Adolescent Health*, 67, 369–375.
- Doomernik, J., Koslowski, R., & Threnhardt, D. (2009). *The battle for the brains. Why immigration policy is not enough to attract the highly skilled*. Washington, D.C.: The German Marshall Fund of the United States.
- EUA. (2020). *BRIEFING: European higher education in the Covid-19 crisis*. Retrieved 10.06.2021 from https://eua.eu/downloads/publications/briefing_european%20higher%20education%20in%20the%20covid-19%20crisis.pdf
- Falk, S. (2021). *Internationale Studierende an deutschen Hochschulen während der Corona-Pandemie* (IHF Kompakt, April 2021). Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF). Retrieved from https://www.ihf.bayern.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/IHF_Kompakt/IHF-kompakt-April-2021.pdf
- Fischer-Rosenthal, W., & Rosenthal, G. (1997). Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentationen. In R. Hitzler & A. Honer (Eds.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik* (pp. 133–164). Opladen: Leske & Budrich (utb).
- Flamm, M., & Kaufmann, V. (2006). Operationalising the Concept of Motility: A Qualitative Study. *Mobilities*, 1(2), 167–189.
- Gabriels, W., & Benke-Aberg, R. (2020). *Student Exchanges in Times of Crisis – Research report on the impact of COVID-19 on student exchanges in Europe*. Erasmus Student Network AISBL.
- Husky, M. M., Kovess-Masfety, V., & Swendson, J. D. (2020). Stress and anxiety among university students in France during Covid-19 mandatory confinement. *Comprehensive Psychiatry*, 102(4), 152191.
- Ivic, S., & Petrovic, R. (2020). The Rhetoric of Othering in a Time of Pandemic: Labeling COVID-19 as a 'Foreign Virus' in Public Discourse. *Kultura Polisa*, 17(43), 421–433.

Jena, P. K. (2020). Impact of Covid-19 on higher education in India. *International Journal of Advanced Education and Research*, 5(3), 77–81.

Jungbauer-Gans, M., & Gottburgsen, A. (2021). *Migration, Mobilität und soziale Ungleichheit in der Hochschulbildung*. Wiesbaden: Springer VS.

Kaparounaki, C. K., Patsali, M. E., Mousa, D. P. V., Papadopoulou, E. V. K., Papadopoulou, K. K. K., & Fountoulakis, K. N. (2020). University students' mental health amidst the COVID-19 quarantine in Greece. *Psychiatry Research*, 290, 113111.

Kelle, U. (2007). Theoretisches Vorwissen und Kategorienbildung in der „Grounded Theory“. In U. Kuckartz, H. Grunenberg, & T. Dresing (Eds.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt: Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (pp. 32–49). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kercher, J. (2021). *International student mobility in the wake of COVID-19*. University World News. Retrieved 07.01.2022 from <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20211122121828241>

Kercher, J., & Plasa, T. (2020). *COVID-19 and the impact on international student mobility in Germany. Results of a DAAD survey conducted among international offices of German universities* (DAAD Working-Paper, Juni 2020). Bonn: DAAD.

King, R., Findlay, A., Ahrens, J., & Dunne, M. (2011). Reproducing advantage: the perspective of English school leavers on studying abroad. *Globalisation, Societies and Education*, 9(2), 161–181.

King, R., & Raghuram, P. (2013). International Student Migration: Mapping the Field and New Research Agendas. *Population, Space and Place*, 19(2), 127–137.

Kofman, E. (2012). Gender and skilled migration in Europe. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 30(1), 63–89.

Kofman, E., & Raghuram, P. (2015). *Gendered Migrations and Global Social Reproduction*. Migration Diaspora and Citizenship. Basingstoke: Palgrave.

Küstern, I. (2009). *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen* (2nd ed.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Madge, C., Raghuram, P., & Noxolo, P. (2015). Conceptualizing International Education: From International Student to International Study. *Progress in Human Geography*, 39(6), 681–701.

Marinoni, G., van't Land, H., & Jensen, T. (2020). *THE IMPACT OF COVID-19 ON HIGHER EDUCATION AROUND THE WORLD*. Paris: International Association of Universities.

Martel, M. (2020). *COVID-19 effects on U.S. higher education campus: From emergency response to planning for future student mobility*. Washington D.C.: Institute of International Education.

- Murphy-Lejeune, E. (2002). *Student Mobility and Narrative in Europe. The new strangers*. London/New York: Routledge.
- Neusel, A., & Wolter, A. (Eds.). (2017). *Mobile Wissenschaft. Internationale Mobilität und Migration in der Hochschule*. Frankfurt: Campus Verlag (Hochschule und Gesellschaft).
- Peters, M. A., Wang, H., Ogunniran, M. O., Huang, Y., Green, B., Chunga, J. O., Quainoo, E. A., Ren, Z., Hollings, S., Mou, C., Khomera, S. W., Zhang, M., Zhou, S., Laimeche, A., Zheng, W., Xu, R., Jackson, L., & Hayes, S. (2020). China's Internationalized Higher Education During Covid-19: Collective Student Autoethnography. *Post-digital Science and Education*, 2, 968–988.
- Putnam, R. (1995). Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65–78.
- Reuter, R. (2015). *Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden*. Bielefeld: Transcript.
- Rzymiski, P., & Nowicki, M. (2020). COVID-19-related prejudice toward Asian medical students: A consequence of SARS-CoV-2 fears in Poland. *Journal of Infection and Public Health*, 13(6), 873–876.
- Speck, S. (2020). Zuhause arbeiten. Eine geschlechtersoziologische Betrachtung des „Home Office“ im Kontext der Corona-Krise. In M. Volkmer & K. Werner (Eds.), *Die Corona-Gesellschaft. Analysen zur Lage und Perspektiven für die Zukunft* (pp. 135–142). Bielefeld: Transcript.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2004). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung* (Qualitative Sozialforschung, 15). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tang, W., Hu, T., Yang, L., & Xu, J. (2020). The role of alexithymia in the mental health problems of home-quarantined university students during the COVID-19 pandemic in China. *Personality and Individual Differences*, 165, 1–7.
- Varadarajan J., Brown A. M., & Chalkley R. (2021). Biomedical graduate student experiences during the COVID-19 university closure. *PLoS ONE*, 16(9), e0250378.
- Vertovec, S. (2002). *Transnational Networks and Skilled Labour Migration*. Paper presented at Ladenburger Diskurs 'Migration' Gottlieb Daimler und Karl-Benz-Stiftung, Ladenburg, 14.-15. February. https://pure.mpg.de/rest/items/item_3012174/component/file_3012175/content
- Wilczewski, M., Gorbaniuk, O., & Giuri, P. (2021). The Psychological and Academic Effects of Studying from the Home and Host Country During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in psychology*, 12, 644096.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 22. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>

Witzel, A., & Reiter, H. (2012). *The problem-centred interview: Principles and practice*. SAGE Publications Ltd.

Xiong, W., Mok, K. H., Ke, G., & Cheung, J. O. (2020). Impact of COVID-19 Pandemic on International Higher Education and Student Mobility: Student Perspectives from Mainland China and Hong Kong. *Centre for Global Higher Education*, 105(3), 1–36.

Zhou, W., & Li, X. (2021). *Between nationalism and cosmopolitanism: Chinese international students' (un)imagined mobility during Covid-19*. Retrieved 10.06.2021 from <https://www.a-id.org/2021/05/02/between-nationalism-and-cosmopolitanism-chinese-international-students-unimagined-mobility-during-covid-19/>

Manuskript eingegangen: 14.07.2021
Manuskript angenommen: 09.05.2022

Angaben zu den Autorinnen:

Prof. Dr. Carola Bauschke-Urban
Dorina Dedgjoni, M.A.
Dr. Stephanie Michalczyk
Fulda University of Applied Sciences
Department of Social and Cultural Sciences
Leipziger Straße 123
36037 Fulda
E-Mail: carola.Bauschke-Urban@sk.hs-fulda.de
dorina.dedgjoni@sk.hs-fulda.de
stephanie.michalczyk@sk.hs-fulda.de

Carola Bauschke-Urban is professor of sociology, gender & diversity studies at Fulda University of Applied Sciences and principal investigator of the BMBF funded research project *MigInG. Migration, Diversität und sozialer Wandel in den Ingenieurwissenschaften* (01/2019-08/2022).

Dorina Dedgjoni is researcher in the BMBF funded project *MigInG. Migration, Diversität und sozialer Wandel in den Ingenieurwissenschaften* at Fulda University of Applied Sciences and doctoral researcher at Fulda Graduate Centre of Social Sciences, FGCSS.

Stephanie Michalczyk is researcher in the BMBF funded project *MigInG. Migration, Diversität und sozialer Wandel in den Ingenieurwissenschaften* at Fulda University of Applied Sciences. She gained her doctorate in Sociology from Göttingen University in 2021.

Internationale Studierende in der Pandemie: Erfahrungen und Lehren aus der Praxis der Universität Mannheim

Miriam Kucher, Solrun Graham-Parker, Angela Dörflinger

Der Beitrag aus der Praxis beleuchtet die Situation internationaler Studierender an einer deutschen Hochschule während der Corona-Pandemie. Eine Auswertung hochschulstatistischer Daten zum Studienfortschritt internationaler Studierender an der Universität Mannheim gibt Aufschluss darüber, wie sich die Pandemie auf den Studienverlauf der Zielgruppe auswirkt. Anhand qualitativer Daten können Faktoren identifiziert werden, die sich in Bezug auf den Studienerfolg internationaler Studierender unter Pandemiebedingungen als ausschlaggebend erweisen. Zudem werden institutionelle Maßnahmen vorgestellt und hinsichtlich ihrer Wirksamkeit beurteilt. Abschließend werden auf dieser Grundlage konkrete Handlungsempfehlungen für Beschäftigte in den International Offices formuliert. Diese sollen dazu beitragen, die Zielgruppe optimal zu unterstützen, um ihren Studienerfolg auch unter Pandemiebedingungen zu sichern und einer Erhöhung der Abbruchquote entgegenzuwirken.

1 **Studiensituation internationaler Studierender an Hochschulen in Deutschland**

Im Vergleich zu ihren deutschen Kommilitoninnen und Kommilitonen ist die Gruppe der internationalen Studierenden häufiger mit Herausforderungen (z. B. Sprachkenntnissen, Studienfinanzierung, Visa- und aufenthaltsrechtlichen Fragen) konfrontiert, die sich unmittelbar auf ihren Studienfortschritt auswirken können (Morris-Lange, 2017, S. 21). Laut einer Analyse des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) aus dem Jahr 2020 brechen in den Bachelorstudiengängen 49 Prozent der internationalen Studierenden das Studium ab, in den Masterstudiengängen sind es 26 Prozent (Heublein et al., 2020, S. 10 f.). Vor diesem Hintergrund drängt sich die Frage auf, wie die ohnehin stärker belastete Gruppe der internationalen Studierenden die negativen Folgen der Corona-Pandemie bewältigt.

Am Beispiel der Universität Mannheim soll aufgezeigt werden, wie sich die Pandemie auf die Leistungsfähigkeit und infolgedessen den Studienverlauf internationaler Studierender ausgewirkt hat. Berücksichtigt wird dabei auch, welchen Einfluss institutionelle – hochschulinterne aber auch landes- bzw. bundesweite Maßnahmen – auf den Studienverlauf internationaler Studierender haben. Auf Basis einer kritischen Diskussion der Wirksamkeit der Maßnahmen können schließlich konkrete Handlungsempfehlungen für die Beschäftigten in den International Offices abgeleitet werden.

Diese sollen dazu beitragen, die Zielgruppe optimal zu unterstützen, um den Studienerfolg auch unter Pandemiebedingungen zu sichern und einem Anstieg der Abbruchquote entgegenzuwirken.

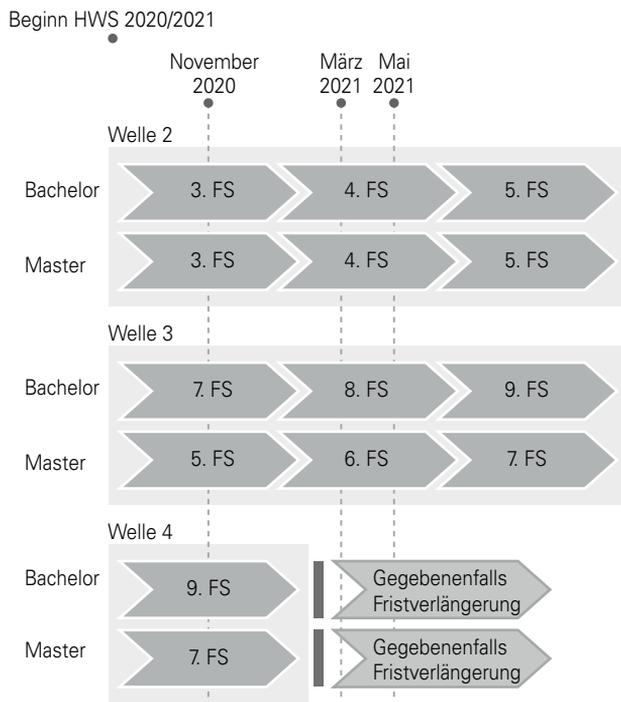
2 Datengrundlage: Das Frühwarnsystem der Universität Mannheim

Seit dem Herbst-/Wintersemester (HWS) 2017/2018¹ führt die Universität Mannheim ein Studierendenmonitoring durch, das als sogenanntes Frühwarnsystem fest etablierter Bestandteil eines Maßnahmenkatalogs zur Sicherung des Studienerfolgs ist: Studierende, die anhand bestimmter Kriterien als abbruchgefährdet gelten, werden zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Studienverlauf zu Beratungsgesprächen eingeladen. Die Kriterien wurden gemeinsam mit den Fakultäten festgelegt und werden bei Bedarf kontinuierlich angepasst. Die Ansprache der Studierenden erfolgt in vier Wellen: (1) Informationsmail mit Unterstützungsleistungen an alle Studierenden nach 1. Fachsemester, (2) Beratungsangebot an Studierende mit verzögertem Studienverlauf nach 2. Fachsemester, (3) Informationsmail an Studierende, die die Regelstudienzeit überschreiten, (4) Beratungsangebot an Studierende, die die maximale Studienzeit erreichen (Bachelorstudiengänge max. 9 Fachsemester, Masterstudiengänge max. 7 Fachsemester). Ziel ist es, im persönlichen Gespräch die Gründe für den verzögerten Studienverlauf zu identifizieren und geeignete Gegenmaßnahmen aufzuzeigen, die an den individuellen Problemlagen ansetzen.

Für den vorliegenden Beitrag wurden aktuelle Daten der durch das Frühwarnsystem identifizierten Studierenden ausgewertet, um zu erfassen, wie sich die Pandemie auf den Studienverlauf der Zielgruppe auswirkt. Betrachtet wurde die Entwicklung von sechs Kohorten (je eine Bachelor- und Masterkohorte der Wellen 2, 3 und 4) über drei Zeitpunkte hinweg, die sich zur Überprüfung des Studienfortschritts anbieten (vgl. Abb. 1): nach der Prüfungsanmeldung im HWS 2020/2021 (November 2020), nach der Notenverbuchung der Zweitprüfungsphase des HWS 2020/2021 (März 2021) und nach der Prüfungsanmeldung für das Frühjahrs-/Sommersemester (FSS) 2021 (Mai 2021). Die quantitative Analyse gibt Aufschluss darüber, wie viele der Studierenden einen Studienfortschritt aufweisen und wie dieser zu bewerten ist, wie viele das Studium abbrechen und wie viele erfolgreich abschließen.

¹An der Universität Mannheim gelten internationale Semesterzeiten: Herbst-/Wintersemester (HWS) 01.08.–31.01., Vorlesungszeit Anfang September – Anfang Dezember; Frühjahrs-/Sommersemester (FSS) 01.02.–31.07., Vorlesungszeit Mitte Februar – Anfang Juni. Im Gegensatz zu anderen Hochschulen lief der Vorlesungsbetrieb an der Universität Mannheim zum Zeitpunkt des Ausbruchs der Pandemie bereits regulär.

Abbildung 1: Zeitpunkte der Überprüfung des Studienverlaufs



Quelle: eigene Darstellung.

Um darüber hinaus Determinanten für eine Verzögerung des Studienverlaufs bzw. einen drohenden Abbruch zu ermitteln, wurden Mitschriften von Beratungsgesprächen mit 19 internationalen Studierenden herangezogen. Die Gesprächsprotokolle entstanden im Zeitraum November 2020 bis Mai 2021 und wurden unter folgenden Fragestellungen ausgewertet: Gibt es maßgebliche Faktoren, die sich bei allen Studierenden wiederfinden? Wie ausgeprägt sind die unterschiedlichen Probleme? Wurden institutionelle Maßnahmen angenommen und falls ja, haben sie zu einer positiven Entwicklung des Studienverlaufs beigetragen?

Zusätzlich konnte im Juni 2021 in Zusammenarbeit mit dem Qualitätsmanagement der Universität Mannheim eine Studierendenbefragung durchgeführt werden, in der die internationalen Vollzeitstudierenden u. a. explizit zu ihren Erfahrungen während der Pandemie befragt wurden – hinsichtlich ihres Studienfortschritts, der Zufriedenheit mit der Unterstützung durch das International Office und der Möglichkeit, soziale Kontakte zu knüpfen. Die Ergebnisse dieser Evaluation finden ebenfalls Eingang in den vorliegenden Beitrag (Universität Mannheim, 2021).

3 Studienfortschritt internationaler Studierender während der Pandemie

Ein erster Blick auf die Zahlen zur Entwicklung des Studienfortschritts im Zeitraum von November 2020 bis Mai 2021 zeigt, dass mit 67 Prozent deutlich mehr als die Hälfte der Studierenden den Richtwert von 30 ECTS pro Semester nicht erreichen konnten. Bedenkt man, dass sich die Kohorten aus internationalen Studierenden zusammensetzen, deren Studienverlauf ein höheres Abbruchrisiko aufweist, ist dies zunächst nicht außergewöhnlich. Eine detailliertere Auswertung der Daten macht jedoch deutlich, wie stark die Pandemie die Leistungsfähigkeit der Zielgruppe beeinträchtigt hat. Vor allem die Studierenden der zweiten Welle, die im HWS 2019/2020 das Studium an der Universität Mannheim aufgenommen und somit bis dato fast ihre komplette Studienzeit unter Pandemiebedingungen bestritten haben, verzeichnen einen bemerkenswert niedrigen ECTS-Zugewinn: In der Masterkohorte haben die Studierenden innerhalb von drei Semestern durchschnittlich 44 ECTS und damit weniger als die Hälfte des Richtwerts erreicht; in der Bachelorkohorte sind es im Durchschnitt 31 ECTS, also nur knapp ein Drittel des Richtwerts. Für die einzelnen Studierenden bedeutet das, dass in der Masterkohorte von 29 identifizierten internationalen Studierenden nur 3 den Richtwert erreicht haben; in der Bachelorkohorte wurden 25 Studierende identifiziert, von welchen keine/r 30 ECTS erbringen konnte (vgl. Tab. 1). Bei einem Vergleich der beiden Kohorten der vierten Welle fällt zudem auf, dass immerhin 63 Prozent der Masterstudierenden das Studium abgeschlossen haben, während dies nur für ein Drittel der Bachelorstudierenden gilt (vgl. Tab. 1). Die Zahlen (auch unter Berücksichtigung der Kohorten der dritten Welle) scheinen insgesamt darauf hinzudeuten, dass Studierende, die sich am Anfang des Studiums befinden, in Bezug auf ihren Studienfortschritt stärker von der Pandemie beeinträchtigt sind als Studierende in höheren Semestern (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: ECTS und Studienabschluss nach Kohorte

Kohorte	Identifizierte Studierende	30 ECTS erreicht zw. 11/2020 und 05/2021	Studium abgeschlossen zw. 11/2020 und 05/2021
Bachelor, Welle 2	25	0	0
Bachelor, Welle 3	13	0	3
Bachelor, Welle 4	12	1	4
Master, Welle 2	29	3	0
Master, Welle 3	75	3	26
Master, Welle 4	30	1	19

Quelle: Eigene Darstellung.

Zieht man die Beratungsprotokolle und die Kommentare aus der Studierendenbefragung hinzu, wird ersichtlich, dass die Ursachen für die Verzögerung des Studienverlaufs zum einen in der Verschärfung bereits bestehender Problemlagen – (1) *finanzielle*

Schwierigkeiten und (2) *fehlende soziale Integration* – liegen, zum anderen aber auch neue Faktoren auftreten, die einen nicht unerheblichen Einfluss auf den Studienfortschritt der Zielgruppe haben. Diese Faktoren lassen sich den Problemfeldern (3) *Fehlende Struktur und Selbstmotivation im (Studien-)Alltag* und (4) *Unsicherheit gegenüber digitalen Prüfungsformaten* zuordnen. Im Folgenden soll auf diese vier identifizierten Problemlagen genauer eingegangen werden.

3.1 **Finanzielle Schwierigkeiten internationaler Studierender**

An dieser Stelle muss zunächst die gesonderte Situation am Studienstandort Baden-Württemberg erläutert werden: Seit der Einführung der Studiengebühren für Nicht-EU-Staatsangehörige (d. h. 1500 Euro pro Semester) zum Wintersemester 2017/2018 hat sich die ohnehin angespannte finanzielle Ausgangslage vieler internationaler Studierender noch verschlechtert. Wie drastisch sich eine weitere, zumal sehr abrupt eintretende, Verschärfung der Situation – wie mit Ausbruch der Pandemie geschehen – auswirken kann, macht folgender Kommentar aus der Studierendenbefragung deutlich:

I applied for extension of standard period of my studies because I had a difficult financial situation due to corona. I am an international student and have to pay additional fees of 1500 Euro per semester. I always had a job [...] and I financed my life and studies fees by myself without any support. One month before corona my contract ended with one firm and i was looking for a new student job and since corona started working students were the last ones to hire. I spent over half a year searching and was worried about my future which also had worsen my health condition because of anxiety. During this time i had to take a student loan and also had to borrow some money from my friends. After i found a job in September 2020, I had to work all possible time that i was allowed to in order to repay the debts. Its cost me a lot of time with regards to my graduation. I only had my master thesis left but i am only starting to write it now, even though I planned to start writing it about one year ago.

(Universität Mannheim, 2021)

Zwar wurde der KfW-Studienkredit für internationale Studierende im Juni 2020 befristet erweitert und das Bundesministerium für Bildung und Forschung rief die sogenannte Überbrückungshilfe für Studierende ins Leben. Der Umfang der finanziellen Unterstützung für studiengebührenpflichtige Studierende, die zusätzlich für die Verlängerung ihres Aufenthaltstitels einen Finanzierungsnachweis benötigen, ist jedoch mit einer Förderung in Höhe von 100 bis maximal 500 Euro monatlich (Überbrückungshilfe) bzw. maximal 650 Euro (KfW-Studienkredit) im Vergleich zu den durchschnittlichen Lebenshaltungskosten von 861 Euro pro Monat knapp bemessen. Auch wenn nicht alle internationalen Studierenden von finanziellen Schwierigkeiten im oben geschilderten Ausmaß betroffen sind, bestätigt der persönliche Eindruck aus dem Beratungsalltag

im International Office die Einschätzung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW):

Die Lage der internationalen Studierenden in Baden-Württemberg ist besonders prekär, da sie, sofern sie keinen Bezug zur EU haben, 1.500 Euro zahlen müssen. Ohne Nebenjob und ohne Aussicht auf schnelle und unbürokratische Unterstützung bedeutet das für viele internationale Studierende wohl das Aus für ihr Studium. (GEW Baden-Württemberg, 2020)

An der Universität Mannheim wurden verschiedene Maßnahmen ergriffen, um dem unfreiwilligen Abbruch internationaler Studierender aufgrund finanzieller Notlagen vorzubeugen: Ende Mai 2020 wurde auf die Möglichkeit eines Erlasses der Studiengebühren nach § 7 Landeshochschulgebührengesetz² für das HWS 2020/2021 hingewiesen, deren Zahlung Mitte Juni 2020 bevorstand. Zudem konnten durch einen Aufruf der Stiftung Universität Mannheim zusätzliche Gelder von Privatpersonen für einen Corona-Fonds gewonnen werden. Im Mai 2020 erfolgte die Ausschreibung, welche sich an alle – nicht nur internationale – Studierenden richtete. Für die Förderung in Höhe von einmalig 800 Euro wurden die Studierenden anhand ihres aktuellen Einkommens im Vergleich zur Situation vor Ausbruch der Pandemie ausgewählt. Darüber hinaus konnte der Gesamtförderbetrag der Studienabschlussstipendien des DAAD-Programms STIBET I für das Jahr 2020 erhöht werden, indem durch den pandemiebedingten Ausfall von Präsenzveranstaltungen frei gewordene Gelder in Stipendienmittel umgewidmet werden durften. Eine solche Umwidmung wurde auch 2021 ermöglicht; außerdem wurde in diesem Jahr ein Mehrbedarf an Stipendienmitteln für internationale Studierende bewilligt, die in der Abschlussphase durch den pandemiebedingten Wegfall ihrer Einkünfte unter besonders hohem finanziellen Druck standen.

3.2 Fehlende soziale Integration am Campus und in der Region

Für den Studienerfolg internationaler Studierender gilt die soziale Integration am Campus und in der Region als ausschlaggebender Prädiktor (Falk, 2021, S. 3). Die pandemiebedingten Einschränkungen hinsichtlich sozialer Kontakte (Treffen mit maximal einer Person aus einem anderen Haushalt, Einreisebeschränkungen, etc.) treffen diese Gruppe daher besonders schwer. Wie intensiv das Thema die Zielgruppe beschäftigt, wird an einer Besonderheit in der bereits zitierten Evaluation des Qualitätsmanagements klar erkennbar: Mehrere Studierende fügten der Angabe zu ihrem hauptsächlichen Aufenthaltsort während der Pandemie unaufgefordert hinzu, dass es

²§ 7 LHGebG: Geraten Studierende nach Aufnahme des Studiums unverschuldet in eine Notlage, aufgrund derer sie die Gebühren nicht bezahlen können, kann die Hochschule im Einzelfall die Gebühren ganz oder teilweise stunden oder ganz oder teilweise erlassen.

ihnen nicht gelungen ist, vor Ort Anschluss zu finden; in einem Fall wird dies explizit als Grund für die Rückkehr ins Heimatland und die Entscheidung für ein digitales Semester genannt (Universität Mannheim, 2021). Auch in den Gesprächsprotokollen finden sich eindrückliche Kommentare zu den negativen Auswirkungen der sozialen Isolation auf die Leistungsfähigkeit im Studium:

Nach dem 1. Semester war ich eigentlich diszipliniert und habe nur trainiert und studiert. Keine Partys. Aber der Lockdown hat mich entmutigt und deprimiert. Leider sind wir keine Roboter.³

Dass sich diese jedoch nicht nur in der Leistungsfähigkeit niederschlagen, sondern zu einer psychischen Belastung werden können, wird von den Studierenden teilweise überraschend klar artikuliert:

I was supposed to finish my master's degree in December 2020. However, the pandemic took a toll on my mental health. My productivity has been low over the last one year. My parents, both above 65 years old and therefore more prone to Covid, live in India, where the situation has been growing worse every day. Flights were banned from flying, so I was unable to go to my parents either. This put me under constant anxiety, which adversely affected my progress at my studies. While being able to stay back in your room and take online classes seemed like a good idea (also because I could rewind the online lecture video if I had not understood a lesson), I was spending all day in front of my laptop, which was very exhausting. I hardly had any contacts with my classmates either.

(Universität Mannheim, 2021)

Eine besondere Tragweite erreicht das Problem für internationale Studierende, die sich erst am Beginn ihres Studiums an einer deutschen Hochschule befinden. Sie bringen im Unterschied zu ihren Mitstudierenden aus Deutschland keine persönlichen Netzwerke aus dem schulischen oder privaten Umfeld mit, sondern müssen sich diese erst durch Kontakte inner- und außerhalb der Hochschule aufbauen (Falk, 2021, S. 3). Da dies unter strengen Kontaktbeschränkungen und einer mehrmonatigen lokalen Ausgangssperre kaum möglich ist, stellt sich die Situation für diese Gruppe recht ausweglos dar:

I guess my studies have been delayed because of me moving to a new city and adjusting here without hardly knowing anyone. And Corona didn't really help my cause. I do want to discuss all of this with someone. As I hardly know people from my course, so I become really isolated and Corona and social distancing aren't helping my cause.⁴

³siehe Beratungsprotokoll vom 03.12.2020.

⁴siehe Beratungsprotokoll vom 23.02.2021.

Das International Office der Universität Mannheim hat seit Beginn der Pandemie eine Reihe von Angeboten geschaffen, um der sozialen Isolation möglichst effektiv entgegenzuwirken. Bereits im April 2020 konnten digitale Sprechzeiten eingeführt werden, die von den internationalen Studierenden nach anfänglicher Zögerlichkeit inzwischen rege genutzt werden. Mit dem Ziel der (Re-)Aktivierung des Kontakts zur Zielgruppe wurde etwa zeitgleich zur Teilnahme an einem Stay@Home-Contest aufgerufen, an dessen verschiedenen thematischen Wettbewerben sich internationale Studierende durch die Einsendung von (Video-)Beiträgen (z.B. musikalischen Darbietungen oder Kochrezepten) beteiligen konnten. Fest etabliert hat sich außerdem seit dem FSS 2020 ein regelmäßig stattfindender Online-Stammtisch für internationale Studierende mit wechselndem thematischen Fokus und Veranstaltungssprache (Englisch und Deutsch). Auch bereits bestehende Angebote, wie die Veranstaltungen im Rahmen des Step-by-Step-Programms zur Arbeitsmarktintegration (z.B. Unternehmensbesuche, interkulturelle Trainings, AlumniNight), konnten ohne Unterbrechung digital fortgeführt werden. Um darüber hinaus gezielt diejenigen zu unterstützen, die inmitten der Pandemie ihr Studium begonnen haben, wurden im Frühjahr 2021 erstmals alle internationalen Studierenden vor Ort, die sich seit August 2020 neu an der Universität Mannheim immatrikuliert haben, über das International Office mittels eines Kontaktformulars miteinander vernetzt. Mittlerweile haben sich die Studierenden über Messengerdienste und soziale Plattformen selbstständig eine Struktur geschaffen und treffen sich in regelmäßigen Abständen in Kleingruppen.

3.3 Fehlende Struktur und Selbstmotivation im (Studien-)Alltag

Einige der in den Beratungsprotokollen wie auch der Studierendenbefragung wiederholt beschriebenen Probleme sind im Themenfeld von Struktur und Selbstmotivation im (Studien-)Alltag während der Pandemie zu verorten. So heißt es beispielsweise in der Aufzeichnung eines Beratungsgesprächs: *„Under the COVID-19 situation, I'm not used to the style of studying at home and didn't reach the high level of self-discipline.“*⁵ Ganz ähnlich klingt folgender Kommentar aus der Evaluation: *„I found it very difficult to study being at home 24/7. Sticking to the schedule was hard“* (Universität Mannheim, 2021). An diesen Aussagen wird zudem deutlich, wie eng die für den Studienfortschritt relevanten Faktoren miteinander zusammenhängen: Der infolge der Kontaktbeschränkungen komplette Wegfall der Präsenzlehre erschwert nicht nur die soziale Integration am Campus, sondern führt gleichzeitig zu einem Strukturverlust im (Studien-)Alltag. In mehreren Kommentaren, welche die fehlende Struktur und/oder mangelnde Selbstmotivation thematisieren, geschieht dies im Zusammenhang mit räumlicher Gebundenheit. Das gilt für die beiden bereits erwähnten Aussagen ebenso wie für diese Stellungnahme aus der Evaluation: *„Also a sense of no real routine and*

⁵siehe Beratungsprotokoll vom 04.03.2021.

change of scenery, since people are always at home, usually in the same room, which is exhausting for the mind“ (Universität Mannheim, 2021). Für viele internationale Studierende scheint zudem die Schließung der Bibliotheken sehr belastend:

Ich gebe zu, ohne Präsenzlehre und besonders die Möglichkeit regelmäßig in die Bibliothek zu gehen finde ich es anstrengender zu Hause zu lernen und mich zu motivieren. Für die Prüfungen habe ich vorher immer in der Bibliothek gelernt, und ich würde es gerne wieder haben-es geht aber leider nicht mehr (nur 3 Tage in 2 Wochen reicht nicht).⁶

In einem Interview mit SWR Wissen äußert sich Frank-Hagen Hofmann, leitender Psychologe der Psychosozialen Beratungsstelle des Studierendenwerks Heidelberg, folgendermaßen zur Problematik des Strukturverlusts:

Ein [...] wesentlicher Punkt ist, sich klar zu machen, was der Lockdown bedeutet – und zwar vor allem einen Verlust an gewohnter Struktur und damit die Notwendigkeit, dass wir uns diese Struktur selbst bauen müssen, indem wir verschiedene Ankerpunkte über den Tag hinweg definieren, Zeiträume schaffen und Tätigkeiten in diese Zeiträume reinlegen.

(Weise, 2021)

Wenn man nun bedenkt, dass internationale Studienanfängerinnen und Studienanfänger, die während der Pandemie ihr Studium an einer deutschen Hochschule begonnen haben, noch gar nicht die Möglichkeit hatten, sich vor Ort die so dringend benötigten Strukturen für den (Studien-)Alltag und Strategien zur Selbstmotivation aufzubauen, wird erneut deutlich, dass dieser Gruppe gesonderte Unterstützung zukommen sollte. Ohne auf Erfahrungen zurückgreifen zu können, mussten und müssen diese Studierenden nun selbstständig Routinen, Lern- und Motivationsstrategien erarbeiten, was unter den Pandemiebedingungen in all ihren Ausprägungen zweifellos eine besondere Herausforderung darstellt.

3.4 Unsicherheit gegenüber digitalen Prüfungsformaten

Die Gesprächsprotokolle wie auch die Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass die pandemiebedingte Umstellung von Präsenz- auf Fernlehre bei den internationalen Studierenden hauptsächlich zu einer Verunsicherung bezüglich des Umgangs mit digitalen Prüfungsformaten führte. Von Problemen mit der digitalen Lehre berichten vergleichsweise wenige internationale Studierende. Zwar werden in einigen Äußerungen die Nachteile der Online-Lehre klar benannt: *„Yes, most of the time the online classes are hard to follow, and less interaction in this Form“* (Universität Mannheim, 2021).

⁶siehe Beratungsprotokoll vom 30.11.2020.

Gleichermaßen finden sich jedoch Kommentare, die digitalen Lehrformaten durchaus Vorteile abgewinnen können: „*I prefer online-teaching, The professors explain much better and I can always come back to the lectures*“ (ebd.). In wieder anderen Aussagen kommt vor allem das Zusammenspiel mit anderen Faktoren, wie zum Beispiel fehlenden sozialen Kontakten und mangelnder Struktur und Selbstmotivation, zum Ausdruck:

What I found challenging the most was settling down as a freshman and getting used to the whole online environment, what everyone else was obviously doing. My first semester HWS 20 was really difficult at the time, I actually failed 2 subjects which I have to repeat in the upcoming winter semester, and I believe the reasons for this would mostly be lack of adequate interaction which Professors and other students i. e. study groups.

(Universität Mannheim, 2021)

Eine Auffälligkeit, die in direktem Zusammenhang mit der Digitalisierung des Lehrbetriebs steht, wurde dennoch festgestellt: Unter den 19 identifizierten Studierenden der Master-Kohorte der zweiten Welle kam es bei fünf Studierenden zu Täuschungsversuchen in Online-Klausuren. Da im Rahmen dieses Beitrags keine Vergleichszahlen für die Gruppe der deutschen Studierenden erhoben wurden, kann dies nicht als explizit „internationales“ Problem gewertet werden. Nichtsdestotrotz lassen sich für die Zielgruppe Schwierigkeiten im Umgang mit digitalen Prüfungsformaten konstatieren, welchen allein aufgrund der weitreichenden Konsequenzen entsprechend Rechnung getragen werden muss. Zudem ist den Beratungsprotokollen tatsächlich eine Aussage zu entnehmen, die diese Unsicherheit adressiert:

My second semester has been affected the most, because Covid had just then started, everything was uncertain, new online exam format I found personally more difficult. (not in terms of the content but in terms of the format).⁷

Interessant ist an dieser Stelle eine deutschlandweite Befragung internationaler Studierender zur Studiensituation während der Pandemie, deren Ergebnisse auf einen ähnlichen Befund hindeuten:

Die überwiegende Mehrheit der internationalen Studierenden bewertet die Qualität der digitalen Lehre als gut. Bei 27 Prozent der befragten Studierenden zeigt sich jedoch eine hohe Unsicherheit gegenüber digitalen Prüfungsformaten.

(Falk, 2021, S. 1)

⁷siehe Beratungsprotokoll vom 19.01.2021.

4 **Wirksamkeit der Maßnahmen und Handlungsempfehlungen**

Das International Office der Universität Mannheim hatte während der Pandemie insbesondere die Verschärfung bereits bestehender Problemlagen im Blick; im Fokus standen also finanzielle Schwierigkeiten und fehlende soziale Integration. Die Mehrheit der implementierten Maßnahmen zielte auf eine zügige und effektive Verbesserung akuter Problemsituationen in diesen beiden Bereichen ab. Vor dem Hintergrund der Sonderstellung der baden-württembergischen Hochschulen – die als einzige in der Bundesrepublik Studiengebühren für internationale Studierende erheben – und der damit einhergehenden Dringlichkeit in Bezug auf finanzielle Unterstützungsangebote kann dies (auch rückblickend) als sinnvolle Priorisierung gewertet werden. Der anhaltend hohe Beratungsbedarf im International Office der Universität Mannheim zeigt jedoch, dass die bisherigen Unterstützungsmechanismen nicht ausreichen. Erschwerend kommt hinzu, dass ein Teil der in Baden-Württemberg ergriffenen Maßnahmen nur zu einer zeitlichen Verschiebung der Probleme, nicht aber zu einer Lösung führt: So sehen die am 01.03.2021 in Kraft getretenen Änderungen des Landeshochschulgesetzes zwar eine Fristverlängerung vor⁸ – welche vor dem Hintergrund der an der Universität Mannheim geltenden maximalen Studienzeit sicherlich eine besondere Relevanz hat – diese resultiert jedoch letztlich in einer erneuten Aufforderung zur Zahlung der Studiengebühren für das verlängerte Semester. Wenngleich also die Möglichkeit einer Fristverlängerung als wichtiges politisches Signal zu werten ist (vgl. Falk, 2021, S. 5), so stellt sie doch viele internationale Studierende vor neue finanzielle Probleme. Um in Bezug auf die Studienfinanzierung während der Pandemie Abhilfe zu schaffen, müssten mehr Gelder in Form von Stipendien anstelle von Darlehen zur Verfügung gestellt werden oder – wie von der GEW-Landesvorsitzenden Doro Moritz bereits vorletztes Jahr gefordert – die Studiengebühren mindestens während der Pandemie ausgesetzt werden (GEW Baden-Württemberg, 2020).

Die verschiedenen Maßnahmen, die auf soziale Vernetzung zielten, ließen sich zügig und unkompliziert umsetzen. Nach anfänglicher Zurückhaltung wurden alle aufgeführten Angebote insgesamt gut von den internationalen Studierenden angenommen. Hervorzuheben ist das in digitalem Format weitergeführte Step-by-Step-Programm zur Arbeitsmarktintegration internationaler Studierender, da sich ein Teil der Veranstaltungen – v. a. Unternehmensbesuche, interkulturelle Trainings, AlumniNights – als gute Gelegenheit erwiesen hat, um Kontakte zu knüpfen. Dennoch zeigen die Evaluationsergebnisse, dass fast die Hälfte der Studierenden es trotz bestehender Angebote nicht schaffte, sich mit Mitstudierenden auszutauschen. Natürlich lassen sich kaum alle

⁸§ 32 Abs. 5a LHG: Für Studierende, die im Sommersemester 2020, im Wintersemester 2020/2021, im Sommersemester 2021 oder im Wintersemester 2021/2022 in einem Studiengang eingeschrieben sind oder waren, verlängern sich in diesem Studiengang die Fristen für die Erbringung von fachsemestergebundenen Studien- und Prüfungsleistungen für jedes dieser Semester jeweils um ein Semester, insgesamt um höchstens drei Semester. Gleiches gilt für die Frist nach Absatz 5 Satz 4 Halbsatz 2. [...]

Defizite in diesem Bereich durch digitale Angebote auffangen, aber es sollten verstärkt Beratungsangebote geschaffen werden, welche die Auswirkungen der Pandemie auf die mentale Gesundheit direkt adressieren. Dies könnte etwa eine Plattform zum Peer-to-Peer-Austausch sein oder die Etablierung einer „Corona-Sprechstunde“ durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Psychologischen Beratungsstelle des Studierendenwerks.

Die neu identifizierten Faktoren, d. h. fehlende Struktur und mangelnde Selbstmotivation im (Studien-)Alltag und Unsicherheit gegenüber digitalen Prüfungsformaten – müssen unbedingt stärker in den Blick genommen werden. In Bezug auf Ersteres sollten Angebote entwickelt werden, die Themen wie Selbstmanagement, Lernstrategien und Motivationstechniken als Schlüsselkompetenzen vermitteln und gleichzeitig studiengangspezifische Anforderungen berücksichtigen. Zudem sollten diese Angebote gleich zu Beginn des Studiums und intensiv in den grundständigen Studiengängen beworben werden, da die Studierenden hierzu meist kaum Vorkenntnisse mitbringen. Hinsichtlich der Unsicherheit gegenüber digitalen Prüfungsformaten und der damit einhergehenden Gefahr eines Täuschungsversuchs gilt es in erster Linie ein Bewusstsein für die Problematik zu schaffen – aufseiten der Studierenden wie aufseiten der Lehrenden. Ausführliche Informationen zu den Studien- und Prüfungsregelungen in leicht verständlicher Sprache müssen bereitgestellt und aktiv verbreitet werden. Gleichmaßen muss eine umfassende Aufklärung über mögliche Konsequenzen, etwa im Falle eines Täuschungsversuchs, stattfinden.

Literatur

Falk, S. (2021). *Internationale Studierende an deutschen Hochschulen während der Corona-Pandemie* (IHF Kompakt, April 2021). München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. <https://www.ihf.bayern.de/publikationen/ihf-kompakt/detail/internationale-studierende-an-deutschen-hochschulen-waehrend-der-corona-pandemie>

GEW Baden-Württemberg. (2020). *Internationale Studierende und Studierende im Zweitstudium entlasten*. GEW Baden-Württemberg. <https://www.gew-bw.de/presse/detailseite/neuigkeiten/internationale-studierende-und-studierende-im-zweitstudium-entlasten/>

Heublein, U., Richter, J. & Schmelzer, R. (2020). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland* (DZHW Brief 3|2020). Hannover: DZHW. https://doi.org/10.34878/2020.03.dzhw_brief

Morris-Lange, S. (2017). *Allein durch den Hochschuldschungel. Hürden zum Studierenerfolg für internationale Studierende und Studierende mit Migrationshintergrund*. SVR-Forschungsbereich, Berlin.

Universität Mannheim. (2021). *International Degree-Seeking Students Evaluation – Spring Term 2021*. Unveröffentlichtes internes Dokument.

Weise, A. (2021). Studieren während der Corona-Pandemie: Auf Selbststeuerung kommt es an! *SWR Wissen*. Abgerufen am 22.06.2021 von <https://www.swr.de/wissen/studieren-in-der-pandemie-100.html>

Manuskript eingegangen: 09.07.2021
Manuskript angenommen: 10.03.2022

Angaben zu den Autorinnen:

Miriam Kucher, M.A.

Solrun Graham-Parker, M.A.

Angela Dörflinger, M.A.

Universität Mannheim

Akademisches Auslandsamt

L 1, 1

68131 Mannheim

E-Mail: miriam.kucher@verwaltung.uni-mannheim.de

solrun.graham-parker@verwaltung.uni-mannheim.de

angela.doerflinger@verwaltung.uni-mannheim.de

Die Autorinnen sind an der Universität Mannheim im Akademischen Auslandsamt als Studienberaterinnen für internationale Studierende, die einen Studienabschluss anstreben, tätig. Sie betreuen die Zielgruppe über den gesamten „student life cycle“, d. h. von der Zulassung bis zum Berufseinstieg.

Miriam Kucher ist Koordinatorin des Step-by-Step-Programms zur Arbeitsmarktintegration und der DAAD-Programme Integra und Welcome. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Beratung zum Übergang vom Studium in den Beruf und in der Betreuung studieninteressierter Geflüchteter in der Studienvorbereitung.

Solrun Graham-Parker ist Projektkoordinatorin des Frühwarnsystems zur Sicherung des Studienerfolgs internationaler Studierender. In dieser Funktion berät sie Studierende der Zielgruppe, die einen potenziell kritischen Studienverlauf aufweisen, um diese zum erfolgreichen Abschluss zu führen.

Angela Dörflinger leitet das Team für internationale Studierende mit Abschlussziel. In ihrer Beratungstätigkeit liegt der Fokus auf den Themen Studienfinanzierung und Fördermöglichkeiten sowie auf aufenthaltsrechtlichen Fragestellungen.

Gekommen, um zu bleiben? Verbleibsintentionen internationaler Studierender in Deutschland¹

Knut Petzold

Zuwanderung über die Hochschulen kann helfen, die demographisch bedingten Herausforderungen für Wirtschaft und Sozialstaat in Deutschland zu bewältigen, sofern Graduierte dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen. Der Beitrag untersucht daher die individuellen und strukturellen Determinanten der Intentionen internationaler Studierender, nach Studienabschluss in Deutschland zu bleiben. Die Entscheidung zum Verbleib wird analog zu einer (fortgesetzten) Migrationsentscheidung konzeptualisiert. Die Überlegungen werden mithilfe einer vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) durchgeführten Studierendenbefragung an 74 Hochschulen aus 14 Bundesländern geprüft. Im Ergebnis ist die Verbleibsabsicht internationaler Studierender vor allem von guten beruflichen Perspektiven, der Dauer und Zufriedenheit mit dem aktuellen Aufenthalt, wichtigen sozialen Bindungen und einem Studium abhängig, das die Nachfrage im deutschen Arbeitsmarkt gut bedienen kann. Es werden außerdem Interaktionseffekte der Wichtigkeit beruflicher Perspektiven mit Merkmalen des Studiums aufgezeigt.

1 Einleitung

Die starke Nachfrage nach hochqualifizierten und flexiblen Fachkräften im deutschen Arbeitsmarkt wird sich im Zuge des demographischen Wandels spätestens mit dem Ausscheiden der geburtenstarken Jahrgänge noch deutlich verstärken (Fuchs et al., 2017). Prognosen zufolge wird der Anteil der Erwerbsbevölkerung im Jahr 2035 weniger als zwei Drittel der Gesamtbevölkerung betragen (Deschermeier, 2017). Um die damit verbundenen Herausforderungen für die Wirtschaft und den Sozialstaat zu bewältigen, ist Deutschland auf Zuwanderung aus dem Ausland angewiesen.

Internationale Studierende können dazu beitragen, ökonomisches Wachstum und wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit aufrechtzuerhalten und so den Wohlstand zu sichern (Morris-Lange, 2019). Als internationale Studierende² werden Personen mit

¹Der Autor dankt den anonymen Gutachtenden und den Herausgebenden für wertvolle Hinweise zu einer früheren Version des Manuskripts.

²Im Artikel wird, im Gegensatz zum im deutschsprachigen Raum eher gebräuchlichen Begriff „Bildungsausländer*in“, der Begriff „internationale Studierende“ verwendet, der im internationalen Sprachgebrauch geläufiger ist (vgl. DAAD & DZHW, 2021, S. 40).

ausländischer Staatsbürgerschaft bezeichnet, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland oder an einem deutschen Studienkolleg erworben haben und an deutschen Hochschulen immatrikuliert sind. Mit einem Studienabschluss aus Deutschland kann nicht nur besser auf die Anforderungen des deutschen Arbeitsmarktes reagiert werden, auch sind die Personen durchschnittlich besser integriert und verfügen über deutsche Sprachkenntnisse.

Tatsächlich ist die Anzahl internationaler Studierender an deutschen Hochschulen zwischen 2009 und 2019 stetig gestiegen. Im Wintersemester 2019/2020 waren 319 902 internationale Studierende an deutschen Hochschulen eingeschrieben, primär in den Ingenieurwissenschaften, sowie Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Der Anteil entspricht mehr als elf Prozent aller Studierenden in Deutschland (12,7 % an Universitäten und 8,4 % an Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW)). Insgesamt entfallen fünf Prozent aller internationalen Studierenden weltweit auf Deutschland (OECD, 2021), wobei die wichtigste Herkunftsregion Asien und der Pazifik ist (DAAD & DZHW, 2021).

Sollen internationale Studierende als Fachkräfte für die wissensbasierte Gesellschaft gewonnen werden, muss jedoch auch abgesichert werden, dass sie langfristig in Deutschland bleiben (Geis-Thöne, 2018; Morris-Lange, 2019). Hier knüpft die vorliegende Studie mit der Frage an, von welchen Bedingungen die Intention internationaler Studierender abhängt, auch nach Abschluss ihres Studiums in Deutschland zu verbleiben.

Die Bedingungen der Rückwanderung internationaler Studierender wurden bislang insbesondere im angloamerikanischen Kontext untersucht, wobei wiederholt auf die Wichtigkeit der antizipierten Karrieremöglichkeiten in den Herkunftsländern hingewiesen wurde (Bijwaard & Wang, 2016; Cheung & Xu, 2015; Feinberg, 2021; Soon, 2010). Für Rückwanderungsabsichten internationaler Studierender in Deutschland sind jedoch eher persönliche und familiäre Beziehungen bedeutsam, während vor allem ihr Verbleib durch karrierebezogene Faktoren motiviert ist (Sykes & Chaoimh, 2012).

Die Bedeutung wahrgenommener beruflicher Perspektiven internationaler Studierender für den Verbleib in Deutschland ist bislang allerdings in der Literatur noch unterbelichtet. Untersuchungen auf Basis der Meldestatistik und des Mikrozensus können zwar zeigen, dass internationale Studierende nach Studienabschluss sehr erfolgreich in den Arbeitsmarkt integriert werden können (Alichniewicz & Geis, 2013; Geis, 2017), jedoch werden in diesen eher explorativen Studien keine zugrundeliegenden Mechanismen betrachtet. Auch konnte gezeigt werden, dass die Verbleibsabsicht bei einer objektiv hohen wirtschaftlichen Prosperität des Herkunftslands schwächer ausfällt (Koenings et al., 2020). Es bestehen beim Eintritt in den deutschen Arbeitsmarkt jedoch zahlreiche

Hindernisse (Morris-Lange, 2019), weshalb auch die subjektive Bewertung der beruflichen Perspektiven berücksichtigt werden sollte. Hooijen et al. (2017) berichten zwar einen moderaten positiven Effekt der wahrgenommenen Karrieremöglichkeiten, in ihrer Analyse werden internationale Studierende jedoch nicht separat betrachtet.

Die Reichweite der Ergebnisse bisheriger Studien ist darüber hinaus dadurch begrenzt, dass sie auf bestimmte Standorte (Hooijen et al, 2017; Koenings et al., 2020) bzw. Hochschulformen oder Studiengänge (Sykes & Chaoimh, 2012) beschränkt sind. Die regionale Arbeitsmarktsituation oder das spezifische Profil der untersuchten Hochschulen bzw. der Studiengänge bedingen möglicherweise eine selektive Zuwanderung internationaler Studierender, was die Verallgemeinerbarkeit der Befunde einschränkt.

In der vorliegenden Studie werden aktuelle Daten aus einer breit angelegten Studierendenbefragung des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) herangezogen, die im Rahmen des Projekts „Benchmark internationale Hochschule“ (BintHo) erhoben worden sind. So werden die Determinanten der Verbleibsintentionen für $N = 10\,367$ internationale Studierende von 74 Hochschulen aus 14 Bundesländern untersucht. Der Fokus liegt dabei vor allem auf der Bedeutung beruflicher Perspektiven für die Verbleibsabsicht, sowie deren Zusammenwirken mit Faktoren reduzierter Unsicherheit und Charakteristika des Studiums. Das Sample bildet dabei in zentralen Eigenschaften die Grundgesamtheit internationaler Studierender in Deutschland ab.

2 Theoretische Überlegungen

Es ist zweckmäßig, die Entscheidung internationaler Studierender über den Verbleib im Gastland als eine fortgesetzte Migrationsentscheidung zu konzeptualisieren. In der neoklassischen Tradition wird Migration als eine Investition in die Zukunft aufgefasst. Akteure wägen die erwarteten Erträge aus ihrem erworbenen Humankapital für verschiedene Länder gegen die Kosten einer Migration ab, wobei eine Maximierungsstrategie verfolgt wird (z. B. Sjasstad, 1962; Todaro, 1969). Dabei hängt die Mobilitätsentscheidung nicht nur von den individuellen Zielen, sondern auch von der subjektiven Erwartung ab, dass diese Ziele durch die Standortwahl tatsächlich erreicht werden können (z. B. Chemers et al., 1978). Das Humankapitalmodell wurde vielfach zur Erklärung internationaler Mobilität von Studierenden und Akademikern und Akademikerinnen bereichsspezifisch ausgearbeitet (z. B. Goel et al., 2010; de Grip et al., 2010; Lörz et al., 2016; Netz & Finger, 2016; Petzold, 2019). Im Anschluss daran kann die Entscheidung internationaler Studierender zum Verbleib in Deutschland als das Ergebnis eines subjektiven Kosten-Nutzen-Kalküls auf Basis angestrebter Erträge, wahrgenommener Kosten und subjektiver Wahrscheinlichkeiten aufgefasst werden.

2.1 Erwartete Erträge des Verbleibs in Deutschland

Gute Aussichten auf berufliche Karrieremöglichkeiten sind als wichtige Ertragserwartungen in zahlreichen Studien typischerweise ein sehr starker Prädiktor, sowohl für den Verbleib internationaler Studierender und Graduiertes im Gastland, als auch für ihre Rückwanderung ins Herkunftsland (z. B. Cheung & Xu, 2015; Davies, 2008; de Grip et al., 2010; Hooijen et al., 2017; Koenings et al., 2020; Kruanak & Ruangkanjanases, 2014; Sykes & Chaoimh, 2012; Venhorst et al., 2011). Es wird daher angenommen, dass internationale Studierende umso eher zu einem Verbleib neigen, je wichtiger ihnen gute berufliche Perspektiven nach dem Studienabschluss bereits bei der Entscheidung für Deutschland als Gastland waren.

Standortentscheidungen sind jedoch stets mit einem bestimmten Grad an Unsicherheit behaftet, da die relevanten Informationen über tatsächliche Bedingungen im Herkunftsland und auch Ziel- bzw. Gastland oft unvollständig sind (z. B. Anam et al., 2008; Koenings et al., 2020; Williams & Baláz, 2012). Die Unsicherheit lässt sich über eigene Erfahrungen im Land reduzieren, weil sich Studierende dann besser über konkrete Gegebenheiten informieren können. Vorangegangene Aufenthalte haben entsprechend häufig einen positiven Effekt auf den (intendierten) Verbleib im Gastland (z. B. de Grip et al., 2010; Koenings et al., 2020; Sykes & Chaoimh, 2012). Auch mit zunehmender Dauer des aktuellen Aufenthalts in einem Gastland kann die subjektive Sicherheit gesteigert werden. So reduziert ein längerer Aufenthalt die Absicht, ins Heimatland zurückzukehren (z. B. de Haas & Fokkema, 2011; Soon, 2010; Waldorf, 1995). Es wird daher auch in dieser Studie erwartet, dass die Absicht zum Verbleib in Deutschland bei einem vorhergehenden Aufenthalt oder einem längeren aktuellen Aufenthalt wahrscheinlicher ist. Die Effekte sollten dabei umso stärker sein, je wichtiger gute berufliche Perspektiven für die internationalen Studierenden sind.

Die beruflichen Ertragserwartungen können sich zudem nach den strukturellen Merkmalen des Studiums unterscheiden. Studierende an Universitäten neigen stärker zur Abwanderung aus einer Region (de Grip et al., 2010; Hooijen et al., 2017; Venhorst et al., 2011). Ein Studium an einer HAW hat gegenüber einem Universitätsstudium einen stärkeren Anwendungsbezug und es gibt meist enge regionale Kontakte zu Arbeitgebern, was den Zugang zum regionalen Arbeitsmarkt möglicherweise vereinfacht. Es wird daher angenommen, dass Studierende an HAWs einen Verbleib eher anstreben als Studierende an Universitäten. Die Differenz sollte jedoch bei geringerer Wichtigkeit guter beruflicher Perspektiven weniger stark ausfallen, weil dann auch Studierende an HAWs eher eine Rückwanderung erwägen könnten.

Regelmäßig werden stärkere Verbleibsintentionen bei Studierenden der Ingenieur- und Naturwissenschaften im Vergleich zu Studierenden der Sozial- und Geisteswissenschaften berichtet (Hooijen et al., 2017; Koenings et al., 2020; Soon, 2010; Sykes & Chaoimh, 2012). Als Technologie- und Wissenschaftsstandort bietet Deutschland gute Karrierechancen für Studierende der Ingenieur- und Naturwissenschaften, was sich in einem positiven Effekt auf die Bleibeabsichten niederschlagen sollte, der bei größerer Bedeutung guter Karrierechancen noch stärker ausfallen sollte.

Bezüglich der Abschlussart ist der Forschungsstand noch uneindeutig. Hooijen et al. (2017) finden eine stärkere Verbleibsabsicht unter Masterstudierenden, Koenings et al. (2020) unter Bachelorstudierenden, wobei vermutlich arbeitsmarktbezogene Überlegungen und soziale Beziehungen wesentlich sind. Bachelorstudierende antizipieren möglicherweise, dass sie sich einerseits noch stärker in Deutschland integrieren werden, dass sie andererseits aber auch relativ flexibler sind und ebenso im Ausland noch ein weiterführendes Studium absolvieren können. Bei internationalen Masterstudierenden ist umgekehrt davon auszugehen, dass die weit überwiegende Mehrheit, im Gegensatz zu Bachelorstudierenden, zum Ankunftszeitpunkt bereits einen Studienabschluss im Ausland erworben hat (z. B. Apolinarski & Brandt, 2018, S. 18), sodass die dortigen Bindungen stärker und daraus resultierende Kosten des Verbleibs höher sind. Auf der anderen Seite sind die Karrierechancen gerade mit einem Masterabschluss (oder vergleichbarem Abschluss) in Deutschland höher, sodass die Absicht zu bleiben stärker sein sollte. Gleiches wird für eine angestrebte Promotion angenommen. Tatsächlich weisen Studierende weiterführender Studiengänge auch höhere Verbleibsraten als Bachelorstudierende auf (Sykes & Chaoimh, 2012, S. 10). Ein Lehramtsstudium bietet ebenfalls sehr sichere berufliche Perspektiven in Deutschland. Zugleich lassen sich lehramtsspezifische Kompetenzen und Abschlüsse nur bedingt in andere Länder transferieren, sodass ein Verbleib in Deutschland eher beabsichtigt werden sollte. Befinden sich Studierende eher am Beginn des Studiums, besteht möglicherweise noch eine größere Unklarheit hinsichtlich der Zeit nach dem Studienabschluss, sodass Studierende in höheren Semestern auch eher einen Verbleib anstreben sollten. Diese Effekte sollten umso stärker sein, je wichtiger gute Karriereaussichten für die internationalen Studierenden sind.

2.2 Kosten des Verbleibs in Deutschland

Alle Ressourcen, die im Herkunftsland höher bewertet werden als in Deutschland (oder anderswo) und die nicht ohne Weiteres auf ein anderes Land übertragbar sind, spiegeln länderspezifisches Kapital wider und stellen folglich die Kosten des Verbleibs dar (DaVanzo, 1981). Länderspezifisches Kapital kann in Anlehnung an die Integrationsforschung in verschiedene Dimensionen differenziert werden (z. B. Heath & Schneider,

2021). Die strukturelle Integration bezieht sich auf den formalen Status und die Besetzung von Positionen in zentralen Institutionen einer Gesellschaft, wie Bildungssystem und Arbeitsmarkt. Mit der kulturellen Integration werden Sprachkenntnisse aber auch kulturelle Kompetenzen adressiert. Strukturelle und kulturelle Integration ist eine Voraussetzung für soziale Integration und in sozialen Bezügen vollzieht sich wiederum eine emotionale Integration in Form emotionaler Bindungen. Je stärker Studierende im Herkunftsland strukturell, kulturell, sozial und emotional integriert sind, umso höher sind die Kosten eines Verbleibs in Deutschland. Umgekehrt sollte eine stärkere Integration in Deutschland die Kosten relativ senken und die Verbleibsabsicht verstärken (vgl. Toruńczyk-Ruiz & Brunarska, 2018).

Da Studierende bereits strukturell integriert sind, sind vor allem kulturelle, soziale und emotionale Aspekte bei der Entscheidung zum Bleiben von Interesse (Snel et al., 2015). Als wichtige kulturelle Ressource im Kontext von Migration gelten Sprachkenntnisse der Aufnahmegesellschaft, die nicht nur eine Voraussetzung für Studium und Beruf sind, sondern auch für soziale Kontakte jeglicher Art (Adserà & Pytlíková, 2015). Entsprechend haben Sprachkenntnisse in einigen vorliegenden Studien einen deutlichen Effekt auf Verbleibsintentionen (Hooijen et al., 2017; Sykes & Chaoimh 2012). Es wird daher angenommen, dass internationale Studierende umso eher in Deutschland bleiben wollen, je besser sie mit den sprachlichen und kulturellen Anforderungen zurechtkommen.

Eine weitere wichtige Ressource für Standortentscheidungen stellt länderspezifisches soziales Kapital im Zielland dar (Haug, 2008). So sind die Nähe zur Partnerin/zum Partner, soziale Bindungen, die Teilnahme an sozialen Aktivitäten und soziale Unterstützung wichtige Determinanten des Verbleibs in einem Gastland (de Haas & Fokkema, 2011; Hooijen et al., 2017; Kruanak & Ruangkanjanases, 2014; Lu et al., 2009). Umgekehrt sind familiäre Bindungen im Herkunftsland regelmäßig starke Prädiktoren einer (beabsichtigten) Rückwanderung nach Abschluss des Studiums (Cheung & Xu, 2015; Soon, 2010; Sykes & Chaoimh, 2012). Entsprechend sollte die Bleibeabsicht wahrscheinlicher berichtet werden, wenn bereits soziale Kontakte in Deutschland bestehen, oder je besser die Beziehungen zu Kommilitonen und Kommilitoninnen sind.

Schließlich ist die emotionale Bewertung in Form der Zufriedenheit mit dem aktuellen Aufenthalt bedeutsam für einen Verbleib nach Studienabschluss (Sykes & Chaoimh, 2012). Beispielsweise sind „weiche“ lokale Faktoren, die die Lebensqualität steigern, wichtige Bedingungen einer Verbleibsabsicht (Hooijen et al., 2017). Höhere Zufriedenheitswerte mit dem aktuellen Aufenthalt in Deutschland sollten demnach auch eher mit einer Verbleibsintention einhergehen.

3 Daten und Methode

Die theoretischen Überlegungen werden mit aktuellen Daten aus einer breit angelegten Online-Befragung unter Studierenden geprüft, die im Rahmen des Projekts „Benchmark internationale Hochschule“ (BintHo) vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) zwischen November 2020 und Februar 2021 durchgeführt worden ist. Einheimische und internationale Studierende wurden unter dem Titel „Wie international ist Ihr Studium?“ zu ihren Wahrnehmungen und Erfahrungen mit Hochschulinternationalisierung und internationaler studienbezogener Mobilität befragt. Die als Vollerhebung konzipierte Befragung wurde an 74 Hochschulen in 14 Bundesländern durchgeführt: 28 Hochschulen für angewandte Wissenschaften, 33 Universitäten verschiedener Größe, vier Pädagogische Hochschulen und drei Kunst- und Musikhochschulen. Mit 117 736 Fällen (einheimische und internationale Studierende) wurde eine Rücklaufquote von insgesamt über 12 Prozent aller kontaktierten Studierenden erzielt.³

Als internationale Studierende wurden diejenigen Befragten identifiziert, die angegeben haben, keine deutsche Staatsbürgerschaft zu besitzen, die Hochschulzugangsberechtigung im Ausland bzw. an einem deutschen Studienkolleg erworben zu haben und speziell zum Studium nach Deutschland gekommen zu sein.⁴ Nach Ausschluss fehlender Werte umfasst das Analysesample $N = 10\,367$ verwertbare Fälle. Trotz der geringen Rücklaufquote bildet die Zusammensetzung des Samples (siehe Tabelle 1) bezüglich des Hochschultyps und der Fächergruppen weitestgehend die Anteile in Grundgesamtheit internationaler Studierender an deutschen Hochschulen ab (DAAD & DZHW, 2021).⁵ Lediglich Studierende auf dem Masterlevel sind im Sample etwas überrepräsentiert, worauf in der Diskussion noch eingegangen wird.

3.1 Abhängige Variable

Die Verbleibsintention wurde anhand folgender Frage ermittelt „Haben Sie die Absicht, nach Beendigung Ihres Studienaufenthaltes weiter in Deutschland zu bleiben?“, worauf die Antwortkategorien „Sicher nicht“, „Eher nicht“, „noch unentschieden“, „Ja, wahrscheinlich“ und „Ja, ganz bestimmt“ gewählt werden konnten. Die Verteilung der

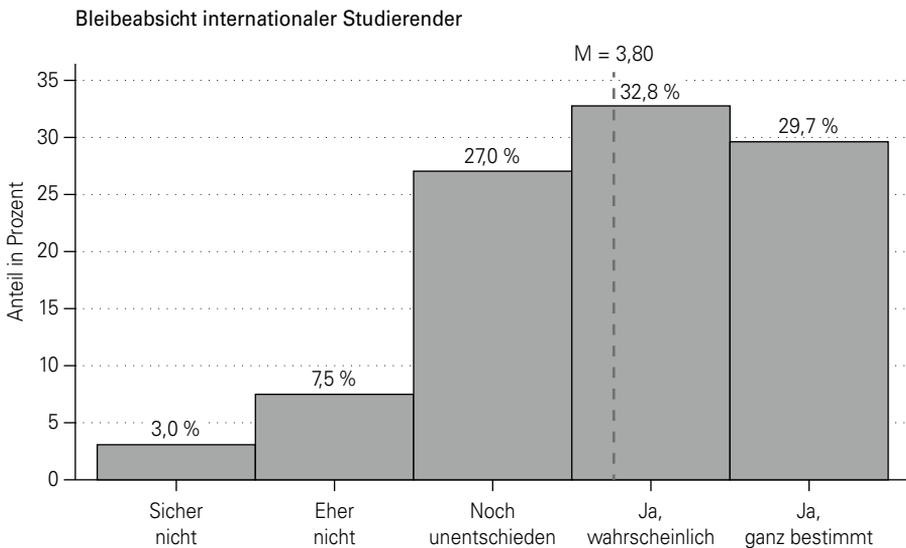
³<https://www.daad.de/bintho>

⁴Diese Kriterien erfüllen 15 429 Fälle, was 13,1 Prozent des Rohdatensatzes entspricht. Unter Ausschluss der Fälle mit frühzeitigem Befragungsabbruch, denen die meisten Fragen nicht mehr gestellt worden sind (Drop-Outs), verbleiben 11 004 Fälle, die mit 11,5 Prozent des ebenfalls um Drop-Outs bereinigten Gesamt-samples den Anteil internationaler Studierender in der Grundgesamtheit sehr gut widerspiegeln (11,1 %, DAAD & DZHW, 2021, S. 41).

⁵Universität (71,8 %); HAW (28,2 %) | Geisteswissenschaften (10,8 %); Rechts-, Wirtschafts-, Sozialwissenschaften (24,5 %); Naturwissenschaften (Mathematik, Naturwissenschaften, Humanmedizin, Gesundheitswissenschaften, Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften, Veterinärmedizin) (18,3 %); Ingenieurwissenschaften (40,6 %); Sonstiges (Kunst, Kunstwissenschaft, andere Fächer) (5,8 %) | Bachelor (37,9 %); Master (39,1 %); Promotion (8,7 %); Sonstiges (6,5 %) (DAAD & DZHW, 2021, S. 40–45).

Antworten ist in Abbildung 1 dargestellt. Es wird deutlich, dass mit knapp zwei Dritteln die Mehrheit der internationalen Studierenden einen Verbleib in Deutschland „Wahrscheinlich“ oder „Ganz sicher“ beabsichtigt. Etwas mehr als ein Viertel ist „Noch unentschieden“ und nur rund drei Prozent plant sicher kein Bleiben nach Beendigung des Studienaufenthalts. Da der Fokus der Untersuchung auf einem Verbleib in Deutschland liegt, wurde die ordinale Variable für die weitere Analyse dichotomisiert (vgl. Koenings et al., 2020; Kruanak & Ruangkanjanases, 2014; Lu et al., 2009). Die Antwortkategorien „Ja, wahrscheinlich“ und „Ja, ganz bestimmt“ wurden mit 1 kodiert, die verbleibenden Kategorien mit 0 (siehe Tabelle 1).⁶

Abbildung 1: Verteilung der Verbleibsintentionen internationaler Studierender



3.2 Unabhängige Variablen

Die Operationalisierungen und deskriptiven Verteilungen der unabhängigen Variablen sind in Tabelle 1 zusammengefasst. Die erwarteten Erträge werden über die Präferenz für Deutschland bei der Planung des Studienaufenthalts und gute berufliche Perspektiven nach dem Studienabschluss approximiert. Für mehr als zwei Drittel war Deutschland die erste Wahl und immerhin vier Fünftel geben an, dass gute berufliche Perspektiven nach dem Studienabschluss wichtig bei ihrer Entscheidung für Deutschland als Gastland waren.

⁶Um auszuschließen, dass die Ergebnisse wesentlich durch die unsicheren Studierenden beeinflusst werden, wurden alle Schätzmodelle mit reduziertem Sample geschätzt, bei dem alle Studierenden mit der Antwort „Noch unentschieden“ ausgeschlossen wurden (Tabelle A2 im Anhang). Die Ergebnisse unterstützen die inhaltliche Interpretation aus dem Ergebnisteil.

Tabelle 1: Operationalisierung und Verteilung der Modellvariablen

Frage/Item	% / M (SD)
Bleibeabsicht	
Haben Sie die Absicht, nach Beendigung Ihres Studienaufenthalts weiter in Deutschland zu bleiben?	
Sicher nicht/Eher nicht/Noch unentschieden [0]	37,5
Ja, wahrscheinlich/Ja, ganz bestimmt [1]	62,5
Erwartete Erträge	
Wenn Sie noch einmal an die Planung Ihres Studiums in Deutschland zurückdenken: Die wievielte Wahl war Deutschland als Gastland?	
2. Wahl/3. Wahl [0]	15,7
1. Wahl [1]	69,8
k.A./Kann ich nicht mehr sagen/Eher zufällig/Austauschprogramm, keine Wahl [2]	15,5
Wie wichtig waren Ihnen folgende Aspekte bei der Entscheidung für Deutschland als Gastland? „Gute berufliche Perspektiven nach dem Studienabschluss“	
(Gar) nicht wichtig [0]	7,4
(Sehr) wichtig [1]	80,1
k.A./teils, teils [2]	12,5
Subjektive Sicherheit	
Welche der folgenden Aspekte waren bei der Entscheidung für Ihre jetzige Hochschule am wichtigsten? „Vorheriger Aufenthalt in Deutschland“	
Nein [0]	89,9
Ja [1]	10,1
Seit wann sind Sie etwa in Deutschland an der Hochschule immatrikuliert? (Jahre) [0–25]	2,64 (1,99)
Strukturelle Bedingungen	
Hochschultyp	
HAW [0]	26,2
Universität [1]	73,8
Fächergruppe	
Geisteswissenschaften [1]	9,1
Sozialwissenschaften [2]	22,7
Naturwissenschaften [3]	19,8
Ingenieurwissenschaften [4]	45,1
Sonstiges [5]	3,3
Welchen Abschluss streben Sie in Ihrem aktuellen Studiengang an?	
Bachelor [1]	27,2
Master/Diplom/Magister/Staatsexamen [2]	51,0
Lehramt (BA, MA, SE) [3]	8,1
Promotion [4]	10,3
Sonstiges (künstlerischer/anderer/gar kein Abschluss/Joint Degree/Konzertexamen) [5]	3,5
In welchem Fachsemester studieren Sie in Ihrem aktuellen Studiengang (ggf. im ersten Fach)? [0–21]	3,98 (2,62)

Fortsetzung nächste Seite

Fortsetzung von **Tabelle 1**

Frage/Item	% / M (SD)
Kulturelle Ressourcen	
Wie gut sind Sie zu Beginn Ihres jetzigen Studiums in Deutschland mit den folgenden Aspekten zurechtgekommen?	
Deutsche Sprache im Alltag	
(Sehr) schlecht [0]	27,0
(Sehr) gut [1]	43,0
k. A./teils, teils [2]	30,0
Umstellung auf deutsche Lehr-/Lernkultur	
(Sehr) schlecht [0]	15,8
(Sehr) gut [1]	53,2
k. A./teils, teils [2]	31,0
Soziale Ressourcen	
Wie wichtig waren Ihnen folgende Aspekte bei der Entscheidung für Deutschland als Gastland?	
Freunde/Bekannte/Familie von mir in Deutschland	
(Gar) nicht wichtig [0]	57,3
(Sehr) wichtig [1]	26,3
k. A./teils, teils [2]	16,4
Wie gut sind Sie zu Beginn Ihres jetzigen Studiums in Deutschland mit den folgenden Aspekten zurechtgekommen?	
Anschluss an Kommilitoninnen und Kommilitonen sowie soziale Kontakte	
(Sehr) schlecht [0]	29,2
(Sehr) gut [1]	43,9
k. A./teils, teils [2]	26,9
Emotionale Bewertung	
Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem aktuellen Aufenthalt in Deutschland insgesamt?	
(Gar) nicht zufrieden [0]	5,8
(Sehr) zufrieden [1]	60,0
k. A./Kann ich noch nicht sagen/teils, teils [2]	34,2
Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrer jetzigen Hochschule in Deutschland?	
(Gar) nicht zufrieden [0]	5,0
(Sehr) zufrieden [1]	64,6
k. A./Kann ich noch nicht sagen/teils, teils [2]	30,5
Bitte geben Sie an, welche der folgenden Angaben Ihre Geschlechteridentität am besten beschreibt:	
männlich/sowohl, als auch/weder, noch/andere [0]	55,4
weiblich [1]	44,6

Die subjektive Sicherheit, mit der die erwarteten Erträge auch realisiert werden, wird gemäß der Annahme durch konkrete Erfahrungen in Deutschland durch einen vorhergehenden oder einen längeren aktuellen Aufenthalt erhöht. Etwa ein Zehntel der

internationalen Studierenden gibt einen vorangegangenen Aufenthalt in Deutschland an und durchschnittlich sind 2,6 Jahre seit der Immatrikulation in Deutschland vergangen.

Mit etwa drei Vierteln ist die deutliche Mehrheit an einer Universität eingeschrieben. Fast die Hälfte studiert Ingenieurwissenschaften, während etwa jeweils ein Fünftel Natur- oder Sozialwissenschaften studiert. Weniger als zehn Prozent zählen sich zu den Geisteswissenschaften und weniger als fünf Prozent ist verbleibenden Fächern zuzurechnen. Etwas mehr als ein Viertel strebt einen Bachelorabschluss an, wohingegen über die Hälfte einen Masterabschluss oder einen vergleichbaren Abschluss anstrebt. Acht Prozent studieren auf Lehramt und mehr als zehn Prozent halten sich im Rahmen ihrer Promotion in Deutschland auf. Ein kleiner Anteil verfolgt andere Abschlüsse. Durchschnittlich sind die internationalen Studierenden vier Semester in ihrem aktuellen Studiengang immatrikuliert.

Die eigenen Fähigkeiten der deutschen Sprache im Alltag werden mit Mittelwerten mit über 40 Prozent von einer Mehrheit als gut oder sehr gut bewertet, aber auch von mehr als einem Viertel als schlecht oder sehr schlecht. Mehr als die Hälfte der internationalen Studierenden bewertet die Umstellung auf die deutsche Lehr-/Lernkultur als unproblematisch, nur ca. 15 Prozent geben Schwierigkeiten an.

Etwa ein Viertel gibt an, dass Freundinnen und Freunde, Bekannte, oder Familie in Deutschland wichtig oder sehr wichtig bei der Entscheidung für Deutschland als Gastland waren, für die große Mehrheit dagegen war das unwichtig. Über 40 Prozent geben an, guten oder sehr guten Zugang zu sozialen Kontakten im Studium zu haben, von fast 30 Prozent wird er aber auch als schlecht oder sehr schlecht bewertet.

Fast zwei Drittel sind sowohl mit dem Aufenthalt in Deutschland insgesamt als auch mit der jetzigen Hochschule zufrieden oder sehr zufrieden, nur 5,8 bzw. 5,0 Prozent sind nicht oder gar nicht zufrieden. Jedoch hat jeweils etwa ein Drittel keine Angaben gemacht oder die Antwortvorgaben „kann ich nicht sagen“ bzw. „teils, teils“ gewählt, was zumindest nicht eindeutig als Ausdruck der Zufriedenheit gewertet werden kann.

Schließlich beschreiben 44,6 Prozent der Befragten ihre Geschlechteridentität als weiblich, 55,4 Prozent rechnen sich anderen Kategorien zu.

3.3 Auswertungsmethode

Die theoretischen erwarteten Zusammenhänge werden mithilfe hierarchisch aufgebauter logistischer Regressionsmodelle geprüft, die eine nicht-lineare Wahrscheinlichkeitsfunktion modellieren (Best & Wolf, 2015).⁷ In einem ersten Schritt werden die Modelle stufenweise um die Prädiktoren erweitert, um deren relative Bedeutung für die Verbleibsintentionen abzuschätzen. Darüber hinaus kann analysiert werden, ob und inwieweit die Effekte erwarteter Erträge durch strukturelle Bedingungen des Studiums, sowie durch kulturelle, soziale und emotionale Ressourcen vermittelt werden. Beim Vergleich von Koeffizienten zwischen stufenweise aufgebauten Logit-Modellen müssen jedoch Verzerrungen durch Skalierungseffekte bei der latenten abhängigen Variablen berücksichtigt werden. Es werden daher durchschnittliche marginale Effekte (Average Marginal Effects, AME) berichtet, die robust gegenüber solchen Verzerrungen sind (Breen et al., 2018; Mood, 2010). In einem zweiten Schritt werden mögliche Moderationseffekte über die Integration multiplikativer Interaktionsterme identifiziert. Auf diese Weise kann die Heterogenität der Effekte erwarteter Erträge über verschiedene Rahmenbedingungen aufgedeckt werden. In logistischen Regressionsmodellen sind die Koeffizienten der Interaktionsterme bei Prädiktoren mit mehr als zwei Ausprägungen aufgrund der Nicht-Linearität jedoch schwer zu interpretieren, weshalb zusätzlich eine Visualisierung vorgenommen wird (Best & Wolf, 2015).⁸

4 Ergebnisse

4.1 Determinanten der Verbleibsintentionen

Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse der stufenweisen Regressionsanalyse. Alle Modelle wurden nach der subjektiven Geschlechtsidentität kontrolliert. AIC, BIC und Pseudo- R^2 weisen darauf hin, dass die Modellanpassung und damit die Erklärungskraft mit jedem Schritt verbessert werden konnten.

⁷Um die Robustheit der Ergebnisse zu prüfen, wurden alle Schätzungen zusätzlich mithilfe linearer Wahrscheinlichkeitsmodelle repliziert, die eine größere Effizienz aufweisen und sensitiver auf Interaktionsterme reagieren, jedoch eine weniger angemessene funktionale Form haben und Verteilungsannahmen verletzen (Breen et al., 2018). Die Modelle liefern vergleichbare Schätzer ohne substantielle Abweichungen von den Ergebnissen der Logit-Modelle (Tabelle A1 im Anhang).

⁸Bei allen Schätzungen wurde auf den Einsatz von Gewichtungungsverfahren verzichtet. Da in multiplen Regressionsmodellen Gewichte i. d. R. bereits eine Funktion der unabhängigen Variablen darstellen, sollten die Schätzungen selbst mit ungewichteten Daten durchgeführt werden (Winship & Radbill, 1994).

Tabelle 2: Determinanten der Verbleibsintentionen internationaler Studierender

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6
Erwartete Erträge						
Präferenz für Deutschland (Ref. 2./3. Wahl)						
Deutschland 1. Wahl	0,119***	0,118***	0,115***	0,107***	0,104***	0,089***
k.A./kann ich nicht sagen/eher zufällig	0,051**	0,050**	0,058***	0,054**	0,053**	0,050**
Gute berufliche Perspektiven (Ref. (gar) nicht wichtig)						
(Sehr) wichtig	0,308***	0,311***	0,294***	0,285***	0,280***	0,255***
k.A./teils, teils	0,078***	0,080***	0,073**	0,067**	0,067**	0,054*
Subjektive Sicherheit						
Vorheriger Aufenthalt in Deutschland (Ref. nein)		0,043**	0,057***	0,054***	0,047**	0,046**
Jahre seit Immatrikulation in Deutschland		0,023***	0,022***	0,021***	0,021***	0,020***
Strukturelle Bedingungen						
Universität (Ref. HAW)			-0,029**	-0,027*	-0,024*	-0,028*
Fächergruppe (Ref. Geisteswissenschaften)						
Sozialwissenschaften			-0,019	-0,014	-0,014	-0,008
Naturwissenschaften			-0,014	-0,008	-0,007	-0,005
Ingenieurwissenschaften			0,050**	0,055**	0,058**	0,058***
Sonstiges			0,064*	0,065*	0,066*	0,069*
Abschlussart (Ref. Bachelor)						
Master/Diplom/Magister			0,055***	0,060***	0,059***	0,058***
Lehramt			0,058**	0,061***	0,059**	0,057**
Promotion			-0,036	-0,029	-0,029	-0,038*
Sonstiges			-0,083**	-0,084**	-0,081**	-0,083**
Aktuelles Fachsemester			0,003	0,004	0,004	0,004
Kulturelle Ressourcen						
Deutsche Sprache im Alltag (Ref. (sehr) schlecht)						
(Sehr) gut				0,042***	0,035**	0,021
k.A./teils, teils				0,038**	0,033**	0,024*
Deutsche Lehr-/Lernkultur (Ref. (sehr) schlecht)						
(Sehr) gut				0,039**	0,035*	0,009
k.A./teils, teils				0,015	0,012	-0,004

Fortsetzung nächste Seite

Fortsetzung von **Tabelle 2**

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6
Soziale Ressourcen						
Freunde/Bekannte/Familie in Deutschland (Ref. (gar) nicht wichtig)						
(Sehr) wichtig					0,065***	0,065***
k. A./teils, teils					0,030*	0,025*
Anschluss an Kommilit./soz. Kontakte (Ref. (sehr) schlecht)						
(Sehr) gut					0,014	-0,006
k. A./teils, teils					0,001	-0,016
Emotionale Bewertung						
Zufriedenheit mit Deutschland (Ref. (gar) nicht zufrieden)						
(Sehr) zufrieden						0,238***
k. A./kann ich nicht sagen/teils, teils						0,132***
Zufriedenheit mit Hochschule (Ref. (gar) nicht zufrieden)						
(Sehr) zufrieden						0,091***
k. A./kann ich nicht sagen/teils, teils						0,113***
Weiblich (Ref. nicht weiblich)	-0,018	-0,022*	-0,002	0,000	-0,000	-0,002
Pseudo R^2	0,044	0,051	0,061	0,063	0,066	0,082
AIC	13131,1	13040,1	12926,3	12901,1	12869,7	12659,0
BIC	13174,6	13098,0	13056,7	13060,5	13058,1	12876,4
Log pseudolikelihood	-6559,5	-6512,0	-6445,1	-6428,5	-6408,9	-6299,5
Wald χ^2	569,1***	619,1***	739,3***	768,3***	802,2***	960,9***
N	10367	10367	10367	10367	10367	10367

BINTHO Daten 2021;

Logistische Regressionsmodelle; Average Marginal Effects (AME); robuste Standardfehler

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

In Modell 1 wird die Absicht, nach Beendigung des Studienaufenthalts weiter in Deutschland zu bleiben, auf die individuelle Präferenz für Deutschland als Gastland, sowie auf die Wichtigkeit einer guten beruflichen Perspektive nach Studienabschluss bereits bei der Planung des Studiums zurückgeführt. Beide Indikatoren weisen die erwarteten positiven Effekte auf. Die Wahrscheinlichkeit, in Deutschland bleiben zu wollen, ist in diesem Modell bei Studierenden mit einer starken Präferenz (1. Wahl) um etwa zwölf Prozentpunkte höher als bei Studierenden mit einer schwächeren Präferenz (2./3. Wahl). Studierende, denen eine gute berufliche Perspektive wichtig oder sehr wichtig ist, weisen sogar eine um mehr als dreißig Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit eines angestrebten Verbleibs in Deutschland auf. Die Effekte erweisen sich auch unter der Kontrolle sämtlicher weiterer Prädiktoren als relativ stabil, was darauf hinweist, dass die erwarteten Erträge weitestgehend unabhängige Determinanten der Bleibeabsicht sind. Lediglich ein geringer Teil beider Effekte wird

über soziale Ressourcen und die emotionale Bewertung vermittelt, wenn statistisch danach kontrolliert wird.

Modell 2 enthält mit der Information über einen vorangegangenen Aufenthalt und der Dauer seit der Immatrikulation in Deutschland zusätzlich die Indikatoren für reduzierte Unsicherheit durch vorliegende Erfahrungen im Gastland. Während ein vorheriger Aufenthalt mit einer um weniger als fünf Prozentpunkte größeren Wahrscheinlichkeit einer berichteten Bleibeabsicht einhergeht, ist sie mit jedem zusätzlichen Jahr des Aufenthalts durchschnittlich um mehr als zwei Prozentpunkte höher, sodass sie etwa bei fünf Jahren über zehn Prozentpunkte höher liegt. Der Effekt des vorherigen Aufenthalts variiert allerdings leicht über die Modelle, was weitere systematische Zusammenhänge mit den anderen Prädiktoren nahelegt. Dagegen erweist sich der Effekt der bisherigen Dauer seit der Immatrikulation in Deutschland als sehr stabil über alle anderen Modelle.

In Modell 3 werden weiterhin die strukturellen Bedingungen des Studiums eingeführt. Studierende an Universitäten haben, auch unter statistischer Kontrolle in den weiteren Modellen, eine etwas geringere Neigung zum Verbleib als Studierende an Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Studierende der Ingenieurwissenschaften wollen gegenüber Studierenden der Geisteswissenschaften eher in Deutschland bleiben. Einen schwach positiven Effekt zeigen auch Studierende sonstiger Fächer, unter denen vor allem künstlerische Studiengänge subsumiert sind. Dagegen ist der Unterschied in der Bleibeabsicht von Studierenden der Sozial- und Naturwissenschaften im Vergleich zu Studierenden der Geisteswissenschaften eher gering und nimmt mit statistischer Kontrolle nach weiteren Prädiktoren noch weiter ab. Im Vergleich zu Bachelorstudierenden äußern Studierende auf dem Masterlevel und Lehramtsstudierende eine stärkere Verbleibsintention. Studierende sonstiger Abschlüsse äußern dagegen mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit die Absicht, in Deutschland bleiben zu wollen, was vermutlich am hohen Anteil an Doppelabschlüssen liegt, die unter diese Kategorie fallen. Die Effekte erweisen sich auch unter statistischer Kontrolle weiterer Prädiktoren als robust. Promovierende haben nur im voll kontrollierten Modell eine sehr geringfügig schwächere Bestrebung zu bleiben, als Bachelorstudierende. Das aktuelle Fachsemester bleibt hingegen über alle Modelle ohne Effekt.

Modell 4 wird mit den selbst eingeschätzten Fähigkeiten im Umgang mit der deutschen Sprache im Alltag und der deutschen Lehr-/Lernkultur um Indikatoren für kulturelle Ressourcen erweitert. Wie erwartet, wollen die Studierenden umso eher in Deutschland bleiben, je besser sie mit der Sprache im Alltag sowie mit der deutschen Lern- und Lehrkultur zurechtkommen. Sobald nach der Zufriedenheit mit der aktuellen Hochschule und mit dem Aufenthalt in Deutschland insgesamt kontrolliert wird, sind die Koeffizienten jedoch nicht mehr signifikant. Die Effekte der kulturellen Ressourcen auf die Verbleibsabsicht werden demnach partiell über die emotionale Bewertung vermittelt.

Indikatoren für soziale Ressourcen werden in Modell 5 ergänzt. Je wichtiger Freundinnen und Freunde, Bekannte und Familie in Deutschland für die Entscheidung zum Aufenthalt waren, umso stärker ist auch die Absicht, nach Studienabschluss in Deutschland zu bleiben. Während dieser Effekt unabhängig von der emotionalen Bewertung des Aufenthalts ist, hängen soziale Kontakte zu Kommilitonen und Kommilitoninnen zu Beginn des Studiums in dieser Studie nicht mit der Bleibeabsicht zusammen.

Schließlich werden in Modell 6 Indikatoren für die emotionale Bewertung inkludiert, die erwartungsgemäß mit der Bleibeabsicht korrespondieren. Bei Studierenden, die mit dem aktuellen Aufenthalt in Deutschland insgesamt zufrieden oder sehr zufrieden sind, ist die Absicht zum Bleiben unter Kontrolle aller anderen Prädiktoren um fast 24 Prozentpunkte wahrscheinlicher, als bei Studierenden, die nicht oder gar nicht zufrieden sind. Auch die Zufriedenheit mit der Hochschule geht mit einer stärkeren Bleibeabsicht einher, wenngleich der Effekt schwächer ausfällt. In beiden Indikatoren ist im Vergleich zur Referenzkategorie bei Studierenden mit Antworten, die keine eindeutigen Rückschlüsse auf ihre Zufriedenheit erlauben, die Bleibeabsicht ebenfalls wahrscheinlicher. Vor allem eine ausdrückliche Unzufriedenheit ist also mit einer schwächeren Absicht zum Verbleib assoziiert.

Im voll kontrollierten Modell 6 kann schließlich die relative Bedeutung der Prädiktoren verglichen werden. Demnach hat die Wichtigkeit guter beruflicher Perspektiven nach dem Studienabschluss bei der Entscheidung für einen Aufenthalt auch unter der Kontrolle aller anderen Determinanten mit mehr als 25 Prozentpunkte gesteigerter Wahrscheinlichkeit den mit Abstand stärksten Effekt auf die Bleibeabsicht. Als weiterer sehr bedeutsamer Prädiktor erweist sich die subjektive Zufriedenheit mit dem aktuellen Aufenthalt in Deutschland insgesamt, bei der die Verbleibsintention um knapp 24 Prozentpunkte wahrscheinlicher ist. Auch eine Präferenz für Deutschland, die Wichtigkeit von Freundinnen und Freunden/Bekanntem/Familie in Deutschland bei der Planung des Studiums und die Zufriedenheit mit der aktuellen Hochschule haben erkennbare, positive Effekte auf die Verbleibsabsicht. Schwächere, obgleich relevante Determinanten sind ein vorheriger Aufenthalt in Deutschland, der Hochschultyp, sowie ein Master- oder Lehramtsstudium im Vergleich zu einem Bachelorstudium. Die höhere Neigung zum Verbleib von Studierenden der Ingenieurwissenschaften und sonstiger Studiengänge gegenüber Studierenden der Geistes-, Sozial- und Naturwissenschaften hat eine ähnliche relative Bedeutung. Für die Anzahl der Fachsemester, Schwierigkeiten bei der Umstellung auf die deutsche Lehr-/Lernkultur, soziale Kontakte zu Beginn des Studiums und schließlich für die Geschlechtsidentität werden jedoch keine bedeutsamen Koeffizienten ermittelt.

4.2 Effektheterogenität beruflicher Erträge

Die mögliche Heterogenität der Effekte erwarteter beruflicher Erträge wurde weiterhin in Modellen mit Interaktionstermen geprüft (Tabelle 3). Dabei wurden zur leichteren Identifizierung möglicher Interaktionen diejenigen Studierenden aus der Analyse ausgeschlossen, die bei der Verbleibsabsicht „noch unentschieden“ sind.

Tabelle 3: Interaktionseffekte bei Verbleibsintentionen internationaler Studierender

	Modell 7	Modell 8
Erwartete Erträge		
Gute berufliche Perspektiven (Ref. (gar) nicht wichtig)		
(Sehr) wichtig	0,260***	0,267***
k.A./teils, teils	0,106***	0,102***
Subjektive Sicherheit		
Vorheriger Aufenthalt in Deutschland (Ref. nein)		
	0,040**	
Jahre seit Immatrikulation in Deutschland		
	0,019***	
Interaktionsterme		
Gute berufliche Perspektiven * vorheriger Aufenthalt in Deutschland		
	-0,017	
Gute berufliche Perspektiven * Jahre immatrikuliert in Deutschland		
	-0,011 ⁺	
Strukturelle Bedingungen		
Universität (Ref. HAW)		
		-0,015 ⁺
Fächergruppe (Ref. Geisteswissenschaften)		
Sozialwissenschaften		0,009
Naturwissenschaften		0,027
Ingenieurwissenschaften		0,075***
Sonstiges		0,055*
Abschlussart (Ref. Bachelor)		
Master/Diplom/Magister		0,032**
Lehramt		0,046**
Promotion		-0,051**
Sonstiges		-0,070**
Aktuelles Fachsemester		
		-0,006***
Interaktionsterme		
Gute berufliche Perspektiven * Universität		
		-0,023
Gute berufliche Perspektiven * Sozialwissenschaften		
		0,059 ⁺
Gute berufliche Perspektiven * Naturwissenschaften		
		0,039
Gute berufliche Perspektiven * Ingenieurwissenschaften		
		0,032
Gute berufliche Perspektiven * Sonstiges		
		-0,060

Fortsetzung nächste Seite

Fortsetzung von **Tabelle 3**

	Modell 7	Modell 8
Gute berufliche Perspektiven * Master/Diplom/Magister		0,011
Gute berufliche Perspektiven * Lehramt		-0,009
Gute berufliche Perspektiven * Promotion		0,009
Gute berufliche Perspektiven * Sonstiges		0,108 ⁺
Gute berufliche Perspektiven * aktuelles Fachsemester		-0,007 ⁺
Pseudo R^2	0,175	0,178
AIC	5214,3	5228,0
BIC	5450,0	5574,6
Log pseudolikelihood	-2573,2	-2564,0
Wald χ^2	1091,9***	1110,2***
N	7565	7565

BINTHO Daten 2021;

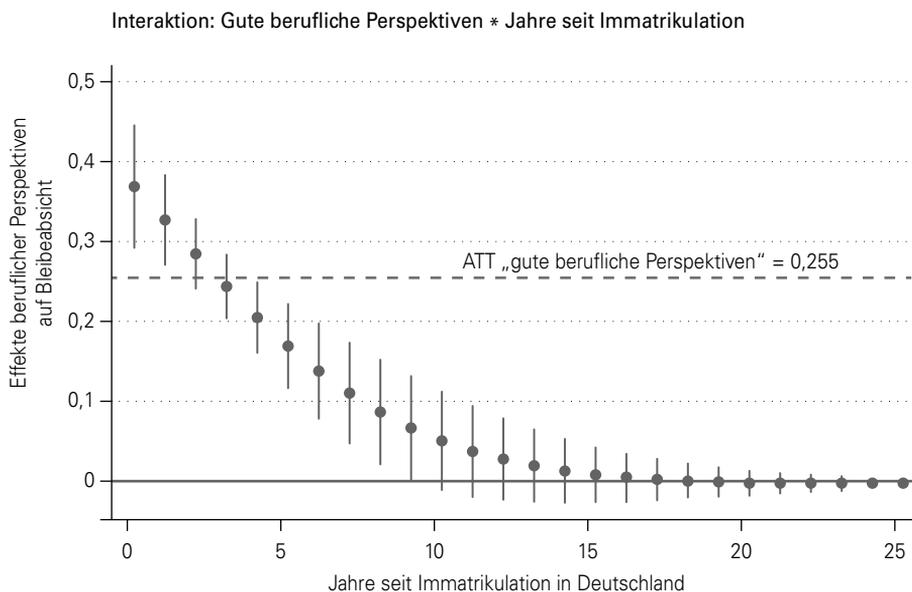
Logistische Regressionsmodelle; Average Marginal Effects (AME); robuste Standardfehler;

Kontrollvariablen: Präferenz Deutschland, kulturelle Ressourcen, soziale Ressourcen, emotionale Bewertung, Geschlecht, Modell 7: strukturelle Bedingungen, Modell 8: subjektive Sicherheit.

⁺ $p \leq 0,10$; * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

In Modell 7 wird die Wichtigkeit guter beruflicher Perspektiven nach dem Studienabschluss mit den Indikatoren zur reduzierten Unsicherheit interagiert. Es findet sich keine substantielle Interaktion mit einem vorherigen Aufenthalt in Deutschland. Allerdings nimmt die Bedeutung guter beruflicher Perspektiven bereits bei der Entscheidung zu einem Studienaufenthalt für den Verbleib nach Studienabschluss mit jedem Jahr seit der Immatrikulation in Deutschland ab, wie der negative Koeffizient anzeigt. Der Conditional-Effect-Plot (Abbildung 2) veranschaulicht die Moderation des Effekts guter beruflicher Perspektiven über die Dauer der Immatrikulation in Deutschland. Es ist leicht ersichtlich, dass die Bleibeabsicht bei längerer Dauer zunehmend weniger von den ursprünglich erwarteten beruflichen Perspektiven abhängt, die ab etwa zehn Jahren nahezu bedeutungslos sind.

Abbildung 2: Interaktion zwischen der Wichtigkeit guter beruflicher Perspektiven und den Jahren seit der Immatrikulation in Deutschland



BINTHO Daten 2021; logistisches Regressionsmodell; Conditional Average Marginal Effects; 95 % CI; Kontrollvariablen: Präferenz für Deutschland, Aufenthalt in Deutschland, strukturelle Bedingungen, kulturelle Ressourcen, soziale Ressourcen, emotionale Bewertung, Geschlecht. N = 7565 (exklusive „Unentschiedene“); AIC = 5214,3; BIC = 5450,0.

Es ist außerdem zu erwarten, dass sich die beruflichen Perspektiven nach dem Studienabschluss entlang der strukturellen Eigenschaften des Studiums unterscheiden, sodass in Modell 8 entsprechende Interaktionsterme geprüft werden. Im Vergleich zu Studierenden der Geisteswissenschaften zeigen Studierende der Sozialwissenschaften dann wahrscheinlicher eine Bleibeabsicht, wenn ihnen bereits bei der Planung des Aufenthalts in Deutschland gute berufliche Perspektiven wichtig waren. Gleiches gilt auch für Studierende, die sonstige (v.a. Doppel-)Abschlüsse anstreben. Außerdem unterstützt der negative Koeffizient des Interaktionsterms mit dem Fachsemester des aktuellen Studiums den obigen Befund zum Zeitverlauf. Gute berufliche Perspektiven sind bei höheren Fachsemestern weniger wichtig für die Bleibeabsicht.

5 Diskussion und Fazit

Angesichts der künftigen Herausforderungen für die deutsche Wirtschaft und den deutschen Sozialstaat, die sich durch den demographischen Wandel ergeben, ist Wissen über die Bedingungen notwendig, unter denen zugewanderte qualifizierte Fachkräfte aus dem Ausland auch auf Dauer in Deutschland verbleiben. In dieser Studie wurde daher der Frage nachgegangen, unter welchen individuellen und strukturellen

Bedingungen internationale Studierende eher beabsichtigen, nach ihrem Studienabschluss in Deutschland zu bleiben.

Die Entscheidung zum Verbleib in Deutschland wurde analog zu einer (fortgesetzten) Migrationsentscheidung konzeptualisiert. Demnach müssen die subjektiv erwarteten Erträge, die primär aus der Verwertung des erworbenen Humankapitals im deutschen Arbeitsmarkt entstehen, die Kosten übersteigen, die aus dem Verlust länderspezifischen kulturellen und sozialen Kapitals im Herkunftsland resultieren. Die Kosten sollten relativ geringer ausfallen, wenn in Deutschland verwertbares kulturelles und soziales Kapital vorhanden ist. Die Annahmen wurden mit aktuellen Daten einer vom DAAD durchgeführten Befragung unter einheimischen und internationalen Studierenden an 74 Hochschulen aus 14 Bundesländern geprüft, die im Rahmen des Projekts „Benchmark internationale Hochschule“ (BintHo) durchgeführt worden ist.

Der stärkste Prädiktor der Verbleibsintention ist die Wichtigkeit guter beruflicher Perspektiven nach Studienabschluss bereits bei der Entscheidung für Deutschland als Gastland. Das bestätigt die große Bedeutung von Arbeitsmarktchancen für Verbleibs- und Rückwanderungsintentionen aus anderen Studien (Bijwaard & Wang, 2016; Cheung & Xu, 2015; Davies, 2008; de Grip et al., 2010; Hooijen et al., 2017; Koenings et al., 2020; Kruanak & Ruangkanjanases, 2014; Sykes & Chaoimh, 2012; Venhorst et al., 2011). Zukünftig könnte der Effekt der Karriereaussichten empirisch weiter ausdifferenziert werden, indem man beispielsweise die konkreten Erwartungen hinsichtlich Berufseinstieg und -aufstieg oder Verdienst betrachtet.

Der Effekt guter beruflicher Perspektiven ist außerdem bei längerer Aufenthaltsdauer in Deutschland geringer, was darauf hinweist, dass im Zeitverlauf weitere Aspekte bei der Entscheidung zum Verbleib in Deutschland an Bedeutung gewinnen können, wie etwa etablierte soziale Beziehungen. Anders als angenommen, handelt es sich also vermutlich eher um einen Kompensations-, als um einen Verstärkungsmechanismus. Anders als erwartet, verstärkt die Erwartung guter beruflicher Perspektiven auch die Bleibeabsicht von Studierenden der Ingenieur- und Naturwissenschaften nicht maßgeblich, wohl aber die von Studierenden der Sozialwissenschaften. Abschlüsse der Sozialwissenschaften sind im Vergleich zu den Ingenieurwissenschaften weniger berufsspezifisch, sodass erworbenes Humankapital oft nicht in vergleichbarer Weise verwertet werden kann. Waren aber gute berufliche Perspektiven ein Migrationsgrund, streben auch Studierende der Sozialwissenschaften eher einen Verbleib in Deutschland an.

Die Absicht zum Bleiben ist außerdem umso stärker, je länger der aktuelle Aufenthalt in Deutschland seit der Immatrikulation ist, was ebenfalls vorliegende Befunde bestätigt (de Haas & Fokkema, 2011; Soon, 2010; Waldorf, 1995). Ebenso im Einklang

mit anderen Studien (de Grip et al., 2010; Koenings et al., 2020; Sykes & Chaoimh, 2012) begünstigt ein vorheriger Aufenthalt in Deutschland die Absicht, auch nach dem Studienabschluss zu bleiben.

Auch Merkmale des Studiums, die gute Karrierechancen in Deutschland erwarten lassen, hängen überwiegend erwartungsgemäß mit der Verbleibsintention zusammen. So sind Studierende an HAWs (de Grip et al., 2010; Hooijen et al., 2017; Venhorst et al., 2011) und Studierende der Ingenieurwissenschaften (Hooijen et al., 2017; Koenings et al., 2020; Soon, 2010; Sykes & Chaoimh, 2012) eher zum Verbleib in Deutschland geneigt. Wie in der Studie von Hooijen et al. (2017), jedoch anders als bei Koenings et al. (2020), haben Masterstudierende eher eine Neigung, in Deutschland zu bleiben. Die Ergebnisse der hier vorliegenden Analyse sprechen eher dafür, dass die Zukunftspläne von Bachelorstudierenden insgesamt weniger konkret sind als die von Masterstudierenden, die möglicherweise schon klarere berufliche Perspektiven in Deutschland haben (vgl. auch Sykes & Chaoimh, 2012). Eine angestrebte Promotion zeigt dagegen einen schwach negativen Effekt auf die Bleibeabsicht, wie auch schon in anderen Studien (Hooijen et al. 2017; Soon, 2010). Möglicherweise sind die erwarteten Karrierechancen im Ausland bei dieser Gruppe größer, was im Vergleich zu Bachelorstudierenden durch stärker etablierte internationale Netzwerke begünstigt werden könnte.

Anders als in den Studien von Sykes & Chaoimh (2012) und Hooijen et al. (2017), jedoch im Einklang mit Koenings et al. (2020), sind die Indikatoren für deutsche Sprachkenntnisse und kulturelle Kompetenzen unter Kontrolle der Zufriedenheit mit der aktuellen Hochschule und dem Aufenthalt in Deutschland insgesamt nicht für die Verbleibsintention von Bedeutung. Das kann als Hinweis verstanden werden, dass der Effekt der kulturellen Integration auf die Bleibeabsicht über eine positive emotionale Bewertung vermittelt wird. Das heißt, über Sprachkenntnisse und einen kompetenten Umgang mit der deutschen Lehr-/Lernkultur wird die Zufriedenheit mit der Hochschule und dem Aufenthalt insgesamt gesteigert, was wiederum einen Verbleib wahrscheinlicher macht.

Während sich die Wichtigkeit von Freundinnen und Freunden, Bekannten oder der Familie bereits bei der Entscheidung für Deutschland als Gastland positiv auf die Verbleibsintention auswirkt, sind soziale Kontakte zu Kommilitonen und Kommilitoninnen, zumindest unter statistischer Kontrolle, nicht relevant. Das bestätigt erneut die Relevanz sozialer Bezüge im Gastland (de Haas & Fokkema, 2011; Hooijen et al., 2017; Kruanak & Ruangkanjanases, 2014; Lu et al., 2009). Das Ergebnis wirft jedoch die Frage nach der Bedeutung verschiedener Formen sozialer Bindungen in Herkunfts- und Gastland für die Bleibeabsicht auf. So konnte beispielsweise für internationale Beschäftigte in Polen gezeigt werden, dass Verbleibsintentionen vor allem von starken und weniger

von schwachen sozialen Bindungen abhängen können (Toruńczyk-Ruiz & Brunarska, 2018). Die Rolle sozialer Beziehungen verdient es, in künftigen Studien genauer betrachtet zu werden.

Die Zufriedenheit mit dem aktuellen Aufenthalt in Deutschland als Indikator für die emotionale Bewertung ist der zweitstärkste Prädiktor und zeigt, dass bei der Erwägung zum Verbleib im Gastland neben den harten Faktoren auch weiche Faktoren eine Rolle spielen könnten (Hooijen et al., 2017; Snel et al., 2015). Auch die positiven Effekte der Antwortkategorien, die weder eine klare Zufriedenheit, noch Unzufriedenheit ausdrücken, sind bemerkenswert und müssen künftig vertieft untersucht werden.

Insgesamt ist die Verbleibsabsicht internationaler Studierender in dieser Untersuchung demnach mit erwarteten guten beruflichen Perspektiven, der Aufenthaltsdauer und der Zufriedenheit mit dem aktuellen Aufenthalt, bestehenden sozialen Beziehungen in Deutschland und mit Charakteristika eines Studiums assoziiert, die der Nachfrage im deutschen Arbeitsmarkt gut entsprechen. Sämtliche Analysen wurden außerdem nach dem Geschlecht der Studierenden kontrolliert, das wie in anderen Studien selbst keinen Effekt auf die Verbleibsintention hat (Hooijen et al., 2017; Koenings et al., 2020; Soon, 2010; Waldorf, 1995).

Die Ergebnisse sind jedoch methodischen Einschränkungen unterworfen, die zugleich weitere Ausgangspunkte für die künftige Forschung darstellen können. Eine erste Limitation liegt darin, dass keine Informationen zu den Gründen der Verbleibsabsicht selbst erfragt worden sind. Eine stärker theoriegeleitete Datenerhebung wäre bei künftigen Studien erstrebenswert. Die analysierten Querschnittsdaten erlauben darüber hinaus kausale Schlussfolgerungen nur eingeschränkt, obgleich die Ergebnisse statistisch mithilfe multipler Regressionsanalysen abgesichert wurden. Künftig wäre es jedoch wünschenswert, die Determinanten, im Rahmen eines Paneldesigns, zeitlich vor den Verbleibsintentionen zu messen. Damit werden Verzerrungen durch retrospektive Fragen vermieden und die Ursachen zeitlich von der Wirkung getrennt. Ein Paneldesign würde es auch erlauben, die individuellen Entwicklungen im Zeitverlauf besser abbilden zu können. Ferner wurde in der vorliegenden Auswertung die Rolle räumlicher Bezüge und regionaler Kontextbedingungen aufgrund fehlender Informationen ausgeklammert.⁹ In Zukunft könnten die Bedingungen in Herkunfts- und Gastland vergleichend analysiert werden, um aufzudecken, wie mögliche Diskrepanzen die Verbleibsintention beeinflussen. Auch eine nach Hochschulstandorten in Deutschland differenzierte Analyse steht noch aus.

⁹Der BirtHo-Datensatz hält Informationen zu Herkunftsländern und zu den Hochschulstandorten in Deutschland grundsätzlich bereit, in der dem Autor für diese Analyse zur Verfügung gestellten vorläufigen Version waren diese Daten jedoch noch nicht ausreichend bereinigt und aufbereitet.

Wenngleich die Zusammensetzung des Samples die Grundgesamtheit internationaler Studierender in Deutschland bezüglich des Hochschultyps und der Fächergruppen weitestgehend widerspiegelt, sind Masterstudierende etwas überrepräsentiert. In der Studie von Koenings et al. (2020) beruht die Bleibeabsicht von Masterstudierenden, im Vergleich zu hier unterrepräsentierten Bachelorstudierenden, stärker auf einem vorhergehenden Aufenthalt, wahrgenommenen Karrierechancen und einem ingenieurwissenschaftlichen Studium. Umgekehrt waren soziale Kontakte und ein wirtschaftswissenschaftliches Studium stärker auf dem Bachelorlevel relevant. Effekte dieser Prädiktoren, die auch in dieser Studie identifiziert wurden, könnten demnach durch den Anteil an Masterstudierenden etwas über- bzw. unterschätzt sein.

Darüber hinaus wurden hier Intentionen zum Verbleib anstatt des tatsächlichen Verbleibs betrachtet. Obgleich Verhaltensintentionen in vielen Bereichen stark mit realisiertem Verhalten korrelieren (Fishbein & Ajzen, 2010), wird in der Migrationsforschung vielfach problematisiert, dass Absichten oder Wünsche zu Mobilität sich nicht notwendigerweise in Mobilitätsverhalten niederschlagen müssen, weil situative Hürden auftreten können (z. B. Coulter & Scott, 2015; de Groot et al., 2011; Lu, 1999). In früheren Studien bestehen beispielsweise Diskrepanzen zwischen den Anteilen derjenigen Studierenden, die eine Absicht zum Bleiben ausdrücken und derjenigen, die wirklich im Gastland bleiben (Sykes & Chaoimh, 2012; Yu, 2016). Von der Verteilung der Verbleibsintention sollte dementsprechend nicht unkritisch auf wirkliche Verbleibsquoten geschlossen werden. Allerdings weisen einige Studien darauf hin, dass Faktoren, die Migrationsabsichten beeinflussen, in ähnlicher Weise auch Migrationsverhalten beeinflussen (van Dalen & Henkens, 2013; de Jong, 2000). Die hier identifizierten Determinanten der Verbleibsintention können künftig im Kontext des tatsächlichen Verbleibs beleuchtet werden. Dabei könnte neben Unsicherheiten bei den Intentionen (vgl. Hooijen et al., 2017; Koenings et al., 2020) auch realisiertes Bleiben in Deutschland stärker in den Blick genommen werden.

Literatur

- Adserà, A. & Pytliková, M. (2015). The Role of Language in Shaping International Migration. *The Economic Journal*, 125(586), F49-F81. <https://doi.org/10.1111/eoj.12231>
- Alichniewicz, J. & Geis, W. (2013). Zuwanderung über die Hochschule. *IW-Trends*, 40(4), 1–17.
- Anam, M., Chiang, S.-H. & Hua, L. (2008). Uncertainty and international migration: an option cum portfolio model. *Journal of Labor Research*, 29(3), 236–250. <https://doi.org/10.1007/s12122-007-9033-y>
- 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. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Best, H. & Wolf, C. (2015). Logistic Regression. In H. Best & C. Wolf (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Regression Analysis and Causal Inference* (S. 153–172). Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446288146.n8>

Bijwaard, E. G. & Wang, Q. (2016). Return Migration of Foreign Students. *European Journal of Population*, 32(1), 31–541. <https://doi.org/10.1007/s10680-015-9360-2>

Breen, R., Karlson, K. B. & Holm, A. (2018). Interpreting and Understanding Logits, Probits, and Other Nonlinear Probability Models. *Annual Review of Sociology*, 44, 39–54. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073117-041429>

Chemers, M. M., Ayman, R. & Werner, C. (1978). Expectancy theory of analysis of migration. *Population and Environment*, 1(1), 42–56.

Cheung, A. C. K. & Xu, L. (2015). To return or not to return: examining the return intentions of mainland Chinese students studying at elite universities in the United States. *Studies in Higher Education*, 40(9), 1605–1624. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.899337>

Coulter, R. & Scott, J. (2015). What Motivates Residential Mobility? Re-examining Self-Reported Reasons for Desiring and Making Residential Moves. *Population, Space and Place*, 21(4), 354–371. <https://doi.org/10.1002/psp.1863>

DAAD & DZHW (Hrsg.). (2021). *Wissenschaft weltoffen kompakt. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland und weltweit*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/7004002sw>

van Dalen, H. P. & Henkens, K. (2013). Explaining emigration intentions and behaviour in the Netherlands, 2005-10. *Population Studies*, 67(2), 225–241. <https://doi.org/10.1080/00324728.2012.725135>

DaVanzo, J. (1981). Repeat Migration, information costs, and location-specific capital. *Population and Environment*, 4(1), 45–73. <https://doi.org/10.1007/BF01362575>

Davies, A. (2008). Declining Youth In-migration in Rural Western Australia: The Role of Perceptions of Rural Employment and Lifestyle Opportunities. *Geographical Research*, 46(2), 162–171. <https://doi.org/10.1111/j.1745-5871.2008.00507.x>

Deschermeier, P. (2017). Bevölkerungsentwicklung in den deutschen Bundesländern bis 2035. *IW-Trends*, 44(3), 63–80.

Feinberg, R. (2021). Why do foreign phd students return home? *Migration Letters*, 18(5), 499–506. <https://doi.org/10.33182/ML.V18I5.1490>

Fishbein, M. & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior. The reasoned action approach*. New York/Hove: Psychology Press.

Fuchs, J., Söhnlein, D., Weber, B. & Weber, E. (2017). *Ein integriertes Modell zur Schätzung von Arbeitskräfteangebot und Bevölkerung* (IAB-Forschungsbericht, 10/2016).

Geis-Thöne, W. (2018). Abwanderung und Verbleibabsichten von Zuwanderern. *IW-Trends*, 45(4), 3–21.

Geis, W. (2017). Fachkräftesicherung durch die Ausbildung von Bildungsausländern an deutschen Hochschulen. *IW-Trends*, 44(2), 83–100.

Goel, L., de Jong, P. & Schnusenberg, O. (2010). Toward a Comprehensive Framework of Study Abroad Intentions and Behaviors. *Journal of Teaching in International Business*, 21(4), 248–265. <https://doi.org/10.1080/08975930.2010.526011>

de Grip, A., Fourage, D. & Sauermann, J. (2010). What affects international migration of European science and engineering graduates. *Economics of Innovation and New Technology*, 19(5), 407–421. <https://doi.org/10.1080/10438590903434828>

de Groot, C., Mulder, C. H. & Manting, D. (2011). Intentions to Move and Actual Moving Behaviour in The Netherlands. *Housing Studies*, 26(3), 307–328. <https://doi.org/10.1080/02673037.2011.542094>

de Haas, H. & Fokkema, T. (2011). The effects of integration and transnational ties on international return migration intentions. *Demographic Research*, 25(24), 755–782. <https://doi.org/10.4054/DemRes.2011.25.24>

Haug, S. (2008). Migration Networks and Migration Decision-Making. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34(4), 585–605. <https://doi.org/10.1080/13691830801961605>

Heath, A. F. & Schneider, S. L. (2021). Dimensions of Migrant Integration in Western Europe. *Frontiers in Sociology*, 6, 510987. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2021.510987>

Hooijen, I., Meng, C., Reinold, J. & Siegel, M. (2017). Competition for talent: retaining graduates in the Euregio Meuse-Rhine. *European Planning Studies*, 25(12), 2212–2231. <https://doi.org/10.1080/09654313.2017.1354976>

de Jong, G. F. (2000). Expectations, gender, and norms in migration decision-making. *Population Studies*, 54(3), 307–319. <https://doi.org/10.1080/713779089>

Koenings, F., Haussen, T., Toepfer, S. & Uebelmesser, S. (2020). Coming to stay or to go? Stay intention and involved uncertainty of international students. *Journal of Regional Science*, 61, 329–351. <https://doi.org/10.1111/jors.12511>

Kruanak, K. & Ruangkanjanases, A. (2014). Brain gain for Thailand: The determinants of international students' intention to stay on after graduation. *International Journal of Trade, Economics and Finance*, 5(4), 337–346. <https://doi.org/10.7763/IJTEF.2014.V5.394>

Lörz, M., Netz, N. & Quast, H. (2016). Why do students from underprivileged families less often intend to study abroad? *Higher Education*, 72(2), 153–174. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9943-1>

- Lu, M. (1999). Do people move when they say they will? Inconsistencies in individual migration behavior. *Population and Environment*, 20(5), 467–488. <https://doi.org/10.1023/A:1023365119874>
- Lu, Y., Zong, L. & Schissel, B. (2009). To Stay or Return: Migration Intentions of Students from People's Republic of China in Saskatchewan, Canada. *International Migration and Integration*, 10, 283–310. <https://doi.org/10.1007/s12134-009-0103-2>
- Mood, C. (2010). Logistic Regression: Why We Cannot Do What We Think We Can Do, and What We Can Do About It. *European Sociological Review*, 26(1), 67–82. <https://doi.org/10.1093/esr/jcp006>
- Morris-Lange, S. (2019). *Dem demografischen Wandel entgegen. Wie schrumpfende Hochschulstandorte internationale Studierende gewinnen und halten*. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR).
- Netz, N. & Finger, C. (2016). New Horizontal Inequalities in German Higher Education? Social Selectivity of Studying Abroad between 1991 and 2012. *Sociology of Education*, 89(2), 79–98. <https://doi.org/10.1177/0038040715627196>
- OECD. (2021). *Education at a glance: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19991487>
- Petzold, K. (2019). Migration, Commuting, or a Second Home? Insights from an Experiment Among Academics. *European Journal of Population*, 36, 277–315. <https://doi.org/10.1007/s10680-019-09529-w>
- Sjaastad, L. A. (1962). The costs and returns of human migration. *Journal of Political Economy*, 70, 80–93.
- Snel, E., Faber, M. & Engbersen, G. (2015). To Stay or Return? Explaining Return Intentions of Central and Eastern European Labour Migrants. *Central and Eastern European Migration Review*, 4(2), 5–24.
- Soon, J.-J. (2010). The determinants of students' return intentions: A partial proportional odds model. *Journal of Choice Modelling*, 3(2), 89–112. [https://doi.org/10.1016/S1755-5345\(13\)70037-X](https://doi.org/10.1016/S1755-5345(13)70037-X)
- Sykes, B. & Chaoimh, E. N. (2012). *Mobile Talent? The Staying Intentions of International Students in Five EU Countries*. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR).
- Todaro, M. P. (1969). A Model of Labor Migration and Urban Unemployment in Less Developed Countries. *American Economic Review*, 59(1), 138–148.
- Toruńczyk-Ruiz, S. & Brunarska, Z. (2018). Through attachment to settlement: social and psychological determinants of migrants' intentions to stay. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46(15), 3191–3209. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2018.1554429>

Venhorst, V., van Dijk, J. & van Wissen, L. (2011). An Analysis of Trends in Spatial Mobility of Dutch Graduates. *Spatial Economic Analysis*, 6(1), 57–82. <https://doi.org/10.1080/17421772.2010.540033>

Waldorf, B. (1995). Determinants of international return migration intentions. *The Professional Geographer*, 47(2), 125–136. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.0033-0124.1995.00125.x>

Winship, C. & Radbill, L. (1994). Sampling Weights and Regression Analysis. *Sociological Methods and Research*, 23(2), 230–257. <https://doi.org/10.1177/0049124194023002004>

Williams, A. M. & Baláž, V. (2012). Migration, Risk, and Uncertainty: Theoretical Perspectives. *Population, Space and Place*, 18(2), 167–180. <https://doi.org/10.1002/psp.663>.

Yu, W. (2016). To Stay or To Return? Return Intentions and Return Migrations of Chinese Students During the Transition Period in the United States. *Papers in Applied Geography*, 2(2), 201–215. <https://doi.org/10.1080/23754931.2015.1121162>

Anhang

Tabelle A1: Determinanten der Verbleibsintentionen (Vergleich NLPM vs. LPM)

	NLPM (Logit)	LPM (OLS)
Erwartete Erträge		
Präferenz für Deutschland (Ref. 2./3. Wahl)		
Deutschland 1. Wahl	0,089***	0,090***
k.A./kann ich nicht sagen/eher zufällig	0,050**	0,051**
Gute berufliche Perspektiven (Ref. (gar) nicht wichtig)		
(Sehr) wichtig	0,255***	0,255***
k.A./teils, teils	0,054*	0,051*
Subjektive Sicherheit		
Vorheriger Aufenthalt in Deutschland (Ref. nein)		
	0,046**	0,046**
Jahre seit Immatrikulation in Deutschland		
	0,020***	0,018***
Strukturelle Bedingungen		
Universität (Ref. HAW)		
	-0,028*	-0,028*
Fächergruppe (Ref. Geisteswissenschaften)		
Sozialwissenschaften	-0,008	-0,008
Naturwissenschaften	-0,005	-0,007
Ingenieurwissenschaften	0,058***	0,058***
Sonstiges	0,069*	0,069*
Abschlussart (Ref. Bachelor)		
Master/Diplom/Magister	0,058***	0,059***
Lehramt	0,057**	0,057**
Promotion	-0,038*	-0,038*
Sonstiges	-0,083**	-0,086**
Aktuelles Fachsemester		
	0,004	0,004
Kulturelle Ressourcen		
Deutsche Sprache im Alltag (Ref. (sehr) schlecht)		
(Sehr) gut	0,021	0,022
k.A./teils, teils	0,024*	0,025*
Deutsche Lehr-/Lernkultur (Ref. (sehr) schlecht)		
(Sehr) gut	0,009	0,009
k.A./teils, teils	-0,004	-0,004

Fortsetzung nächste Seite

Fortsetzung von **Tabelle A1**

	NLPM (Logit)	LPM (OLS)
Soziale Ressourcen		
Freunde/Bekannte/Familie in Deutschland (Ref. (gar) nicht wichtig)		
(Sehr) wichtig	0,065***	0,065***
k. A./teils, teils	0,025*	0,026*
Anschluss an Kommilit./soz. Kontakte (Ref. (sehr) schlecht)		
(Sehr) gut	-0,006	-0,006
k. A./teils, teils	-0,016	-0,016
Emotionale Bewertung		
Zufriedenheit mit Deutschland (Ref. (gar) nicht zufrieden)		
(Sehr) zufrieden	0,238***	0,235***
k. A./kann ich nicht sagen/teils, teils	0,132***	0,128***
Zufriedenheit mit Hochschule (Ref. (gar) nicht zufrieden)		
(Sehr) zufrieden	0,091***	0,089***
k. A./kann ich nicht sagen/teils, teils	0,113***	0,113***
Weiblich (Ref. nicht weiblich)	-0,002	-0,002
Pseudo R^2/R^2	0,082	0,106
AIC	12659,0	13284,0
BIC	12876,4	13501,4
Log pseudolikelihood	-6299,5	
Wald χ^2/F	960,9***	47,50***
N	10367	10367

BINTHO Daten 2021;

Logistische/lineare Regressionsmodelle; Average Marginal Effects (AME); robuste Standardfehler.

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Tabelle A2: Determinanten der Verbleibsintentionen (Vergleich Sample vs. Teil-Sample)

	Sample	Teil-Sample ohne „Noch unentschieden“
Erwartete Erträge		
Präferenz für Deutschland (Ref. 2./3. Wahl)		
Deutschland 1. Wahl	0,089***	0,050***
k. A./kann ich nicht sagen/eher zufällig	0,050**	0,022
Gute berufliche Perspektiven (Ref. (gar) nicht wichtig)		
(Sehr) wichtig	0,255***	0,258***
k. A./teils, teils	0,054*	0,103***
Subjektive Sicherheit		
Vorheriger Aufenthalt in Deutschland (Ref. nein)		
	0,046**	0,036**
Jahre seit Immatrikulation in Deutschland		
	0,020***	0,020***
Strukturelle Bedingungen		
Universität (Ref. HAW)		
	-0,028*	-0,018*
Fächergruppe (Ref. Geisteswissenschaften)		
Sozialwissenschaften	-0,008	0,004
Naturwissenschaften	-0,005	0,020
Ingenieurwissenschaften	0,058***	0,070***
Sonstiges	0,069*	0,058*
Abschlussart (Ref. Bachelor)		
Master/Diplom/Magister	0,058***	0,034***
Lehramt	0,057**	0,047***
Promotion	-0,038*	-0,047**
Sonstiges	-0,083**	-0,074**
Aktuelles Fachsemester		
	0,004	0,006**
Kulturelle Ressourcen		
Deutsche Sprache im Alltag (Ref. (sehr) schlecht)		
(Sehr) gut	0,021	0,005
k. A./teils, teils	0,024*	0,028**
Deutsche Lehr-/Lernkultur (Ref. (sehr) schlecht)		
(Sehr) gut	0,009	0,009
k. A./teils, teils	-0,004	-0,014
Soziale Ressourcen		
Freunde/Bekannte/Familie in Deutschland (Ref. (gar) nicht wichtig)		
(Sehr) wichtig	0,065***	0,037***
k. A./teils, teils	0,025*	0,032**
Anschluss an Kommilit./soz. Kontakte (Ref. (sehr) schlecht)		
(Sehr) gut	-0,006	-0,004
k. A./teils, teils	-0,016	-0,006

Fortsetzung nächste Seite

Fortsetzung von **Tabelle A2**

	Sample	Teil-Sample ohne „Noch unentschieden“
Emotionale Bewertung		
Zufriedenheit mit Deutschland (Ref. (gar) nicht zufrieden)		
(Sehr) zufrieden	0,238***	0,226***
k.A./kann ich nicht sagen/teils, teils	0,132***	0,168***
Zufriedenheit mit Hochschule (Ref. (gar) nicht zufrieden)		
(Sehr) zufrieden	0,091***	0,072***
k.A./kann ich nicht sagen/teils, teils	0,113***	0,078***
Weiblich (Ref. nicht weiblich)	-0,002	-0,001
Pseudo R^2	0,082	0,174
AIC	12659,0	5211,7
BIC	12876,4	5419,6
Log pseudolikelihood	-6299,5	-2575,8
Wald χ^2	960,9***	906,2***
N	10367	7565

BINTHO Daten 2021;

Logistische Regressionsmodelle; Average Marginal Effects (AME); robuste Standardfehler.

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Manuskript eingegangen: 24.08.2021

Manuskript angenommen: 07.03.2022

Angaben zum Autor:

Prof. Dr. Knut Petzold

Fakultät Sozialwissenschaften

Hochschule Zittau/Görlitz – University of Applied Sciences

Furtstraße 2

02826 Görlitz

E-Mail: knut.petzold@hszg.de

Prof. Dr. Knut Petzold ist Professor für Methoden der empirischen Sozialforschung an der Hochschule Zittau/Görlitz – University of Applied Sciences und Privatdozent für Soziologie an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Mobilität und Migration, Globalisierung von Bildung und Arbeit, sowie Methoden der empirischen Sozialforschung. Aktuell leitet er das landesgeförderte Forschungsprojekt *RegIA – Regionaler Verbleib internationaler Hochschulabsolventinnen und -absolventen*.

Internationale Studierende in Deutschland: Rechtliche Rahmenbedingungen und Daten zu Drittstaatsangehörigen

Matthias Huber, Özlem Konar

Die vorliegende Untersuchung beschreibt zunächst die aufenthaltsrechtlichen Regelungen für internationale Studierende aus Drittstaaten. Im Zentrum stehen Personen, die einen Aufenthaltstitel (AT) nach § 16 Abs. 1 AufenthG a.F. erhalten haben. Diese Gruppe wird anhand des Ausländerzentralregisters in Bezug auf Herkunftsland, Geschlecht und der Verteilung in die Bundesländer analysiert. Im Anschluss werden zudem die Verläufe nach dem Studium anhand der Statuswechsel der vergebenen AT nach dem AT zum Studium betrachtet und die wichtigsten rechtlichen Rahmenbedingungen dafür dargestellt. Die Analyse zeigt, dass viele Studierende durch einen Statuswechsel einen weiteren Aufenthalt in Deutschland anstreben, vor allem mit dem Ziel, in Deutschland eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen, aber auch familiäre Faktoren eine Rolle spielen.

1 Einleitung

Bis zum Ausbruch der Corona-Pandemie im Jahr 2020 stieg die Zahl der internationalen Studierenden im globalen Kontext stark an. Inzwischen zeichnet sich ab, dass der Trend zu mehr Mobilität nach der Pandemie wieder an Fahrt aufnimmt. Dabei ist Deutschland im weltweiten Vergleich ein attraktives Ziel für internationale Studierende (DAAD & DZHW, 2020, S. 146) und profitiert von dieser Entwicklung sehr. Zentrale Gründe für die Popularität Deutschlands sind unter anderem die hohe Qualität der Hochschulausbildung sowie geringe bzw. nicht erhobene Studiengebühren (Hoffmeyer & Grote, 2019, S. 28 f.). In der öffentlichen Wahrnehmung allerdings wird die Zuwanderung von Studierenden im Vergleich zu anderen Migrationsformen in ihrer Größenordnung als weniger relevant wahrgenommen – dabei bildeten 2019 die internationalen Studierenden nach der EU-Binnenmigration und der humanitären Zuwanderung die drittgrößte Zuwanderungsgruppe nach Deutschland (BAMF & BMI, 2020, S. 69 f.). Viele der Studierenden planen, über ihren Studienabschluss hinaus in Deutschland zu bleiben und zu arbeiten (SVR, 2017a; SVR, 2012). Diese positiven Entwicklungen wirken dem demographischen Wandel und dem daraus entstehenden Fachkräftemangel in Deutschland entgegen, der sich vor allem in bestimmten Branchen verschärft, wie im sogenannten MINT-Bereich (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) oder im Pflege- und Gesundheitswesen. Um dem Fachkräftemangel auf dem deutschen Arbeitsmarkt zu begegnen, wurden in den vergangenen Jahren

die Rahmenbedingungen im Bereich Bildungs- und Erwerbsmigration v. a. im Rahmen des Fachkräfteeinwanderungsgesetzes (FEG) für Personen aus Nicht-EU-Staaten (Drittstaaten) deutlich liberalisiert.

Für Studienaufenthalte in Deutschland gibt es, je nach Staatsangehörigkeit, unterschiedliche Regelungen. EU-Staatsangehörige sowie Staatsangehörige aus dem Europäischen Wirtschaftsraum (EWR)¹ und der Schweiz können grundsätzlich ein Studium in Deutschland aufnehmen, ohne dass sie dazu ein Visum bzw. einen Aufenthaltstitel (AT) (§§ 1 bis 2 FreizügG/EU) benötigen. Für Drittstaatsangehörige gelten andere rechtliche Regelungen, die in § 16 Abs. 1 Aufenthaltsgesetz (AufenthG) alte Fassung (a. F.)² bzw. § 16b Abs. 1 AufenthG geregelt sind.

In den folgenden Analysen wird der aufenthaltsrechtliche Rahmen in Deutschland für Studierende aus Drittstaaten dargestellt. Zusätzlich gibt eine deskriptive Auswertung der Erteilungen von AT an Studierende im Ausländerzentralregister (AZR) im Jahr 2019 darüber Aufschluss, wie sich Studierende nach Herkunftsländern und Geschlecht verteilen. Der Beitrag betrachtet zudem den Verbleib von internationalen Studierenden auf aggregierter Ebene, indem Wechsel in andere AT untersucht werden. Die folgenden Kapitel zeigen eine detailliertere Analyse der Statuswechsel als im Wanderungsmonitoring des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Graf, 2020), das auf der gleichen Auswertung des AZR basiert.

Im Zentrum unserer Untersuchung stehen Studierende, die AT zum Studium nach § 16 Abs. 1 AufenthG a. F. innehatten. Die Analyse des AZR im Jahr 2019 ermöglicht einen Blick auf die quantitativen Verhältnisse, bevor die Migrationsbewegungen durch die Corona-Pandemie weltweit erheblich eingeschränkt wurden und durch temporäre Einreisebeschränkungen auch in Deutschland deutlich zurückgegangen sind.

Nach der Darstellung der rechtlichen Rahmenbedingungen in Kapitel 2 sowie der Datengrundlage in Kapitel 3 werden in Kapitel 4 drittstaatsangehörige Studierende betrachtet, denen im Jahr 2019 ein AT nach § 16 Abs. 1 AufenthG a. F. erteilt wurde. Kapitel 5 analysiert Personen, die zunächst einen AT nach § 16 Abs. 1 AufenthG a. F. innehatten und 2019 zu einem anderen AT, somit einem anderen Aufenthaltsstatus, gewechselt sind. EU-Staatsangehörige benötigen keinen AT, um in Deutschland zu studieren, und können daher anhand der vorliegenden Daten nicht identifiziert werden.

¹Dieser umfasst Island, Liechtenstein und Norwegen.

²Das Aufenthaltsgesetz wurde durch die Einführung des FEG erheblich reformiert, was einerseits zur Neuschaffung von Paragraphen, andererseits zur Umstrukturierung von bereits bestehenden Paragraphen geführt hat. Da sich die verwendeten Daten auf die Gesetzeslage vor Erneuerung des FEG beziehen, verwenden wir hier zur Kenntlichmachung den Zusatz „alte Fassung“ (a. F.), wenn die Angabe sich auf die Fassung vor Einführung des FEGs bezieht.

Sie, wie auch Drittstaatsangehörige, die sich mit anderen AT in Deutschland aufhalten und studieren, sind nicht Gegenstand der Betrachtung.

2 Rechtliche Rahmenbedingungen

Die rechtlichen Rahmenbedingungen für Studierende aus Drittstaaten sind hauptsächlich im § 16b Abs. 1 AufenthG bzw. § 16 Abs. 1 AufenthG a.F. geregelt, der inhaltlich vom FEG weitestgehend unberührt blieb und daher im Folgenden auf Basis der aktuellen Gesetzeslage beschrieben wird. Dieser AT regelt Aufenthalte zum Vollzeitstudium und setzt bereits eine Zulassung zum Studium voraus. Daneben werden in diesem AT auch bedingte Zulassungen erfasst, wenn beispielsweise Sprachkurse die einzige Bedingung zur Zulassung darstellen oder wenn eine unbedingte Zulassung zu einem vorbereitenden Studienkolleg vorliegt (BMI, 2020a).

Für die Einreise benötigen internationale Studierende aus Drittstaaten in der Regel ein Visum, das sie bei der deutschen Auslandsvertretung im Herkunftsland beantragen müssen. Dabei werden bereits alle erforderlichen Nachweise zum Erhalt eines AT nach § 16b Abs. 1 AufenthG sowie die allgemeinen Erteilungsvoraussetzungen überprüft (BMI, 2020b, S. 3). Mit einigen Ländern gibt es bilaterale Vereinbarungen zur Befreiung von der Visumpflicht.³ Der AT für ein Studium wird nach der Einreise von der örtlichen Ausländerbehörde in Deutschland ausgestellt.

In der Regel benötigen internationale Studierende aus Drittstaaten einen AT für die gesamte Dauer ihres Studiums. Allerdings können Personen, die sich z. B. aus familiären Gründen in Deutschland aufhalten oder einen Titel aus humanitären Gründen innehaben, ebenso ein Studium aufnehmen (Hoffmeyer-Zlotnik & Grote, 2019, S. 13). Zur Erteilung eines ATs für ein Studium müssen Drittstaatsangehörige in der Regel die Zulassung an einer Hochschule und Sprachkenntnisse der Unterrichtssprache nachweisen, die nicht notwendigerweise Deutsch sein muss. Der Kenntnisstand muss überwiegend der Stufe B-2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) entsprechen. Darüber hinaus müssen finanzielle Mittel nachgewiesen werden sowie ein Krankenversicherungsschutz vorliegen. Die Höhe der finanziellen Mittel richtet sich nach §§ 13 und 13a Abs. 1 des Bundesausbildungsförderungsgesetzes (BaföG) und belief sich im Jahr 2020 auf 929 Euro (brutto) pro Monat (BMI 2020, S. 3 f.).⁴ Bei der Ersterteilung des AT sowie der Verlängerung gilt eine Dauer von mindestens 1 Jahr und pro Erteilungszeitraum höchstens 2 Jahre (§ 16b Abs. 2 AufenthG).

³Studierende aus Australien, Israel, Japan, Kanada, der Republik Korea, Neuseeland und den Vereinigten Staaten sowie Andorra, Brasilien, El Salvador, Honduras, Monaco und San Marino sind gemäß § 41 AufenthV von einer Visumpflicht befreit.

⁴Der Nachweis der finanziellen Mittel wird in der Regel beim Visumsantrag mit einem Guthaben auf einem Sperrkonto nachgewiesen, das nur die Abhebung des entsprechenden Betrags pro Monat erlaubt. So wird eine durchgehende Finanzierung des Aufenthalts sichergestellt (AA, 2021).

Mit einem AT zum Studium können internationale Studierende eine Beschäftigung von maximal 120 Tagen bzw. 240 halben Tagen pro Jahr aufnehmen. Zudem dürfen sie ohne zeitliche Begrenzung einer studentischen Nebentätigkeit nachgehen (§ 16b Abs. 3 AufenthG).

3 Daten

Zur Darstellung der internationalen Studierenden in Deutschland werden in diesem Beitrag Daten des AZR verwendet, dessen registerführende Behörde das BAMF ist.

Die Erfassung von Personen im AZR richtet sich nach ausländerrechtlichen Bestimmungen. Registriert werden Personen mit ausschließlich ausländischer Staatsangehörigkeit. Im allgemeinen Datenbestand des AZRs sind Ausländerinnen und Ausländer registriert, die sich mindestens 3 Monate in Deutschland aufhalten bzw. aufgehalten haben oder einen Asylantrag gestellt haben. Von den einzelnen lokalen Ausländerbehörden werden die entsprechenden Personenstandsdaten an das AZR geliefert. Diese enthalten neben der Staatsangehörigkeit u. a. auch Informationen über die Aufenthaltsdauer und den Aufenthaltsstatus von Drittstaatsangehörigen und ermöglichen dadurch eine weitergehende Differenzierung.

Für die folgenden Analysen wird eine Sonderauswertung des AZR verwendet. Dabei handelt es sich um eine Vollerhebung, aus der die Anzahl aller erteilten AT für Drittstaatsangehörige im Jahr 2019 hervorgehen. Durch die Verwendung der AZR-Daten zum Abfragezeitpunkt 31. März 2020 sind in den Analysen auch Personen erfasst, die ihren AT zwar im Jahr 2019 erhalten haben, deren Eintrag ins AZR jedoch erst im ersten Quartal 2020 vorgenommen wurde. Durch diesen Nacherfassungszeitraum wird die Belastbarkeit der Daten erhöht. Der Datensatz enthält außerdem Angaben zu Alter, Geschlecht und Herkunftsland sowie den letzten eingetragenen AT. Die für die Analysen zugrundeliegende Daten beschränken sich auf Personen ab 16 Jahren. Bei der Betrachtung der Personen, denen ein Studientitel erteilt wurde, wurden ausschließlich internationale Studierende berücksichtigt, die im Jahr 2019 einen AT nach § 16 Abs. 1 AufenthG a. F. innehatten bzw. aus diesem in einen anderen AT wechselten.

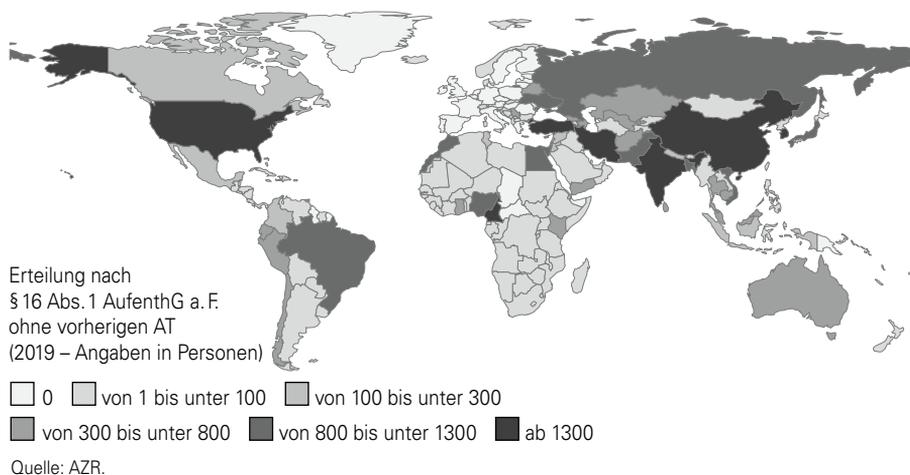
4 Ergebnisse zur Aufnahme eines Studiums

Laut der Studierendenstatistik des Statistischen Bundesamts nahmen im Jahr 2019 110 974 internationale Studierende ein Studium in Deutschland auf, darunter 73,5 Prozent Studierende aus Drittstaaten (BAMF & BMI, 2020, S. 77). Damit waren im Jahr 2019 insgesamt 302 157 internationale Studierende an deutschen Hochschulen eingeschrieben, von denen 8,6 Prozent keinen Abschluss anstrebten (DAAD & DZHW, 2020, S. 46). Mit den Daten zu Erteilungen von AT in der folgenden Analyse wird über

die Studierendengruppe genauer Aufschluss gegeben, die zum Studium aus einem Drittstaat nach Deutschland im Jahr 2019 eingereist ist.

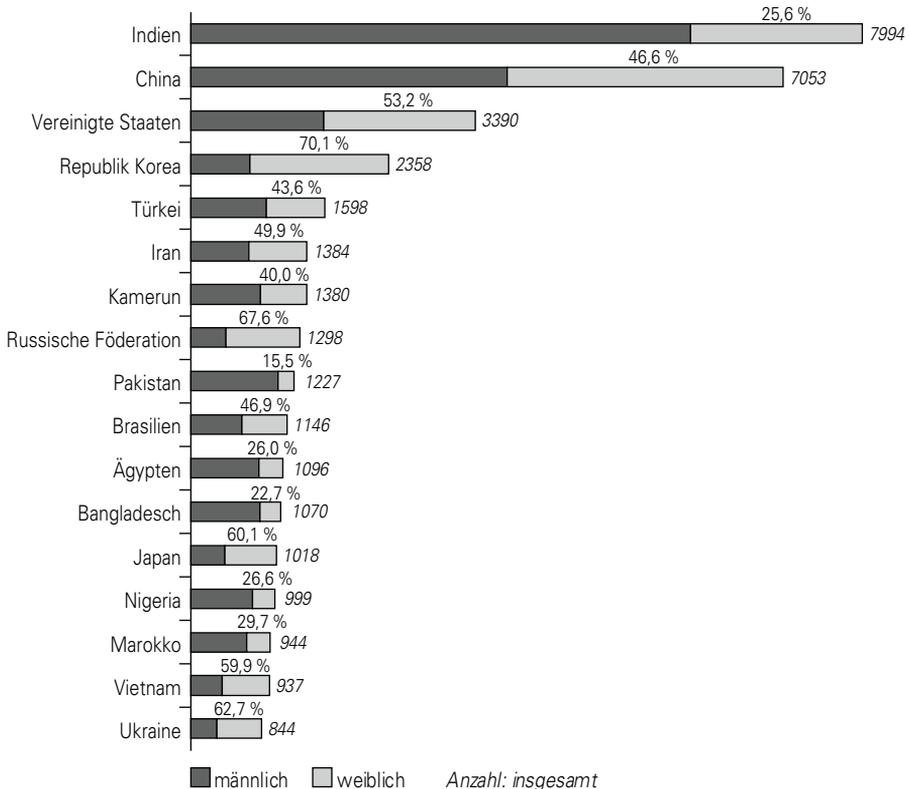
Im Jahr 2019 wurden insgesamt an 1 417 187 Drittstaatsangehörige ein AT in Deutschland erteilt, darunter befanden sich 109 146 Personen (rund 8 %) mit AT zu Studienzwecken (nach § 16 Abs. 1 AufenthG a. F.). Davon waren 50,8 Prozent zuvor im Besitz des gleichen ATs (55 432 Personen), d.h. sie befanden sich bereits in Deutschland und ihr AT wurde verlängert. 43,9 Prozent bzw. 47 888 Personen hatten zuvor keinen Eintrag im AZR. Größtenteils handelt es sich hier um erstmalige Erteilungen eines AT in Deutschland. In Einzelfällen kann es sich jedoch auch um Personen handeln, die sich bereits zuvor in Deutschland aufgehalten haben, beispielsweise mit einem bereits abgelaufenen AT, einer Aufenthaltsgestattung oder einer Duldung. Die restlichen 5,3 Prozent bzw. 5826 Personen hatten zuvor einen anderen AT. Mehr als zwei Drittel dieser Personengruppe hatten bereits einen AT zu Bildungszwecken, bzw. Titel mit der Zielrichtung, ein Hochschulstudium in Deutschland zu absolvieren. So besaßen 2842 Personen einen AT zur bedingten Studienzulassung nach § 16 Abs. 6 AufenthG a. F. (2,6 %), 733 Personen einen AT für einen Sprachkurs nach § 16b Abs. 1 AufenthG a. F. (0,7 %) und 358 Personen hatten einen AT nach § 16 Abs. 7 AufenthG a. F. zur Studienbewerbung (0,3 %) inne.

Abbildung 1: Erteilungen nach § 16 Abs. 1 AufenthG a. F. im Jahr 2019 ohne vorherigen AT



Mit Blick auf die wichtigsten Staatsangehörigkeiten internationaler Studierender zeigt sich ein sehr heterogenes Bild (vgl. Abb. 1). In Abbildung 2 sind die quantitativ wichtigsten Staatsangehörigkeiten abgebildet, die 2019 einen AT nach § 16 Abs. 1 AufenthG a.F. erhalten und zuvor keine Eintragung im AZR hatten (ohne Statuswechsel). Die meisten Studierenden kamen aus asiatischen Staaten wie Indien (16,7%), China (14,7%) und Korea (4,9%). Durch die geografische Nähe war Deutschland für Studierende aus europäischen Drittstaaten wie der Türkei (3,3%), der Russischen Föderation (2,7%) und der Ukraine (1,8%) ebenfalls ein beliebtes Zielland. Weitere große Gruppen bildeten Personen aus Nordamerika, insbesondere den Vereinigten Staaten (7,1%) sowie südamerikanischen Staaten wie Brasilien (2,4%) und Kolumbien (1,5%). Unter den afrikanischen Staaten spielten vor allem Länder aus Nordafrika (wie z. B. Marokko 2,0%) eine wichtige Rolle sowie Kamerun (2,9%) und Nigeria (2,1%).

Abbildung 2: Erteilungen nach § 16 Abs. 1 AufenthG a.F. ohne vorherigen AT nach den häufigsten Staatsangehörigkeiten und Geschlecht im Jahr 2019

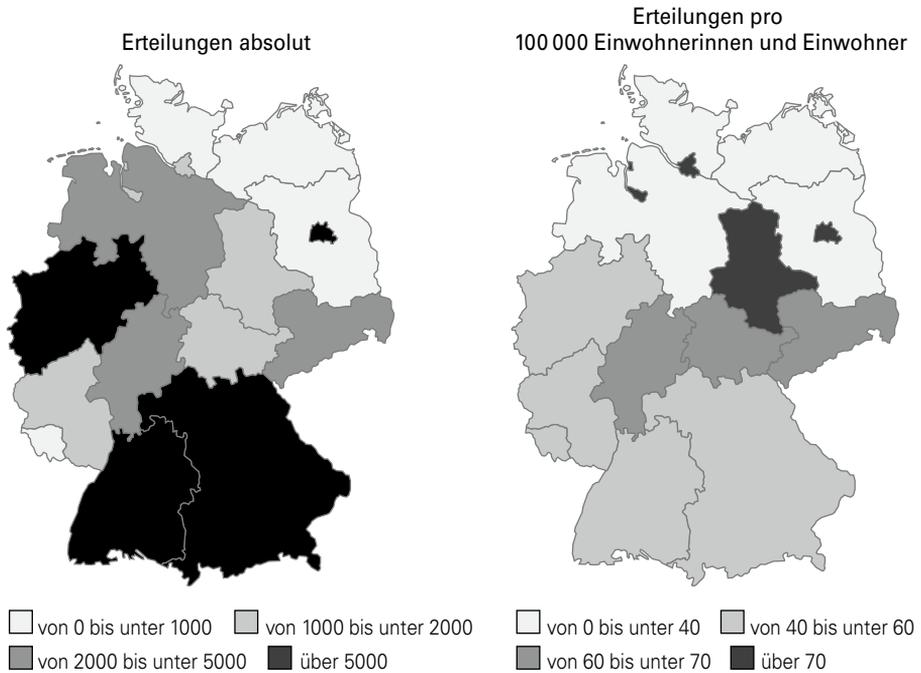


Das Durchschnittsalter dieser Studierendengruppe lag im Jahr 2019 bei 24,6 Jahren. Weibliche Studierende machten dabei einen Anteil von 42,0 Prozent aus. Einen überdurchschnittlich hohen weiblichen Anteil wiesen vor allem koreanische (70,1 %), russische (67,6 %) sowie ukrainische (62,7 %) Staatsangehörige auf, besonders niedrige weibliche Anteile hingegen Staatsangehörige aus Pakistan (15,5 %) und Bangladesch (22,7 %).

Im Folgenden wird auf die räumliche Verteilung der Studierenden auf die Bundesländer eingegangen. Die absoluten Zahlen zeigen über alle Bundesländer hinweg deutliche Unterschiede. Die meisten der hier betrachteten Studierenden mit einer Ersterteilung, die zuvor keine Eintragung im AZR hatten, waren in Nordrhein-Westfalen (20,0 %), Bayern (14,2 %), Berlin (12,2 %) und Baden-Württemberg (12,2 %) gemeldet. Die niedrigsten Anteile weisen die ostdeutschen Länder Mecklenburg-Vorpommern (1,1 %) und Brandenburg (1,8 %) sowie die westdeutschen Länder Schleswig-Holstein (1,3 %) und das Saarland (0,9 %) auf (vgl. Abb. 3).

Bei einem Vergleich der Bundesländer mit Studierendenzahlen pro 100 000 Einwohnerinnen und Einwohner zeigt sich ein anderes Bild: 2019 waren die meisten internationalen Studierenden in den Stadtstaaten Berlin (159,6), Bremen (157,7) und Hamburg (87,8) sowie in den neuen Bundesländern Sachsen-Anhalt (73,1), Thüringen (68,7) und Sachsen (67,1) gemeldet. Bayern, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen, die bei den absoluten Zahlen recht weit vorne liegen, weisen nur etwas mehr als 50 Studierende aus Drittstaaten pro 100 000 Einwohnerinnen und Einwohner auf.

Abbildung 3: Erteilungen nach § 16 Abs. 1 AufenthG a.F. ohne vorherigen AT nach Bundesländern, absolut und pro 100 000 Einwohnerinnen und Einwohner



Quelle: AZR.

5 Ergebnisse zum Wechsel der Aufenthaltstitel nach dem Studium

5.1 Überblick

In diesem Kapitel werden nun die Drittstaatsangehörigen betrachtet, die zuvor einen AT zu Studienzwecken nach § 16 Abs. 1 AufenthG a.F. innehatten, im Laufe des Jahres 2019 in einen anderen AT gewechselt sind und diesen zum 31. Dezember 2019 innehatten. Diese „neuen“ AT werden in den folgenden Analysen inhaltlich nach ihren Zwecken im Hinblick auf Erwerbstätigkeit (inkl. Arbeitsplatzsuche), Aufenthalte aus familiären Gründen, Ausbildung und sonstige AT unterteilt. Während das Aufenthaltsrecht insbesondere im Bereich der Erwerbsmigration durch das FEG zum März 2020 reformiert wurde, beziehen sich die verwendeten Daten noch auf die Gesetzeslage davor. Auf rechtliche Änderungen und die Konsequenzen für die (ehemaligen) internationalen Studierenden wird eingegangen, wenn diese Änderungen die betrachteten AT betreffen.

Der Statuswechsel des AT kann als Bleibeabsicht interpretiert werden. Eine AZR-Auswertung im Rahmen der BAMF-Absolventenstudie aus dem Jahr 2013 ging der Frage nach den Bleibeabsichten nach. Dabei gaben ein Drittel der ehemaligen Studierenden an, dass sie einen auf Dauer angelegten Aufenthalt in Deutschland planen, 42,5 Prozent planten einen Aufenthalt über 10 Jahre (Hanganu & Heß, 2014, S. 234 f.). Bedeutend für den Verbleib in Deutschland waren vor allem ökonomische Faktoren (ebd., S. 223 f.). Eine Auswertung Ende 2014 zeigte zudem, dass 54,1 Prozent der Absolventinnen und Absolventen deutscher Hochschulen den Aufenthalt in Deutschland fortgesetzt haben (Hanganu, 2015, S. 2). Ergebnisse des Value Migration Survey aus 2011 zeigen, dass sich 79,8 Prozent der Masterstudierenden einen Verbleib in Deutschland vorstellen können (SVR, 2012, S. 37 ff.). Die wichtigsten Bleibefaktoren in Deutschland sind die guten Arbeitsmarktaussichten, der Wunsch, internationale Berufserfahrung zu sammeln, sowie die hohe Lebensqualität (ebd., S. 38 f.).

Aus den vorliegenden Daten ist nicht ersichtlich, ob das Studium abgeschlossen oder abgebrochen wurde, bzw. ob der AT mit fortlaufendem Studium gewechselt wurde.⁵ Erkennbar ist lediglich der Wechsel zwischen zwei AT als solcher (Statuswechsel). Untersuchungen zum Studienabbruch zeigen, dass die Abbruchquote bei internationalen Studierenden höher liegt als bei deutschen Studierenden. Für den Prüfungsjahrgang 2018 lag die Abbruchquote der internationalen Studierenden im Bachelorstudium bei 49 Prozent und im Masterstudium bei 26 Prozent. Die Abbruchquoten liegen damit deutlich höher als bei deutschen Studierenden (27 % im Bachelorstudium und 17 % im Masterstudium) (Heublein et. al, 2020). Die Gründe für einen Studienabbruch sind vielfältig und umfassen Sprachprobleme, mangelnde Vorbereitung auf das Studium, finanzielle Probleme, soziale Isolation bis hin zu Problemen bei der Verlängerung der Aufenthaltserlaubnis eine Vielzahl an alltäglichen, administrativen und akademischen Herausforderungen (SVR, 2017b).

Insgesamt wechselten im Jahr 2019 17 553 Personen, die zuvor einen AT zu Studienzwecken nach § 16 Abs. 1 AufenthG a.F. inne hatten, zu einem anderen AT. Davon waren 8138 (46,4 %) weiblich. Abbildung 4 zeigt die Anzahl der wechselnden Personen nach Staatsangehörigkeiten. Die am häufigsten vertretenen Statuswechslerinnen und -wechsler kommen aus asiatischen Ländern wie China, Indien, Iran, Pakistan oder Vietnam, aus europäischen Drittstaaten wie der Russischen Föderation, der Türkei und der Ukraine, aber auch aus den USA. Der Vergleich der erstmals erteilten AT nach

⁵Studierende haben auch die Möglichkeit, während ihres laufenden Studiums den AT zu wechseln. Dies kann dann der Fall sein, wenn ein Wechsel Vorteile mit sich bringt, wie die Einmündung in eine unbefristete Niederlassungserlaubnis.

Herkunftsland in Abbildung 1 mit AT-Statuswechseln in Abbildung 4 vermittelt einen ersten Eindruck davon, welche Herkunftsgruppen eher in Deutschland bleiben, und welche eher wieder das Land verlassen. Hierbei fällt insbesondere auf, dass bei manchen Ländern der Anteil der Erteilungen ohne vorherigen AT (vgl. Abb. 1) höher ist als der Anteil der Statuswechselnden, wie z. B. bei Japan, Nigeria oder den Vereinigten Staaten. Dies ist ein Hinweis darauf, dass es für Studierende aus diesen Ländern entweder schwieriger ist, nach dem Studium einen anderen AT zu erlangen, oder dass deren Bleibeabsichten geringer ausgeprägt sind. Das Gegenteil ist hingegen der Fall für Studierende aus der Russischen Föderation, der Ukraine oder Mexiko, bei denen der Anteil der Statuswechselnden höher ist.

Abbildung 4: Statuswechsel von AT nach § 16 Abs. 1 AufenthG a.F. zu anderen AT nach Staatsangehörigkeit im Jahr 2019

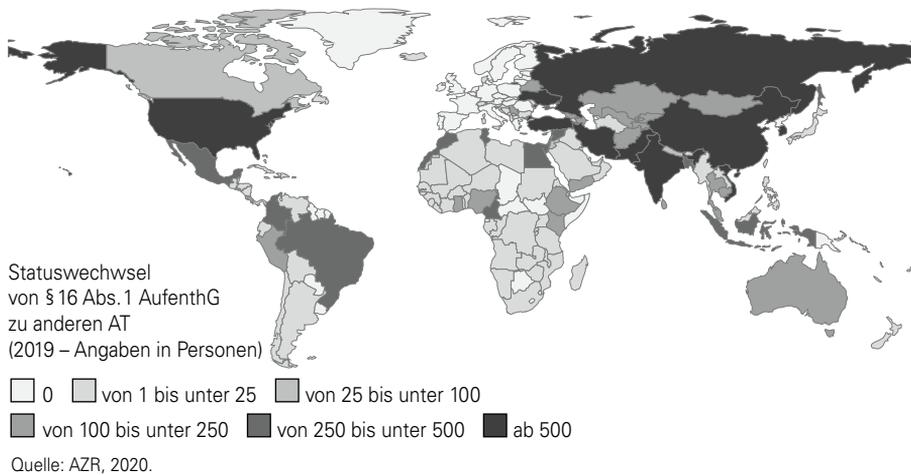
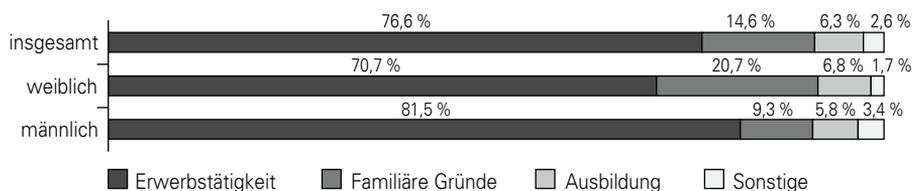


Abbildung 5 zeigt die gesamten Wechsel vom Studium in andere AT nach den neuen Aufenthaltszwecken und dem Geschlecht. Mehr als drei Viertel der Studierenden wechselten zu einem AT, der sich der Erwerbstätigkeit bzw. Arbeitsplatzsuche zuordnen lässt. Dieser Anteil ist allerdings etwas kleiner bei Frauen (70,7 %) als bei Männern (81,5 %). Das Gegenteil ist der Fall bei AT zum Aufenthalt aus familiären Gründen, bei dem der Anteil wesentlich größer bei Frauen (20,7 %) als bei Männern (9,3 %) ist. Die Anteile von Wechseln in AT zur Ausbildung (6,3 %) und zu sonstigen AT (2,6 %) sind vergleichsweise niedrig.

Die Verteilung der Kategorien, in die gewechselt wurde, ist aber auch nach Herkunftsländern sehr heterogen. Abbildung 6 gibt diesbezüglich einen Überblick über die wichtigsten Herkunftsländer und deren Verteilung über die Kategorien. Beispielsweise variiert der Anteil von AT zur Erwerbstätigkeit bzw. Arbeitsplatzsuche zwischen 38,2 Prozent für Marokko und 94,3 Prozent für Indien. Der Wechsel zu einem Aufenthalt aus familiären Gründen spielt für vietnamesische Staatsangehörige eine wichtige Rolle (30,4 %), hingegen für indische Staatsangehörige (3,3 %) kaum. AT zur Ausbildung sind vor allem für marokkanische Staatsangehörige überdurchschnittlich wichtig (32,0 %), sonstige AT für Syrerinnen und Syrer (37,7 %), insbesondere AT aus humanitären Gründen.

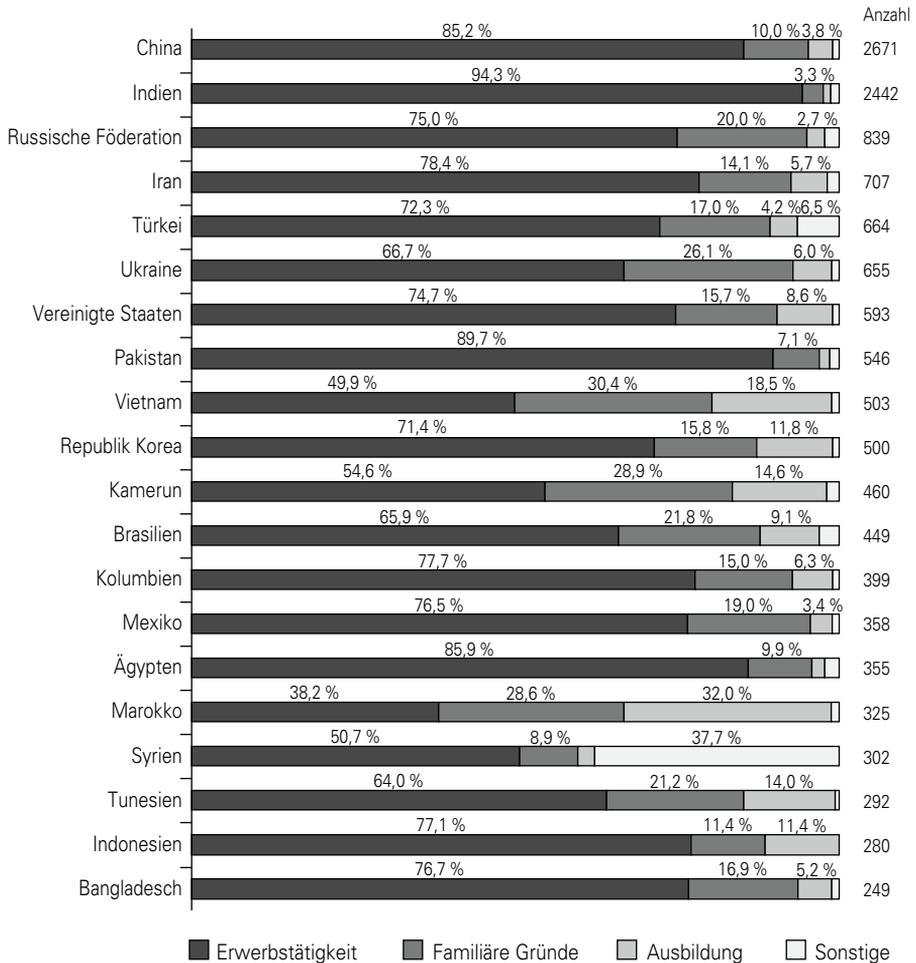
Im Folgenden werden nun die quantitativ wichtigsten AT, in die internationale Studierende 2019 wechselten, und die damit in Verbindung stehenden rechtlichen Rahmenbedingungen erläutert. Der Schwerpunkt liegt dabei vor allem auf AT, die auf eine Erwerbstätigkeit abzielen.

Abbildung 5: Wechsel von AT nach § 16 Abs. 1 AufenthG a.F. zu anderen AT nach Kategorien und Geschlecht im Jahr 2019



Quelle: AZR, 2020.

Abbildung 6: Wechsel von AT nach § 16 Abs. 1 AufenthG a.F. zu anderen AT nach Aufenthaltswegen und den häufigsten Staatsangehörigkeiten im Jahr 2019



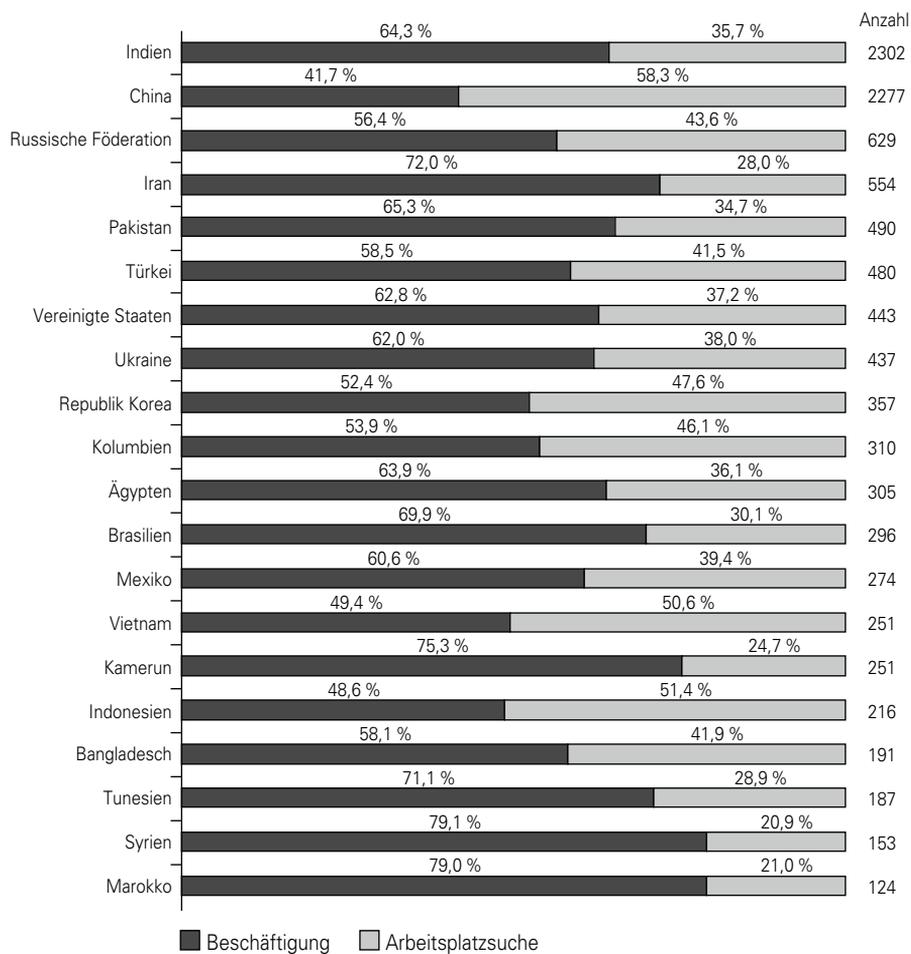
Quelle: AZR, 2020.

5.2 Erwerbstätigkeit

In der Kategorie Erwerbstätigkeit befinden sich insgesamt 13 428 Personen, die zuvor in Deutschland studierten. Sie lässt sich weiter unterteilen in Beschäftigung (7749 Personen bzw. 57,7 %) und Arbeitsplatzsuche (5679 bzw. 42,3 %). Während die erste Gruppe bereits einer Erwerbstätigkeit nachgeht, ist die zweite Gruppe noch auf der Suche nach einer Beschäftigung. Der Anteil der suchenden Personen ist bei Frauen (47,1 %) erheblich größer als bei Männern (38,7 %). Während bei den marokkanischen

und syrischen Staatsangehörigen fast 80 Prozent der Personen bereits einer Beschäftigung nachgehen, liegt der Anteil an Suchenden bei chinesischen, vietnamesischen und indonesischen Staatsangehörigen über 50 Prozent (vgl. Abb. 7).

Abbildung 7: Wechsel von AT nach § 16 Abs. 1 AufenthG a. F. zu Beschäftigung oder Arbeitsplatzsuche nach den häufigsten Staatsangehörigkeiten im Jahr 2019



Quelle: AZR, 2020.

5.2.1 Beschäftigung

In der Gruppe der Beschäftigten befinden sich mehrheitlich ehemalige internationale Studierende, die einen AT zur qualifizierten Beschäftigung nach § 18 Abs. 4 S. 1 AufenthG a. F. erhielten (3179 Personen bzw. 41,0 % innerhalb der Gruppe Beschäftigung) oder Inhaberinnen und Inhaber einer Blauen Karte EU nach § 19a AufenthG a. F. (3804 Personen bzw. 49,1 % innerhalb der Gruppe Beschäftigung) wurden.⁶

Die §§ 18 bis 21 AufenthG regeln den Zugang von Drittstaatsangehörigen zum deutschen Arbeitsmarkt. Vor der Einführung des FEG war für internationale Studienabsolventinnen und -absolventen der § 18 Abs. 4 AufenthG a. F. hier von besonderer Relevanz, da sich dieser mit qualifizierter Beschäftigung befasst. Um diesen AT zu erhalten, war für Absolventinnen und Absolventen mit inländischem Abschluss keine Zustimmung und damit auch keine Vorrangprüfung durch die Bundesagentur für Arbeit (BA) notwendig (§ 2 Abs. 1 Nr. 3 BeschV a. F.). Im Gegensatz zu Absolventinnen und Absolventen mit ausländischem Studienabschluss stellte insbesondere der Verzicht auf die Vorrangprüfung eine erhebliche Erleichterung im Zugang zum deutschen Arbeitsmarkt dar. Diese sollte sicherstellen, dass keine vergleichbaren inländischen oder ihnen gleichgestellten Arbeitskräfte für die Ausübung der Beschäftigung zur Verfügung standen (§ 39 Abs. 2 AufenthG).

Mit der Einführung des FEGs werden nun die AT für Fachkräfte mit akademischer Ausbildung in § 18b Abs. 1 AufenthG geregelt. Dabei wurde die Vorrangprüfung nun grundsätzlich für alle akademischen Fachkräfte abgeschafft, allerdings ist für Fachkräfte mit inländischem Hochschulabschluss nun eine Zustimmung der BA nach § 39 Abs. 2 AufenthG erforderlich. Die BA überprüft dabei, ob die Arbeitsbedingungen mit denen von inländischen Arbeitskräften vergleichbar sind und die Tätigkeit einer Beschäftigung als Fachkraft entspricht. Die relative Besserstellung für Absolventinnen und Absolventen mit inländischem Abschluss wurde somit durch das FEG aufgelöst. Es gibt allerdings insgesamt für alle Fachkräfte mit inländischem und ausländischem Abschluss erhebliche Erleichterungen bei der Suche nach Beschäftigung, da für die Beschäftigung nun nur mehr erforderlich ist, dass die „*Qualifikation zur Ausübung [...] befähigt*“ und nicht mehr „*der Qualifikation entsprechend sein muss*“ (BMI, 2020a, S. 74). Konkret bedeutet dies, dass eine Beschäftigung in verwandten Berufen möglich ist, z. B. dass Sozialwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler Managementpositionen ausfüllen dürfen. Außerdem können akademische Fachkräfte jetzt auch Beschäftigungen annehmen, deren Voraussetzung nur eine Berufsausbildung ist, aber im fachlichen Kontext des Abschlusses steht (BMI, 2020a, S. 74).

⁶Weitere AT in dieser Gruppe sind AT zur selbstständigen bzw. freiberuflichen Tätigkeit, zur Forschung. und zur (formal) unqualifizierten Beschäftigung. Der Migrationsbericht 2019 (BAMF & BMI, 2020) gibt einen Überblick über die rechtlichen Rahmenbedingungen dieser AT.

Der zweite AT mit besonderer Relevanz im Beschäftigungsbereich ist die sogenannte „Blaue Karte EU“ für hochqualifizierte Fachkräfte (§ 19a AufenthG a.F.). Seit dem Inkrafttreten des FEG am 1. März 2020 wird die Erteilung der Blauen Karte EU durch den neu geschaffenen § 18b Abs. 2 AufenthG geregelt und bleibt aber dabei im Wesentlichen erhalten. Drittstaatsangehörige, die über einen Hochschulabschluss sowie ein konkretes Arbeitsplatzangebot verfügen und dabei ein bestimmtes jährliches Mindestgehalt erreichen, können diesen AT erhalten. Dieses Mindestbruttogehalt wird jährlich angepasst und dabei nach Regel- bzw. Engpassberufen differenziert. Im Jahr 2019 lag es für sogenannte Regelberufe bei 53 600 Euro. Die Erteilung der Blauen Karte erfolgt bei Regelberufen ohne eine Zustimmung der BA. Engpassberufe⁷ sind Berufe mit besonders hohem Bedarf. Dafür genügte 2019 ein Mindestgehalt von 41 808 Euro. Während hier vor Einführung des FEG nur für ausländische Hochschulabsolventinnen und -absolventen eine Zustimmung (und keine Vorrangprüfung) der BA erforderlich war, hat sich dies mit der Einführung des FEG geändert und ist nun auch für inländische Absolventinnen und Absolventen aus Drittstaaten erforderlich, wenn nicht die höhere Gehaltsgrenze erreicht wird (BMI, 2020a, S. 75 ff.).

5.2.2 Arbeitsplatzsuche

Für Drittstaatsangehörige gibt es die Möglichkeit, nach erfolgreichem Abschluss des Studiums einen AT zur Arbeitsplatzsuche zu erhalten, nach § 16 Abs. 5 AufenthG a.F. (bzw. § 20 Abs. 3 Nr. 1 AufenthG). Ziel ist es hier, eine Erwerbstätigkeit⁸ zu erhalten, die dem Ausbildungsniveau der Personen entsprechen muss und von ausländischen Staatsangehörigen besetzt werden darf. Dieser AT ermöglicht internationalen Studierenden deutscher Hochschulen, die nach ihrem Abschluss in Deutschland bleiben und berufstätig werden wollen, einen Übergang in den Arbeitsmarkt. Dieser bis zu 18 Monaten gültige AT setzt einen Nachweis des gesicherten Lebensunterhalts voraus (§ 20 Abs. 4 AufenthG). In dieser Zeit ist eine uneingeschränkte Erwerbstätigkeit erlaubt (BMI, 2020a, S. 134). Bei Personen, die diesen AT innehaben, kann man davon ausgehen, dass das Studium abgeschlossen und nicht abgebrochen wurde.

Von den 5679 Personen erhielten 5655 diesen AT, die zuvor einen AT nach § 16 Abs. 1 AufenthG a.F. innehatten⁹. Die Zusammensetzung der größten Gruppen ist sehr heterogen, dabei machen chinesische und indische Staatsangehörige zusammen einen Anteil von fast zwei Fünfteln aus (37,9 %) (vgl. Abb. 8). 2019 wurden 23,4 Prozent der

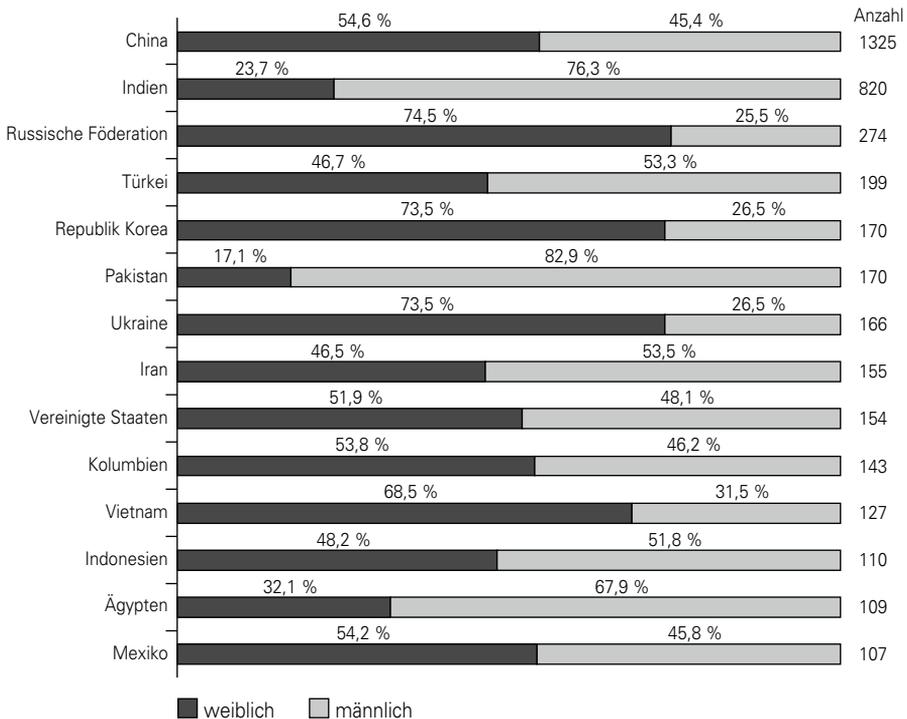
⁷V. a. Ärztinnen und Ärzte, Beschäftigte in der Informationstechnik, in den Ingenieurberufen, der Mathematik oder den Naturwissenschaften.

⁸Nach §§ 18, 19, 19a, 20 und 21 AufenthG a.F. (§§ 18a, 18b, 18d, 19c und 21 AufenthG).

⁹Die restlichen 24 Personen erhielten ähnliche Suchtitel auf Grundlage von § 16b Abs. 3, § 17 Abs. 3, § 17a Abs. 4 und § 18c AufenthG (bzw. neue Fassung) und werden auf Grund der relativ niedrigen Häufigkeit nicht im Detail analysiert.

AT nach § 16 Abs. 5 AufenthG a.F. an chinesische Staatsangehörige erteilt, weitere 14,5 Prozent an indische Staatsangehörige, Frauen machen dabei einen Anteil von 47,8 Prozent aus. Besonders hohe weibliche Anteile sind bei Staatsangehörigen aus der Russischen Föderation (74,5%), der Republik Korea und der Ukraine (beides 73,5%) zu verzeichnen. Insgesamt waren zum 31. Dezember 2019 10 272 Personen mit AT nach § 16 Abs. 5 AufenthG im AZR gemeldet (BAMF & BMI, 2020, S. 80).

Abbildung 8: Wechsel von AT nach § 16 Abs. 1 AufenthG a.F. zu Arbeitsplatzsuche nach den häufigsten Staatsangehörigkeiten und Geschlecht im Jahr 2019



Quelle: AZR, 2020.

5.3 Wechsel in AT aus familiären Gründen, zur Ausbildung und sonstigen Zwecken

Nach AT zur Erwerbstätigkeit und Arbeitsplatzsuche bilden Personen, die 2019 in einen AT aus familiären Gründen gewechselt sind, die zweitgrößte Gruppe der (ehemals) internationalen Studierenden mit insgesamt 2282 Personen. Hauptsächlich betrifft dies für die betrachtete Personengruppe Eheschließungen mit deutschen Staatsangehörigen nach § 28 Abs. 1. S. 1. Nr. 1 AufenthG (1363 bzw. 59,7 %) bzw. AT nach § 28 Abs. 1. S. 1 Nr. 3 AufenthG (sorgeberechtigter Elternteil: 257 bzw. 11,2 %) sowie

Eheschließungen mit ausländischen Staatsangehörigen nach § 30 AufenthG (644 bzw. 28,2 %). Hervorzuheben ist, dass auch AT aus familiären Gründen zur Ausübung einer Erwerbstätigkeit berechtigen (§ 27 Abs. 5 AufenthG a.F. bzw. § 4a AufenthG), eine Beschäftigung aber keine Voraussetzung für den Erhalt des AT ist.¹⁰

Internationale Studierende können nach einem Abbruch ihres Studiums in Deutschland unter Umständen eine Ausbildung aufnehmen und dazu einen weiteren AT erhalten. Unter den AT zur Ausbildung ist vor allem eine Aufenthaltserlaubnis für eine betriebliche Aus- und Weiterbildung nach § 17 Abs. 1 AufenthG a.F. (bzw. § 16a Abs. 1 AufenthG) von Bedeutung (mit 705 bzw. 63,9 % der 1103 der Ausbildung zugeordneten AT). Die größten Anteile machen dabei marokkanische (13,8 %), vietnamesische (11,6 %) und kamerunische (8,7 %) Staatsangehörige aus. Bei diesem AT ist der Anteil von Personen mit einer nicht abgeschlossen akademischen Ausbildung vermutlich vergleichsweise hoch, da es sich hier häufig um berufliche Ausbildungen handelt. Die Quote der Abbrüche sind unter den internationalen Studierenden viel höher als bei deutschen (Heublein et al., 2020), die Auswertungen zeigen aber, dass der Statuswechsel in ein AT zu Ausbildungszwecken nur in geringem Umfang genutzt wird. Dies kann daran liegen, dass die Gründe, die zum Studienabbruch führen, auch die erfolgreiche Absolvierung einer Ausbildung unwahrscheinlich machen, wie z. B. mangelnde Sprachkenntnisse und soziale Isolation. Andererseits scheint dieser Weg für internationale Studierende aus bestimmten Herkunftsländern eine attraktive Option zu sein, um eine Ausbildung in Deutschland fortzusetzen.

Weitere wichtige AT, in die internationale Studierende wechselten, beziehen sich entweder auf eine Fortsetzung der akademischen Ausbildung, wie nach § 16 Abs. 6 AufenthG zur bedingten Studienzulassung (188 bzw. 17,0 %), oder auf anderweitige Weiterbildungen wie Sprachkurse nach § 16b Abs. 1 AufenthG (141 bzw. 12,8 %).

Unter den sonstigen AT sammeln sich hauptsächlich (unbefristete) Niederlassungserlaubnisse sowie AT aus humanitären Gründen, u. a. nach § 25 Abs. 1 & 2 AufenthG (Asylberechtigung und Flüchtlingsschutz nach Genfer Flüchtlingskonvention). Diese Fälle beschränken sich aber mit rund 200 wechselnden Personen auf wenige Herkunftsländer, zu denen insbesondere die Kriegsgebiete Syrien und Jemen gehören.

¹⁰Ein detaillierter Überblick über die rechtlichen Rahmenbedingungen der Migration aus familiären Gründen befindet sich in BMI & BAMF 2020, S. 104 ff.

6 Schluss

Deutschland hat vor der Corona-Pandemie u. a. mit einer vergleichsweise guten Wirtschaftslage viele internationale Studieninteressierte angezogen. Sie kamen vor allem aus dem asiatischen, europäischen sowie nordamerikanischen Raum. Die Ergebnisse in dieser Analyse zeigen, dass viele Studierende auch nach dem Studium in Deutschland bleiben wollen und durch Wechsel in andere AT einen längeren Aufenthalt in Deutschland anstreben – vor allem mit dem Ziel, nach abgeschlossenem Studium eine Erwerbstätigkeit in Deutschland aufzunehmen. Der gesetzliche Rahmen bietet dazu viele Möglichkeiten, die mit der Einführung des FEG weiter verbessert wurden. Auch bei einem Studienabbruch existiert die Chance, im Rahmen einer Berufsausbildung in Deutschland zu bleiben. Eine genauere Untersuchung dieser noch kleinen Gruppe ist wünschenswert, da dies eine weitere Möglichkeit darstellt, das bereits im Inland vorhandene Potenzial an Fachkräften zu aktivieren. Neben dem Wechsel in AT zur Erwerbstätigkeit spielen aber auch familiäre Faktoren eine wichtige Rolle für den Verbleib internationaler Studierender in Deutschland. Die Analyse der Statuswechsel zeigt aber auch eine gewisse Heterogenität zwischen den Herkunftsländern, die auf unterschiedliche Bleibegründe sowie auf unterschiedliche Erfolgsaussichten hinweisen. Eine herkunftslandbezogene Forschung zu ehemaligen internationalen Studierenden, die in Deutschland geblieben sind, könnte darüber mehr Aufschluss bringen und zur Einordnung der Ergebnisse beitragen. Mit den Lockerungen der pandemiebedingten Einreisebeschränkungen und der Rückkehr zu einer besseren Wirtschaftslage bleibt zu hoffen, dass der ansteigende Trend von internationalen Studierenden der letzten Jahre wieder fortgesetzt wird. Mit dem FEG wurde dafür eine gute Grundlage geschaffen.

Literatur

AA – Auswärtiges Amt. (2021). *Eröffnung eines Sperrkontos in Deutschland für Studierende vor der Einreise*. Abgerufen am 13.01.2022 von <https://www.auswaertiges-amt.de/de/sperrkonto/375488>

BAMF & BMI – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge/Bundesministerium des Innern. (2020). *Migrationsbericht 2019*. Nürnberg/Berlin: BAMF/BMI.

BMI. (2020a). *Anwendungshinweise des BMI zum Fachkräfteeinwanderungsgesetz*. Berlin: BMI.

BMI. (2020b). *Anlage 1 zu „Anwendungshinweise des BMI zum Fachkräfteeinwanderungsgesetz“*. Berlin: BMI.

DAAD & DZHW – Deutscher Akademischer Austauschdienst/Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. (2020). *Wissenschaft weltoffen 2020. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland*. Bonn/Hannover: DAAD/DZHW.

Graf, J. (2020). *Wanderungsmonitoring: Bildungs- und Erwerbsmigration nach Deutschland. Jahresbericht 2019* (Berichtsreihen zu Migration und Integration, Reihe 1). Nürnberg: Forschungszentrum des BAMF.

Hanganu, E. & Heß, B. (2014). *Beschäftigung ausländischer Absolventen deutscher Hochschulen – Ergebnisse der BAMF-Absolventenstudie 2013* (Forschungsbericht 23). Nürnberg: BAMF.

Hanganu, E. (2015). *Bleibequoten von internationalen Studierenden im Zielstaaten-Vergleich*. Nürnberg: BAMF.

Heublein, U., Richter, J. & Schmelzer R. (2020). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland* (DZHW-Brief 3|2020). Hannover: DZHW.

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 85 des Forschungszentrums des BAMF). Nürnberg: BAMF.

SVR – Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. (2012). *Mobile Talente? Ein Vergleich der Bleibeabsichten internationaler Studierender in fünf Staaten der Europäischen Union* (Studie des SVR-Forschungsbereichs). Berlin: SVR.

SVR – Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. (2017a). *Vom Hörsaal in den Betrieb? Internationale Studierende beim Berufseinstieg in Deutschland* (Studie des SVR-Forschungsbereichs 2017-5). Berlin: SVR.

SVR – Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. (2017b). *Allein durch den Hochschuldschunegel: Hürden zum Studienerfolg für internationale Studierende und Studierende mit Migrationshintergrund* (Studie des SVR-Forschungsbereichs 2017-2). Berlin: SVR.

Manuskript eingegangen: 19.07.2021
Manuskript angenommen: 07.04.2022

Angaben zum Autor und zur Autorin:

Matthias Huber

Wissenschaftlicher Mitarbeiter

Özlem Konar

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl

Forschungsfeld III „Migration und Integration: Dauerbeobachtung und
Berichtsreihen“

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

Frankenstr. 210

90461 Nürnberg

E-Mail: Matthias.Huber@bamf.bund.de

Oezlem.Konar@bamf.bund.de

Matthias Huber ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsfeld III „Migration und Integration: Dauerbeobachtung und Berichtsreihen“ im Forschungszentrum des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge; seine Forschungsschwerpunkte liegen in der quantitativen Migrationsforschung und der Migrationsberichterstattung.

Özlem Konar ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsfeld III „Migration und Integration: Dauerbeobachtung und Berichtsreihen“ im Forschungszentrum des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge; ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der quantitativ-empirischen Migrationsforschung.

Buchvorstellungen

Pineda, Jesús; Kercher, Jan; Falk, Susanne; Thies, Theresa; Yildirim, Hüseyin Hilmi; Zimmermann, Julia (2022): Internationale Studierende in Deutschland zum Studien-erfolg begleiten: Ergebnisse und Handlungsempfehlungen aus dem SeSaBa-Projekt (DAAD-Studien). Bonn: DAAD, DOI: 10.46685/DAADStudien.2022.01, 81 Seiten.

Was können Hochschulen tun, um internationale Studierende erfolgreich zum Studien-erfolg zu begleiten? In welchen Studienphasen brauchen internationale Studierende gezielte Unterstützung? Diese Fragen stehen im Zentrum der Abschlusspublikation des BMBF-Projekts „Studienerfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländern und -ausländerinnen in Deutschland im Bachelor- und Masterstudium“. Datengrundlage des Projekts war eine bundesweite Befragung bei über 4500 internationalen Studierenden über einen Zeitraum von drei Jahren. In dem vorliegenden Praxisleitfaden werden die zentralen Ergebnisse zu den Themen Vorbereitung auf den Studienbeginn, die Gestaltung der Studieneingangsphase, die Gestaltung des Studienverlaufs sowie Studienerfolg und Studienabbruch zusammengefasst.

In den ersten beiden Kapiteln werden die Ausgangssituation, das Forschungsprojekt und die Datenlage beschrieben. Die zentralen Ergebnisse werden in Kapitel drei vom Studienbeginn bis hin zum Studienabschluss dargestellt. Im Zentrum von Kapitel fünf stehen der Transfer und der Praxisbezug der Ergebnisse. Die Studie macht deutlich, dass internationale Studierende eine äußerst heterogene Studierendengruppe sind (z. B. im Hinblick auf ihre kulturelle Herkunft, Sprachkenntnisse, bisherigen Bildungserfahrungen) und es daher einer differenzierten Betrachtung und entsprechend individuell angepasster Unterstützungsleistungen bedarf. Die Studie richtet sich an Mitarbeitende in den Akademischen Auslandsämtern und Studienberatungen für internationale Studierende, aber auch an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die in diesem Themenfeld arbeiten.

Wisniewski, Katrin; Lenhard, Wolfgang; Spiegel, Leonore; Möhring, Jupp [Hrsg.] (2022): Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern. Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojekts. Münster: Waxmann, ISBN 9783830945215, 476 Seiten.

Dem Thema „Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern in Deutschland“ widmet sich der von Katrin Wisniewski, Wolfgang Lenhard, Leonore Spiegel und Jupp Möhring herausgegebene Sammelband. Die Ergebnisse wurden im Rahmen des BMBF-Projekts „Sprache und Studienerfolg“ auf Basis einer Längsschnittstudie an den Universitäten Leipzig und Würzburg gewonnen.

Die ersten beiden Kapitel geben eine Einführung in das Forschungsfeld und beschreiben die Projektidee sowie die Datengrundlage. Im Zentrum von Kapitel drei und vier stehen die Deutschkompetenzen von Bildungsausländerinnen und -ausländern sowie sprachliche und nicht-sprachliche Einflussfaktoren der Studienvorbereitungsphase auf den Studienerfolg. Das studienrelevante Sprachhandeln (wie z. B. das Schreiben in der Studiersprache Deutsch und das Mitschreiben in Vorlesungen) steht im Fokus der Kapitel fünf bis neun. Kapitel zehn fasst die Ergebnisse zusammen, identifiziert weitere Forschungsbedarfe und formuliert Implikationen für die Praxis.

Ein wesentliches Ergebnis der Studie ist, dass Deutschkompetenzen für den Studienerfolg von Bildungsausländerinnen und -ausländern eine zentrale Rolle spielen. Ferner werden Schief lagen beim sprachlichen Hochschulzugang und heterogene Sprachkompetenzen zu Studienbeginn aufgezeigt. Die Studie richtet sich insbesondere an Vertreterinnen und Vertreter der empirischen Hochschulforschung und des Fachs Deutsch als Fremdsprache sowie Hochschulmitarbeiterinnen und -mitarbeiter im Bereich der Internationalisierung.

Berg, Jana; Grüttner, Michael; Streitwieser, Bernhard (2021): Refugees in Higher Education. Questioning the Notion of Integration. Wiesbaden: Springer VS, ISBN 9783658333379, 226 Seiten.

Der von Jana Berg, Michael Grüttner und Bernhard Streitwieser herausgegebene englischsprachige Sammelband fasst die Beiträge eines Symposiums zum Thema „Higher Education equals Integration? Integration dynamics and competencies in the German university landscape using the example of refugees“ zusammen, das von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Hochschulforschung und des Wissenschaftszentrums Berlin veranstaltet wurde. Zentrale Fragen des Symposiums waren: Wie sehen die individuellen Integrationswege von geflüchteten Studierenden aus? Welche Kompetenzen sollten sie entwickeln, um erfolgreich studieren zu können? Verfügen Hochschulen über die organisatorischen Kompetenzen, um den Bildungsweg von geflüchteten Studierenden angemessen zu gestalten und um ihren Bildungserfolg zu unterstützen?

Die insgesamt elf Beiträge wählen unterschiedliche theoretische und methodische Perspektiven zu den Herausforderungen, Chancen, Erfahrungen und Erwartungen von Studierenden mit Fluchterfahrung sowie zu den institutionellen Rahmenbedingungen beim Hochschulzugang. Nicht nur die beiden einführenden Überblicksartikel, sondern auch die Beiträge zu verschiedenen Teilfragen der Integration von Flüchtlingen in die Hochschulbildung geben einen guten Einblick in dieses neue, im Entstehen begriffene Forschungsfeld. Die Lektüre dieses Sammelbands richtet sich daher vorrangig an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die zum Thema Integration von Flüchtlingen in das Bildungssystem forschen.

Zu guter Letzt



Christiane Schmeken

Christiane Schmeken ist Direktorin der Strategieabteilung des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD).

Was fasziniert Sie am Bereich Hochschul- und Bildungswesen?

Die Hochschulbildung bewegt sich wie kaum ein anderer Bereich an der Schnittstelle von übergreifender Aufgabenerfüllung und persönlicher Entfaltung. Auf der einen Seite stehen die öffentliche Finanzierung und Regulierung, auf Landesebene, doch zunehmend auch national und international. Auf der anderen Seite geht es um Bildungswege, die auch im gestuften Studiensystem noch viel Freiraum für die persönliche Entwicklung lassen, und um die individuellen Schwerpunktsetzungen von Lehrenden und Forschenden. Mich fasziniert es, dieses produktive Spannungsfeld und seine Veränderungen zu beobachten. Gerade der internationale Austausch bietet große Chancen, als Labor für neue Ideen zu fungieren. Den Hochschulen hierfür flexible Lösungen und kreative Räume zu bieten, ist mir besonders wichtig.

Wie würden Sie Ihren eigenen beruflichen Werdegang bezeichnen?

Aus einer Lehrerfamilie stammend, habe ich Ethnologie studiert, um nicht Gefahr zu laufen, irgendwann an der Schule zu landen. Aber so ganz entgeht man seinem Schicksal nicht, und so bin ich dem Bildungsbereich und meinem ersten Arbeitgeber DAAD ein Leben lang treugeblieben. Über drei Jahrzehnte konnte ich mitverfolgen, wie die Hochschulen in Deutschland und weltweit sich immer stärker international aufstellten. Ich hatte das Glück, stets in Positionen zu sein, die hochschulpolitisch am Puls der Zeit waren. Heute freue ich mich, die so gewonnenen Erkenntnisse in die strategische Weiterentwicklung des DAAD einbringen zu können.

Warum haben Sie sich damals für ein Studium an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz entschieden?

Mein Wunsch war es, Ethnologie mit einem Fokus auf Afrika zu studieren. Entsprechend hatte ich mir Hamburg und Mainz als attraktive Standorte ausgewählt. Kurzentschlossen reiste ich in beide Städte und besuchte jeweils ein paar Vorlesungen. In Mainz war ich von dem dortigen Lehrstuhlinhaber und der offenen, engagierten Gesprächskultur am Institut sofort begeistert. Mir gefiel der fächerübergreifende Ansatz des Instituts. Interdisziplinarität und Internationalität haben gemeinsam, dass über ausgetretene Pfade hinausgedacht und Neuland betreten wird.

Was war Ihre schönste Erfahrung im Studium?

Die Recherchen für meine Magisterarbeit zur französischen Kolonialliteratur führten mich nach Paris. Roland Barthes' „Mythen des Alltags“ hatten mich zum Erwerb eines Citroen DS verleitet. DS ist im Französischen klanggleich mit „Déesse“ (Göttin). Meine Göttin zeigte sich launenhaft und sprang nur an, wenn es ihr beliebte. So wurde aus manch geplantem Ausflug ins Umland ein weiterer Spaziergang durch den historischen Stadtkern von Paris. Mich beflügelte der Gedanke, die Straßen und Orte zu durchstreifen, an denen meine größten intellektuellen Vorbilder lebten und wirkten: Claude Lévi-Strauss, Marc Augé, Gilles Deleuze, Jean Baudrillard, Julia Kristeva...

Welche Veranstaltungen mochten Sie überhaupt nicht?

Meine Schwierigkeiten hatte ich mit dem Kurs zu „Methoden der empirischen Sozialwissenschaft“. Damals galt meine Vorliebe den Poststrukturalisten, die sich mit ihrem hermeneutischen Ansatz eher am anderen Ende der Skala befinden. Inzwischen habe ich aber einen guten Mix aus quantitativen und qualitativen Ansätzen durchaus schätzen gelernt.

Wie würden Sie rückblickend das Studium an Ihrer Alma Mater bewerten und warum?

Das Studium in Mainz war für mich ein echter Glücksfall. Ich hatte das Grundstudium in Marburg absolviert, wo ein konservativer Ethnologieprofessor empfahl, die Naturvölker zwecks Aggressionsabbau mehr Fußball spielen zu lassen, und eine linientreue Soziologie fremde Kulturen als vorkapitalistische Gesellschaften abstempelte. In Mainz dagegen fand ich das, was ich suchte: eine profunde Kenntnis anderer Kulturen und ein klares Bekenntnis zum Erhalt kultureller Vielfalt auf dem Planeten.

Wer oder was hat Sie während Ihres Studiums am meisten beeinflusst?

Am meisten haben mich akademische Persönlichkeiten inspiriert, die nicht nur Stoff vermittelten, sondern für ihre Sache brannten. Die Lehrenden in meinem Fach blickten alle auf langjährige Feldforschungserfahrung zurück und kannten mindestens eine Region Afrikas wie ihre Westentasche. Dank einer Schenkung gab es eine einzigartige Sammlung afrikanischer Literatur, die ich mit Begeisterung entdeckte. Das Institut hatte auch einen großen Bestand an Statuen und Alltagsgegenständen, den die Lehrenden vor Ort erworben hatten. Wir Studierenden waren beeindruckt, aber auch kritisch und stellten die Frage nach der Rechtmäßigkeit der Sammlungen – lange bevor die Provenienzforschung ins öffentliche Bewusstsein trat.

Welche Eigenschaften sollte eine Hochschule in der heutigen Zeit haben, damit sie zukunftsfähig ist bzw. bleibt?

Eine Hochschule sollte sich vor allem als Ort des freien Austauschs verstehen, an dem sich Studierende und Lehrende gerne aufhalten. Dies beginnt mit einem Campus, der zum Gespräch einlädt, auch über das Lehrprogramm hinaus. In der Lehre kommt es darauf an, die vielfältigen kulturellen und biographischen Hintergründe der Studierenden einzubeziehen. Die alte Formel von der Einheit von Lehre und Forschung ist bis heute aktuell: Gerade Studierende, die nicht aus Professorenfamilien stammen, müssen frühzeitig mit dem Kern der Wissenschaft, der eigenen Forschungstätigkeit, in Berührung gebracht werden. Selbstverständnis und Stärken der Hochschule gilt es im produktiven Austausch weiterzuentwickeln: mit der Stadt, der Region, mit Partnern im In- und Ausland. Hochschulen sind Teil der Welt und haben die Aufgabe, zur Lösung großer Fragen beizutragen.

Hinweise für Autorinnen und Autoren

Konzept:

Die Zeitschrift „Beiträge zur Hochschulforschung“ bietet Hochschulforschenden und Akteuren im Hochschulbereich die Möglichkeit zur Erstveröffentlichung von Artikeln, die wichtige Entwicklungen im Hochschulbereich aus unterschiedlichen methodischen und disziplinären Perspektiven behandeln. Dabei wird ein Gleichgewicht zwischen quantitativen und qualitativen empirischen Analysen, Vergleichsstudien, Überblicksartikeln und Einblicken in die Praxis angestrebt.

Eingereichte Artikel sollten klar und verständlich formuliert, übersichtlich gegliedert sowie an ein Lesepublikum aus unterschiedlichen Disziplinen mit wissenschaftlichem und praxisbezogenem Erwartungshorizont gerichtet sein.

Review-Verfahren:

Wie für eine wissenschaftliche Zeitschrift üblich, durchlaufen alle eingereichten Manuskripte eine externe Begutachtung durch anonyme Sachverständige (double blind). Dabei kommen je nach Ausrichtung des Artikels folgende Kriterien zum Tragen: Relevanz des Themas, Berücksichtigung des hochschulpolitischen Kontexts, Praxisbezug, theoretische und methodische Fundierung, Qualität der Daten und empirischen Analysen, Berücksichtigung der relevanten Literatur, klare Argumentation und Verständlichkeit für ein interdisziplinäres Publikum. Die Autorinnen und Autoren werden über das Ergebnis schriftlich informiert und erhalten gegebenenfalls Hinweise zur Überarbeitung.

Umfang und Form der eingereichten Manuskripte:

Manuskripte sollten bevorzugt per E-Mail eingereicht werden und einen Umfang von 20 Seiten/50 000 Zeichen mit Leerzeichen nicht überschreiten (Zeilenabstand 1,5, Arial 11). Ergänzend sollten je ein Abstract (maximal 1000 Zeichen mit Leerzeichen) in deutscher und in englischer Sprache sowie Anschrift und Angaben zur beruflichen Funktion des Autors beigefügt sein. Die Druckfassung wird extern von einem Graphiker erstellt.

Bitte beachten Sie in jedem Fall bei Einreichung eines Manuskripts die ausführlichen verbindlichen Hinweise für Autoren unter <http://www.bzh.bayern.de>.

Kontakt:

Dr. Lydia Hartwig
Prof. Dr. Yvette E. Hofmann
E-Mail: Beitraege@ihf.bayern.de

Aus dem Inhalt

Susanne Falk, Jan Kercher, Julia Zimmermann:

Internationale Studierende in Deutschland: Ein Überblick zu Studiensituation, spezifischen Problemlagen und Studienerfolg

Stefanie Schröder, Jana Berg, Carolin Otto:

Supporting prospective refugee students' pathways to German higher education institutions – The perspectives of key actors in access, admission and study preparation

Katrin Wisniewski, Wolfgang Lenhard:

Deutschkompetenzen als Prädiktoren des Studienerfolgs von Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern

Hüseyin Hilmi Yildirim, Julia Zimmermann, Kathrin Jonkmann:

Persönlichkeitseigenschaften und die soziale und akademische Integration von internationalen Studierenden

Fabian Koenings, Julia Peter, Silke Uebelmesser:

Non-academic involvement of international students and its role for academic progress

Lea Flacke, Hanna Beißert:

Inklusionsentscheidungen deutscher und bildungsinländischer Studierender gegenüber internationalen Studierenden in Deutschland – Die Rolle von Sprachkenntnissen und kultureller Ähnlichkeit

Susanne Falk:

Die Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die geplante Studiendauer internationaler Studierender an deutschen Hochschulen

Carola Bauschke-Urban, Dorina Dedgjoni, Stephanie Michalczyk:

Disrupted mobility experiences: International students in Germany in times of COVID-19

Miriam Kucher, Solrun Graham-Parker, Angela Dörflinger:

Internationale Studierende in der Pandemie: Erfahrungen und Lehren aus der Praxis der Universität Mannheim

Knut Petzold:

Gekommen, um zu bleiben? Verbleibsintentionen internationaler Studierender in Deutschland

Matthias Huber, Özlem Konar:

Internationale Studierende in Deutschland: Rechtliche Rahmenbedingungen und Daten zu Drittstaatsangehörigen