

Januar 2019

Studienerfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern in Deutschland und anderen wichtigen Gastländern

Jan Kercher

1. Zusammenfassung¹

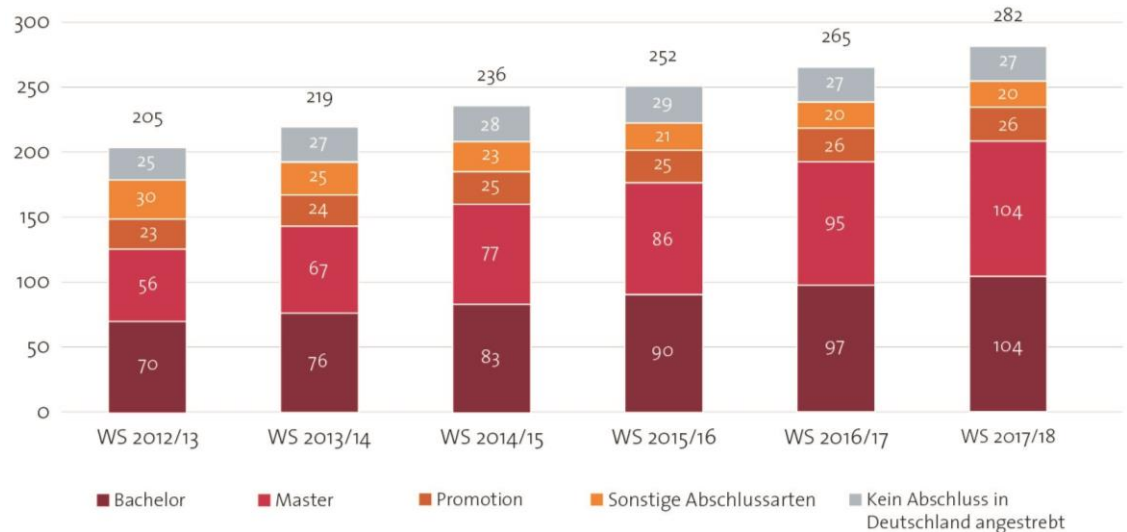
- Die Zahl der Bildungsausländerinnen und Bildungsausländer (BiA) an deutschen Hochschulen ist in den letzten Jahren stark gestiegen, insbesondere in Masterstudiengängen. Dies stellt die Hochschulen vor neue Herausforderungen bezüglich der angemessenen Betreuung und Unterstützung dieser Studierenden.
- Zwischen 2005 und 2008 sank die durchschnittliche Abbruchquote bei BiA von 65 auf 50 Prozent. Nach der flächendeckenden Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen ergaben sich im Prüfungsjahr 2016 Abbruchquoten von 45 Prozent im Bachelor- und 29 Prozent im Masterstudium. Diese liegen nach wie vor deutlich über den Abbruchquoten bei deutschen Studierenden (Bachelor: 28%, Master: 19%).
- Die Gründe für den Studienabbruch von BiA in Deutschland wurden bislang kaum systematisch untersucht. Forschungsergebnisse aus anderen Ländern sowie Rückmeldungen aus den Hochschulen lassen jedoch darauf schließen, dass mangelhafte Sprachkenntnisse, Finanzierungsprobleme, mangelnde soziale und akademische Integration sowie Fehleinschätzungen bezüglich der Lehr- und Lernkultur an deutschen Hochschulen zu den wichtigsten Abbruchgründen zählen.
- Seit 2017 werden vom BMBF im Rahmen der Förderlinie zur Erforschung von Studienerfolg und Studienabbruch insgesamt 19 Forschungsprojekte gefördert, darunter drei Projekte zum Studienerfolg und Studienabbruch von BiA. Die hierbei gewonnenen Erkenntnisse sollen u.a. für die Entwicklung von Maßnahmen zur Förderung des Studienerfolgs und zur Senkung der Studienabbruchquoten von BiA genutzt werden.
- Ein Blick in andere wichtige Gastländer zeigt: Nicht überall fallen die Abbruchquoten internationaler Studierender höher aus als die Abbruchquoten der inländischen Studierenden. Ein entgegengesetztes Verhältnis findet sich beispielsweise in den USA und in Australien. In diesen beiden Ländern sowie in den Niederlanden zeigt sich zudem, dass internationale Studierende ihr Studium häufig früher abschließen als inländische Studierende.

2. Hintergrund: Bildungsausländerinnen und Bildungsausländer in Deutschland – Entwicklung und Merkmale

Bildungsausländerinnen und Bildungsausländer (BiA) sind gemäß der Definition des Statistischen Bundesamtes ausländische Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung an einer Schule im Ausland erworben haben oder im Ausland erworbene schulische Qualifikationen durch ein deutsches Studienkolleg ergänzt haben. Insgesamt sind aktuell rund 282.000 BiA an deutschen Hochschulen immatrikuliert – sie stellen damit fast zehn Prozent aller Studierenden (Destatis 2018). In den letzten fünf Jahren ist die Zahl der BiA um knapp 40 Prozent gestiegen. Der Zuwachs fiel somit deutlich stärker aus, als bei den deutschen Studierenden im selben Zeitraum (+11%). Etwa 90 Prozent dieser Studierenden strebt dabei auch einen Abschluss in Deutschland an. Davon entfiel die überwiegende Mehrheit auf Bachelor- und Masterstudiengänge, die übrigen auf sonstige Abschlussarten bzw. Promotion.

¹ Zur Erstellung dieses Blickpunkts wurde auch auf Textabschnitte des unveröffentlichten Antrags zum Verbundprojekt „Studienerfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländer(inne)n in Deutschland“ (SeSaBa) zurückgegriffen. Für die freundliche Genehmigung sei den Co-Autorinnen Susanne Falk und Julia Zimmermann hiermit herzlich gedankt.

Abbildung 1: BiA-Studierende in Deutschland seit dem Wintersemester 2012/13, Angaben in Tausend

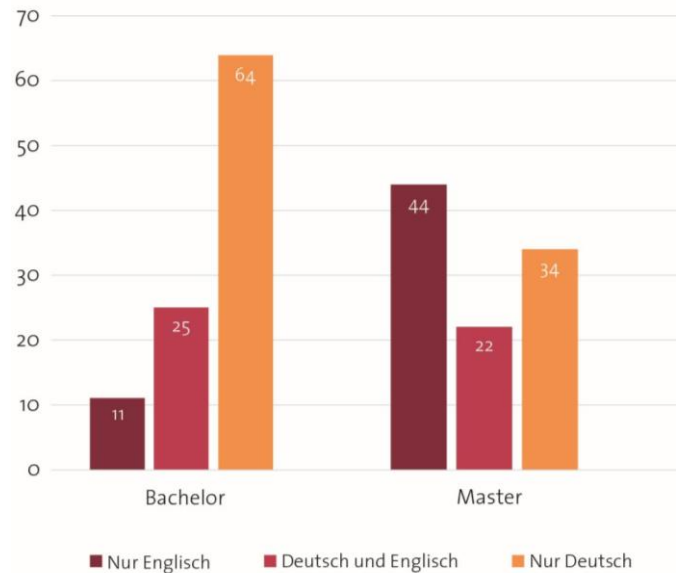


(Quelle: Statistisches Bundesamt, Studierendenstatistik; Sonderauswertungen)

Die starke Zunahme der BiA insbesondere im Masterbereich dürfte auch auf das in den letzten Jahren stark gewachsene Angebot an englischsprachigen Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen zurückzuführen sein. Insgesamt hat sich die Zahl der englischsprachigen Studiengänge in Deutschland seit dem Jahr 2009 von gut 400 auf über 1.300 im Jahr 2018 mehr als verdreifacht (DAAD/HRK/AvH 2018; HRK 2018). Bei der überwiegenden Mehrzahl dieser Studiengänge handelt es sich um Masterstudiengänge, ihr Anteil lag im Februar 2018 bei 84 Prozent. Es kann davon ausgegangen werden, dass ein großer Teil der BiA im Masterstudium in solchen englischsprachigen Studiengängen eingeschrieben ist. Allerdings werden entsprechende Daten bislang nicht vom Statistischen Bundesamt erhoben. Bei einer DAAD-Befragung von über 10.000 BiA im Jahr 2013 (DAAD 2014) gaben jedoch bereits 44 Prozent aller Masterstudierenden an, in einem rein englischsprachigen Studiengang eingeschrieben zu sein, weitere 22 Prozent gaben an, dass in ihrem Studiengang sowohl auf Deutsch als auch auf Englisch unterrichtet werde.² Diese Anteile dürften sich seitdem aufgrund des gestiegenen Angebots an englischsprachigen Masterstudiengängen noch weiter erhöht haben.

² Die entsprechenden Anteile im Bachelorstudium lagen bei lediglich elf bzw. 25 Prozent.

Abbildung 2: Unterrichtssprache von BiA-Studierenden in Deutschland nach Abschlussart 2013, Angaben in Prozent



(Quelle: DAAD 2014, Sonderauswertung)

3. Definitionen, Datenlage und Berechnungsverfahren

Zwischen BiA-Studierenden und deutschen Studierenden bestehen verschiedene, studienrelevante Unterschiede. Hierzu zählen insbesondere der Zugang zum Studium, sprachliche Voraussetzungen, Bildungssozialisation und Finanzierungssituation. In erster Linie stellt dies Hochschulen mit einem hohen Anteil an BiA sowie Hochschulen mit starken Zuwachsraten bei den BiA-Zahlen vor spezifische Herausforderungen in Bezug auf die Auswahl und Zulassung sowie die anschließende Betreuung und Unterstützung von BiA-Studierenden. Hier liegen mögliche Gründe dafür, dass die Studienabbruchquoten bei BiA in den letzten zehn Jahren zwar deutlich gesenkt werden konnten, aber immer noch deutlich höher ausfallen als bei deutschen Studierenden.

Im Folgenden wird unter Studienerfolg der erfolgreiche Abschluss des Studiums bzw. eines Studienzyklus angesehen, unabhängig vom Erreichen bestimmter Studienziele, Noten oder Beschäftigungsverhältnisse, da nur für diese Definition relevantes Datenmaterial vorliegt. Studienabbruch meint analog das Nicht-Erreichen des ursprünglich angestrebten akademischen Abschlusses.

Die im Folgenden dargestellten Zahlen zum Studienerfolg bzw. Studienabbruch basieren auf den Berechnungen des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) (Heublein et al. 2012, 2014, 2017) auf der Basis der Hochschulstatistik des Statistischen Bundesamtes. Da die Studierendenstatistik in Deutschland bislang – anders als beispielsweise in der Schweiz – keine Studienverlaufsstatistik beinhaltet, in der der individuelle Studienverlauf aller Studierenden dokumentiert wird, muss bei diesen Berechnungen auf ein vom DZHW entwickeltes Kohortenvergleichsverfahren zurückgegriffen werden. Zur Berechnung der Abbruchquoten wird dabei jeweils ein bestimmter Prüfungsjahrgang mit den korrespondierenden Erstsemesterjahrgängen ins Verhältnis gesetzt. Da die Absolventinnen und Absolventen eines Prüfungsjahres nicht nur aus

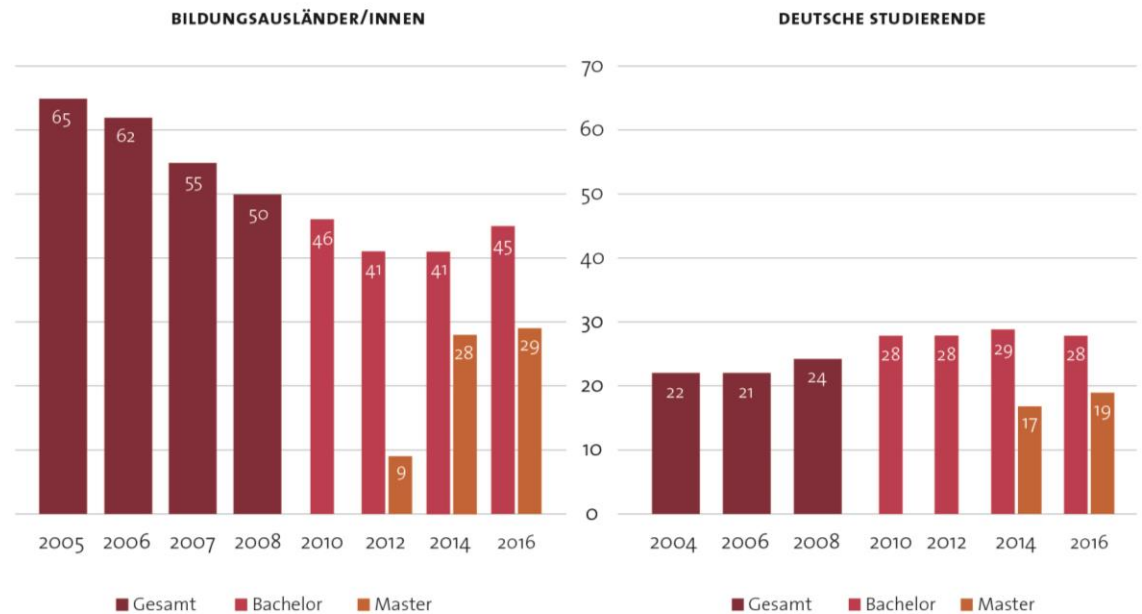
verschiedenen Erstsemesterjahrgängen stammen, sondern sich deren Studierendenzahlen jährlich ändern und darüber hinaus auch die Studienzeiten Veränderungen unterliegen, werden bei Berechnung der Abbruchquoten verschiedene Korrekturfaktoren einbezogen. Die in solch einem Kohortenverfahren ermittelten Abbruchquoten sind mit größeren Unsicherheiten behaftet. So führen beispielsweise Studiengang- und Hochschulwechsel von Studierenden trotz der angewendeten Korrekturverfahren zu gewissen Verzerrungen der Quotenberechnungen. Ein weiterer Verzerrungsfaktor ist der Anteil von Studierenden, die sich lediglich zur Erlangung eines Aufenthaltstitels an einer Hochschule einschreiben (sog. „Scheinstudierende“). Ihr Anteil kann anhand einer Studienverlaufsstatistik relativ einfach ermittelt und kontrolliert werden, während er auf der Basis von Kohortenverfahren geschätzt werden muss.

4. Aktuelle Abbruchquoten und Entwicklung

Die aktuellsten DZHW-Berechnungen zum Studienabbruch beziehen sich auf den Prüfungsjahrgang 2016 (Heublein/Schmelzer 2018). Für diesen Jahrgang ergibt sich den Berechnungen des DZHW zufolge eine Abbruchquote von 45 Prozent für BiA im Bachelorstudium und 29 Prozent im Masterstudium. Quoten für Absolventinnen und Absolventen in traditionellen Abschlussarten (Diplom, Magister, Staatsexamen) konnten für BiA aufgrund zu geringer Fallzahlen nicht berechnet werden. Im Vergleich zur ersten Berechnung des DZHW (Burkhardt et al. 2011), die sich auf den Prüfungsjahrgang 2005 bezog und eine durchschnittliche Abbruchquote von 65% über alle Abschlussarten hinweg ergab, stellen die aktuellen Abbruchquoten sowohl im Bachelor- als insbesondere auch im Masterbereich eine deutliche Verbesserung dar. Die Entwicklung der Studienabbruchquoten seit 2005 zeigt zudem, dass zwischen 2005 und 2012 stetig sinkende Abbruchquoten zu verzeichnen waren.³ Diese positive Entwicklung setzte sich nach 2012 jedoch nicht mehr weiter fort. Im Bachelorstudium zeigte sich seitdem ein leichter Anstieg der Abbruchquote von 41% auf 45%, während im Master sogar ein deutlicher Anstieg der Abbruchquote von 9% auf 29% zu verzeichnen war. Über die Ursachen für diese Entwicklung kann – aufgrund der mangelnden Datenlage – nur spekuliert werden, da keine erklärenden Daten aus Studierendenbefragungen oder Expertenbefragungen vorliegen. Die Beurteilung der Zahlen wird zusätzlich dadurch erschwert, dass bei der DZHW-Berechnung von Studienabbruchquoten zum Prüfungsjahrgang 2012 im Masterstudium (aufgrund mangelnder Fallzahlen) noch keine Unterscheidung nach Herkunftsregionen vorgenommen wurde (vgl. hierzu auch Abschnitt 5), weshalb auch keine Aussage dazu möglich ist, ob der deutliche Anstieg beim Prüfungsjahrgang 2014 v.a. auf bestimmte Herkunftsregionen zurückzuführen ist.

³ Ab dem Abschlussjahrgang 2010 wurden vom DZHW dabei keine Gesamtquoten mehr für alle Abschlussarten berechnet, sondern nur noch getrennte Quoten für Bachelor- und Masterstudierende.

Abbildung 3: Studienabbruchquoten von BiA-Studierenden und deutschen Studierenden im Bachelor- und Masterstudium seit dem Prüfungsjahrgang 2004/2005, Angaben in Prozent



(Quellen: Burkhart et al. 2011; Heublein et al. 2012, 2014, 2017; Heublein/Schmelzer 2018)

Neben der aktuellen Abbruchquoten-Berechnung des DZHW liegt eine Analyse zum Studienabbruch in fünf ingenieurwissenschaftlichen Bachelorstudiengängen⁴ an zehn technischen Universitäten⁵ vor, die Ende 2017 von der Deutschen Akademie der Technikwissenschaften (acatech) veröffentlicht wurde (Klöpping et al. 2017). Hierin wird auch auf die Untergruppe der BiA eingegangen. Untersucht wurden dabei vier Erstsemesterkohorten (Wintersemester 2008/09, 2009/10, 2010/11 und 2011/12) bis zum Beginn des siebten Fachsemesters ihres Bachelorstudiums. Unterschieden wurde hierbei zudem zwischen Studienabbruch, Hochschulwechsel und Fachwechsel. Die Abbruchquote der BiA lag bei allen vier Erstsemesterkohorten zwischen 28 in der ersten Kohorte (WS 2008/09) und 24 Prozent in der letzten Kohorte (WS 2011/12). Der Anteil der Hochschulwechsler sank von 13 Prozent bei der ersten Kohorte auf acht Prozent in der letzten Kohorte. Beim Fachwechsel zeigte sich zwischen den vier Kohorten hingegen keine Veränderung: Jeweils sieben bis acht Prozent aller BiA einer Kohorte wechselten bis zum Beginn des siebten Fachsemesters ihr Studienfach.

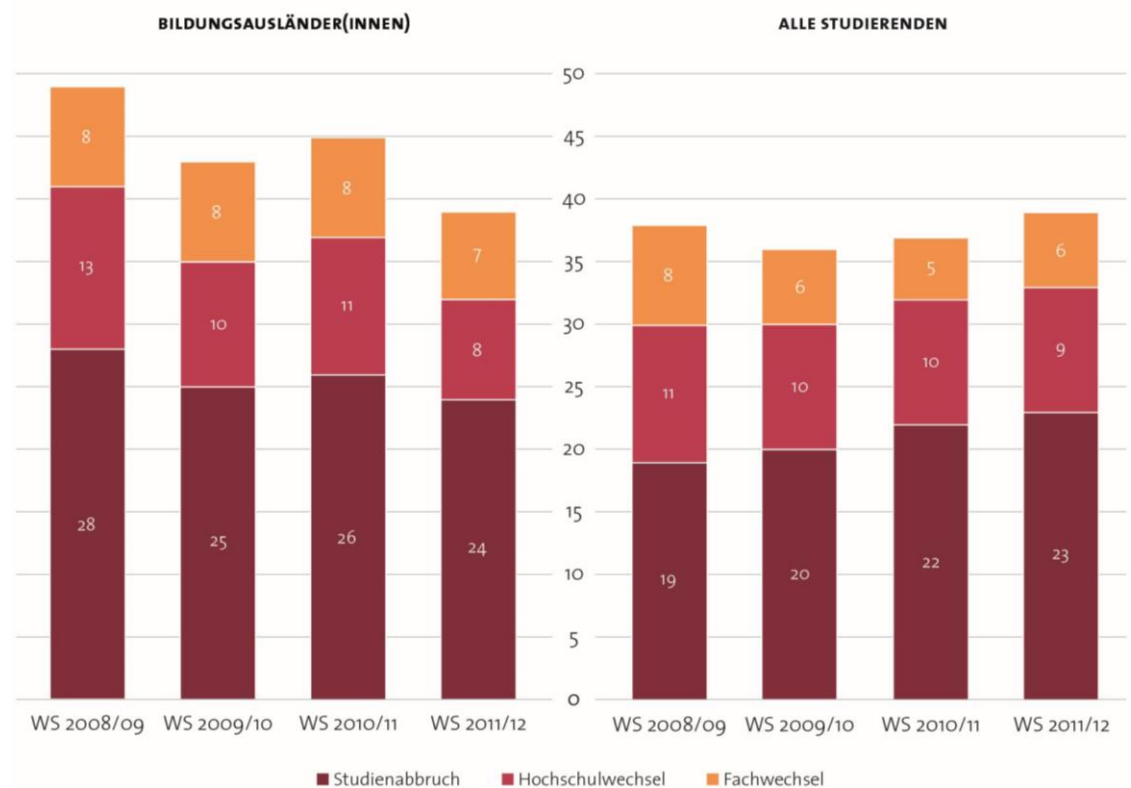
Auffällig ist, dass die acatech-Studie deutlich geringere Abbruchquoten ermittelt als die DZHW-Berechnung. Zudem bestehen zwischen den Studienabbruch-, Hochschulwechsel- und Fachwechselquoten aller untersuchten Studierenden und denen der Teilgruppe der Bildungsausländer insbesondere in der letzten betrachteten Anfängerkohorte (WS 2011/12) nur sehr geringfügige Unterschiede. Dabei ist jedoch zu beachten, dass beide Studien nicht direkt miteinander vergleichbar sind, wie auch die Autoren der acatech-Studie selbst feststellen: „Zum einen basieren sie auf einer anderen Grundgesamtheit beziehungsweise Stichprobe. Zum anderen verfolgt die Untersuchung Studienverläufe aus der Perspektive einer Studienanfängerkohorte, während das DZHW die Höhe des Studienabbruchs anhand

⁴ Bauingenieurwesen, Elektrotechnik, Informatik, Maschinenbau, Wirtschaftsingenieurwesen.

⁵ RWTH Aachen, TU Berlin, TU Darmstadt, TU Dortmund, TU Duisburg-Essen, FAU Erlangen-Nürnberg, LU Hannover, Karlsruher Institut für Technologie (KIT), TU München, Universität Stuttgart.

eines Abgleichs von Absolventen- mit Anfängerjahrgängen schätzt“ (Klöppling et al. 2017, S. 7). Unklar ist bei den in der acatech-Studie berechneten Quoten zudem, wie die Fach- und Hochschulwechsler einzuordnen sind, d.h. wie hoch hier der Anteil der Studierenden ist, der nach einem Fach- oder Hochschulwechsel tatsächlich erfolgreich das Studium abschließt. Der Vergleich beider Studien zeigt demnach, dass die Berechnung von Studienabbruchquoten stark von der jeweiligen Berechnungsmethodik sowie vom betrachteten Studienfach abhängig ist. Es ist anhand der vorliegenden Daten jedoch nicht zu klären, wie stark welcher dieser beiden Faktoren für die vorhandenen Diskrepanzen verantwortlich ist.

Abbildung 4: Studienabbruch, Hochschul- und Fachwechsel von BiA-Studierenden und allen Studierenden in ingenieurwissenschaftlichen Bachelorstudiengängen, Angaben in Prozent



(Quelle: Klöppling et al. 2017)

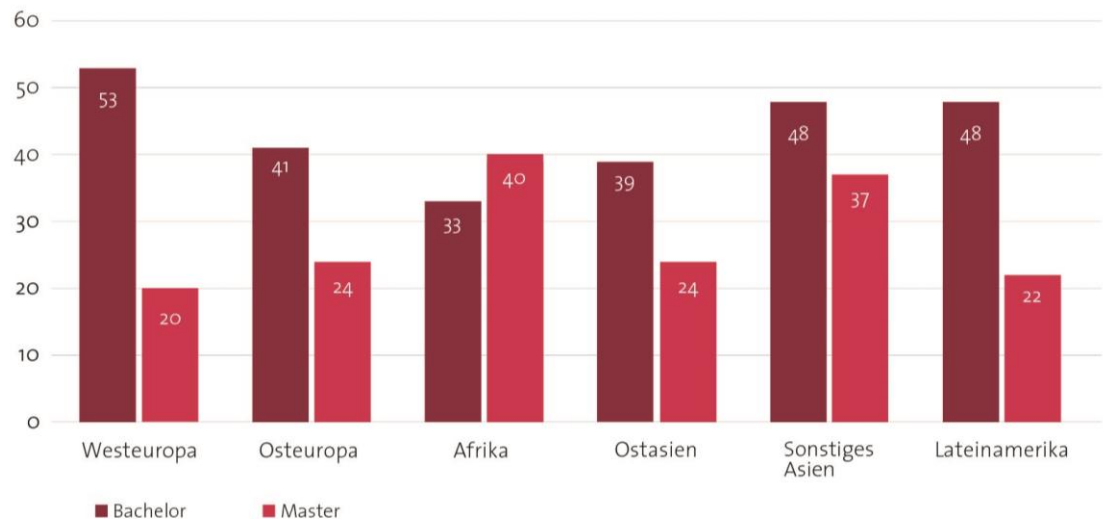
5. Unterschiede nach Herkunftsregion

Die vom DZHW für den Prüfungsjahrgang 2016 berechneten Studienabbruchquoten von BiA in Deutschland variieren stark nach Herkunftsregion. Während gut die Hälfte der BiA-Bachelorstudierenden aus Westeuropa (53%) das Studium abbricht, liegt die Abbruchquote bei BiA-Bachelorstudierenden aus Afrika nur bei einem Drittel (33%). Für Studierende aus Osteuropa, Ostasien⁶, das sonstige Asien und Lateinamerika ergeben sich in den Berechnungen des DZHW Abbruchquoten zwischen 39 und 48 Prozent. Für Masterstudierende ergibt sich ein anderes Bild. Dies betrifft insbesondere die Studierenden aus Westeuropa, die bei den Masterstudierenden mit nur 20 Prozent die niedrigste

⁶ Zu Ostasien zählen hierbei die folgenden sieben Länder: China, Japan, Mongolei, Republik Korea, Demokratische Volksrepublik Korea, Taiwan und Vietnam.

Abbruchquote aufweisen. Ebenfalls sehr viel geringere Abbruchquoten als im Bachelorstudium zeigen sich bei den BiA-Masterstudierenden aus Osteuropa, Ostasien und Lateinamerika. Geringere Unterschiede zwischen Bachelor- und Masterstudierenden finden sich demgegenüber für die Region Afrika und das sonstige Asien.

Abbildung 5: Studienabbruchquoten von BiA-Studierenden im Bachelor- und Masterstudium nach Herkunftsregionen, Prüfungsjahrgang 2016, Angaben in Prozent



(Quelle Heublein/Schmelzer 2018)

Über eine Erklärung für die nach Herkunftsregion unterschiedlich hohen Abbruchquoten kann bislang aufgrund fehlender Befragungsdaten nur spekuliert werden. Überraschend ist dabei insbesondere die hohe Abbruchquote bei den westeuropäischen Bachelorstudierenden. Ein potenzieller Grund hierfür könnte die im Vergleich zu Studierenden aus anderen, weiter entfernten Herkunftsregionen geringere Hürde sein, das Studium in Deutschland abzubrechen und im Heimatland fortzusetzen. Dass dieser Effekt bei Masterstudierenden nicht zu beobachten ist, könnte durch die kürzere Studiendauer und die größere Studien- und/oder Mobilitätserfahrungen bedingt sein. Ein weiterer möglicher Grund könnte die Einstufung von Bachelorstudierenden ohne Abschlussabsicht in Deutschland (z.B. Erasmus-Studierende) als Studierende mit Abschlussabsicht durch die Hochschulverwaltungen sein. Solch eine Einstufung würde dazu führen, dass die Beendigung von Erasmus-Aufenthalten in Deutschland beim DZHW-Kohortenverfahren teilweise als Studienabbruch erfasst würde.

6. Gründe für Studienerfolg und Studienabbruch

Die bisherige Forschung zum Studienerfolg und Studienabbruch von Studierenden in Deutschland konzentriert sich auf die Gründe des Studienabbruchs bei deutschen Studierenden und bei Studierenden mit Migrationshintergrund. Die wichtige und wachsende Gruppe der BiA-Studierenden bleibt somit bislang fast unberücksichtigt. Dies ist überraschend, da eine Verbesserung des Studienerfolgs und damit auch der beruflichen Perspektive von BiA gleich aus mehreren Gründen im Interesse der deutschen Hochschulen und der deutschen Bildungs- und Wirtschaftspolitik liegen sollte:

„*Erstens* ist es aus Sicht der Hochschulen nützlich, bei möglichst vielen Bildungsausländern einen erfolgreichen Abschluss nachzuweisen, um im Wettbewerb um ausländische Studierende für sich als Studienort werben zu können (...). *Zweitens* ist es

aus der Perspektive der betroffenen ausländischen Studierenden wichtig, ihr Studium – im Sinne einer ‚lückenlosen Bildungskarriere‘ – erfolgreich abzuschließen. Diese individuellen Gründe sind darüber hinaus mit einem generellen volkswirtschaftlichen Interesse verbunden, unnötige Studienabbrüche zu erhöhen. *Drittens* werden durch die Ausbildung von Bildungsausländern, die nach ihrem Studium zurück in ihr Heimatland gehen, entwicklungspolitische Wirkungen angestrebt (...). *Viertens* erwarten die Bildungspolitik und die Wirtschaft von den deutschen Hochschulen eine Deckung des Fachkräftebedarfs (...).“ (Rech 2012, S. 17, Hervorhebungen im Original).

6.1 Wichtige Gründe für Studienerfolg und Studienabbruch bei deutschen Studierenden

Betrachtet man die letzte Studienabbrecher-Befragung des DZHW von 2014 (Heublein et al. 2017), so sind Leistungsprobleme der mit Abstand wichtigste Grund für einen Studienabbruch deutscher Studierender: 30 Prozent aller befragten Studienabbrecher konnten den Leistungsanforderungen ihres Studiums nicht (mehr) gerecht werden. Ein weiterer wichtiger Abbruchgrund war die mangelnde Studienmotivation:

„Bei 17% der Studienabbrecher ist die Motivation für ihr Studium so stark zurückgegangen, dass es zu einem Studienabbruch kam. Diese Studierenden hatten zu Studienbeginn zumeist falsche Vorstellungen vom jeweiligen Studienfach oder von den zukünftigen beruflichen Möglichkeiten, die sich aus dem jeweiligen Studiengang ergeben. Die aus den falschen Vorstellungen und Erwartungen resultierende mangelnde Fachidentifikation führt dann häufig zu der Überzeugung, für sich nicht den passenden Studiengang gewählt zu haben“ (ebd. S. 21).

Für eine ähnlich große Gruppe der befragten Studienabbrecher (15%) war die Orientierung auf eine praktische Tätigkeit ausschlaggebend, ihr Studium abzubrechen. Diese Befragten hatten den Wunsch nach einer praktischen Tätigkeit, vermissten den Praxis- und Berufsbezug im Studium oder wollten schnellstmöglich Geld verdienen. Dieses Abbruchmotiv ist offensichtlich stark mit der Ausweitung der Studierendenquote in Deutschland innerhalb des letzten Jahrzehnts verbunden: „Dahinter verbergen sich in hohem Maße Studienabbrecher, die in einer Berufsausbildung eine Alternative zum Studium sehen. Die Zunahme des Studienabbruchs aufgrund des Strebens nach praktischer Tätigkeit kann angesichts gestiegener Erstsemesterzahlen und unverminderter Studienabbruchquoten letztlich nur bedeuten, dass sich die Zahl der Erstsemester-Studierenden mit geringer Affinität zu einer akademischen Ausbildung ebenfalls erhöht hat“ (ebd. S. 22). Zwei weitere wichtige Motivgruppen für Studienabbruch bei deutschen Studierenden, die von jeweils 11 Prozent der befragten Studienabbrechern genannt wurden, sind Probleme mit der Studienfinanzierung, d.h. finanzielle Engpässe oder die schwierige Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Studium sowie gesundheitliche, soziale oder psychische Probleme (z.B. Krankheit, erlebte Diskriminierung oder Unwohlsein am Studienort).

6.2 Gründe für Studienerfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern

Es kann bislang nur darüber spekuliert werden, inwiefern sich die bei deutschen Studierenden identifizierten Abbruchmotive auch auf BiA-Studierende übertragen lassen. Unklar ist dabei insbesondere die Gewichtung dieser Motive sowie das Vorhandensein weiterer wichtiger Abbruchmotive, die sich aus den spezifischen Merkmalen der BiA bzw. deren spezifischer

Studiensituation ergeben. Die Erforschung und Erklärung des Studienerfolgs internationaler Studierender hat im angloamerikanischen Raum eine deutlich größere Bedeutung als in Europa. Auch in jüngerer Zeit sind eine Reihe von Studien zu diesem Thema erschienen, darunter auch zahlreiche Dissertationen.⁷

In Deutschland gibt es demgegenüber nur eine einzige Untersuchung, die sich speziell mit den Gründen für Studienerfolg und Studienabbruch bei BiA befasst. Die Dissertation von Rech (2012) befasst sich dabei insbesondere mit dem Einfluss der institutionellen Betreuungsstrukturen auf den Studienerfolg von BiA. Ein zentrales Ergebnis ist, dass von Seiten der Hochschule vor allem die institutionelle Integration, d.h. der Grad der Orientierung im Studiensystem Hochschule, beeinflusst werden kann, indem passende Informationen, Einführungsveranstaltungen, Sprachkurse und Betreuungsoptionen für BiA bereitgestellt werden. Diese Maßnahmen sind darüber hinaus auch in der Lage, die fachlich-akademische und die soziale Integration der BiA zu stärken.

Die Analyse von Rech (2012) ergab weiterhin, dass die fachlich-akademische Integration auch von den karrierebezogenen Motiven der BiA und deren fachlich-akademischer Selbstverpflichtung abhängig ist. Darüber hinaus spielt auch die Berücksichtigung der eigenen Sprachkenntnisse bei der Studienortwahl eine wichtige Rolle. Schließlich zeigt sich, dass zwischen BiA und einheimischen Studierenden gerade hinsichtlich der Studienfinanzierung, der familiären Situation und der Abbruchursachen signifikante Unterschiede bestehen. Eine einfache Übertragung der Befunde von Studienabbruch-Untersuchungen mit deutschen Studierenden kann vor diesem Hintergrund als nicht ratsam bezeichnet werden.

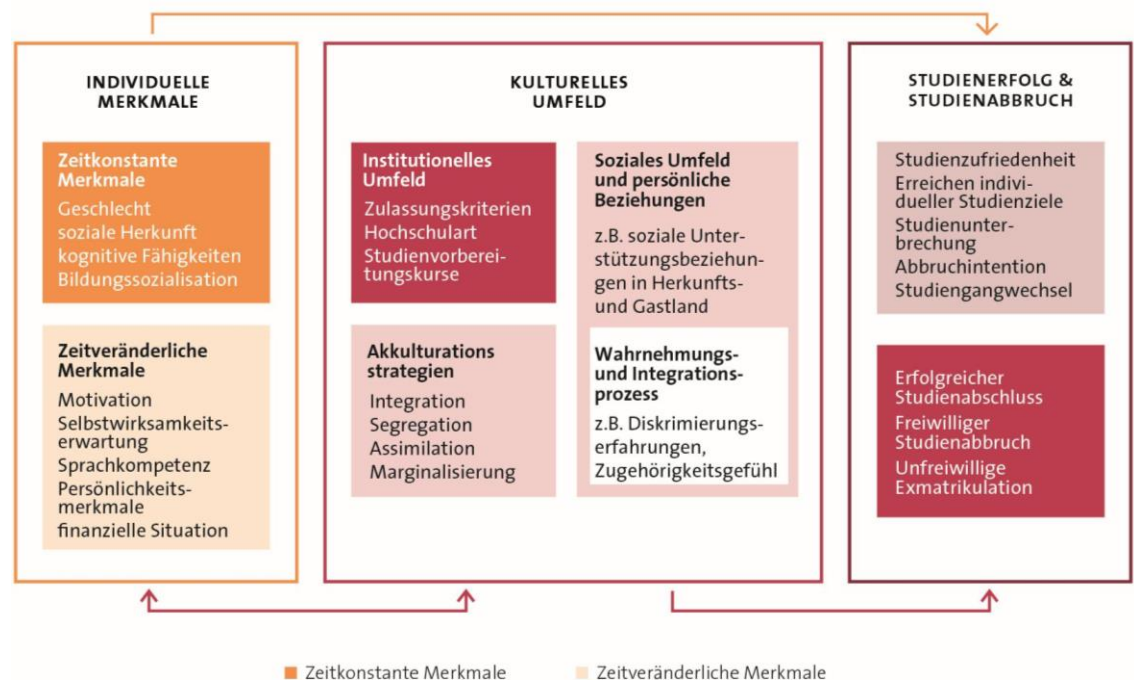
Ein Grund für den zuletzt deutlichen Anstieg der Abbruchquote von BiA im Masterstudium (vgl. Abschnitt 4) könnte die starke Zunahme der Studierendenzahlen im Masterstudium sein. Diese dürfte zu veränderten Studienbedingungen geführt haben, d.h. insbesondere zu einer größeren Unübersichtlichkeit und Anonymität im Studienalltag sowie zu verschlechterten Betreuungsrelationen. Diese Faktoren könnten demnach zum Anstieg der Abbruchquoten beigetragen haben. Eine genaue Aussage darüber, wie stark die jeweilige Studiensituation der BiA zum Studienerfolg bzw. Studienabbruch beiträgt, ist derzeit jedoch noch nicht möglich. In einem aktuellen, vom DAAD koordinierten und vom BMBF geförderten Forschungsprojekt (vgl. hierzu auch Abschnitt 7.1) wurde im Rahmen der Projektkonzeption bereits eine vorläufige Fassung eines integrativen Erklärungsmodells zum Studienerfolg und Studienabbruch von BiA entwickelt, das auf dem sog. „Comprehensive Model of Influences on Student Learning and Persistence“ von Terenzin und Reason (2005) basiert und um relevante Befunde der deutschen Hochschulforschung erweitert wurde. Ein Beispiel für solch einen Befund ist die aktuelle Studie des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2017), die fünf Kernbereiche von Studienproblemen internationaler Studierender aus der bisherigen Forschung herausarbeitet (ebd. S. 26):

1. Schwierigkeiten mit Deutsch im Alltag und im Studium;
2. Anpassungsprobleme trotz gebildetem Elternhaus, da in Deutschland andere Lernkultur;
3. Lebenshaltungskosten in Deutschland oft höher als im Herkunftsland, hoher Zeitaufwand für Nebenjobs, i.d.R. kein BAföG;
4. Kontaktaufnahme zu einheimischen Studierenden äußerst schwierig, punktuell Ausgrenzung bzw. Diskriminierung;
5. Unsicherheit bei Behördengängen, Angst davor, Deutschland vor Studienende verlassen zu müssen.

⁷ Vgl. z.B. Kwai, 2009; Nagdhi, 2015; Smith, 2015; Wong Davis, 2012.

Auf der Grundlage der bisherigen Fassung des entsprechend erweiterten, integrativen Erklärungsmodells lassen sich somit bereits jetzt Annahmen zu relevanten Erklärungsfaktoren des Studienerfolgs von BiA in Deutschland formulieren. Das Modell unterscheidet dabei grob zwischen zwei Gruppen von Erklärungsvariablen: Individuelle Merkmale wie Geschlecht, kognitive Fähigkeiten, soziale Herkunft, Bildungssozialisation, finanzielle Situation oder Sprachkompetenz sowie Merkmale des kulturellen und sozialen Umfelds, d.h. die Spezifika der jeweiligen Hochschule (z.B. Hochschulart, Zulassungskriterien, Unterstützungsangebote), das soziale Umfeld der Studierenden (z.B. soziale Unterstützungsbeziehungen im Gast- und Herkunftsland), sowie damit verbundene Wahrnehmungs-, Integrations- und Akkulturationsprozesse (z.B. institutionelle, akademische und soziale Integration). Diese Faktoren befinden sich einerseits in einer gegenseitigen Wechselwirkung und wirken andererseits auf verschiedene Aspekte des Studienerfolgs wie Studienzufriedenheit, das Erreichen individueller Studienziele, Abbruchintentionen, Studienunterbrechungen oder Hochschul- bzw. Studiengangwechsel. Am Ende des Prozesses stehen schließlich ein erfolgreicher Studienabschluss, ein (freiwilliger) Studienabbruch oder die (unfreiwillige) Exmatrikulation aufgrund unzureichender Studienleistungen bzw. unzureichenden Studienfortschritts.

Abbildung 6: Integratives Erklärungsmodell zum Studienerfolg und Studienabbruch bei BiA (SeSaBa-Projekt)



(Quelle: DAAD/FernUniversität in Hagen/IHF 2016)

7. Aktuelle Forschungsprojekte zum Studienerfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern in Deutschland

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) fördert seit dem Frühjahr 2017 im Rahmen seiner Förderlinie zur Forschung über Studienerfolg und Studienabbruch insgesamt 19 Forschungsprojekte über einen Zeitraum von bis zu vier Jahren. Drei dieser Forschungsprojekte befassen sich ausschließlich oder teilweise mit dem Studienerfolg und

dem Studienabbruch von BiA in Deutschland. Im Folgenden sollen die zentralen Forschungsfragen und methodischen Ansätze dieser drei Projekte kurz vorgestellt werden.⁸

7.1 SeSaBa – Studienerfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern in Deutschland

Das Verbundprojekt SeSaBa wird vom DAAD in Zusammenarbeit mit der FernUniversität in Hagen sowie dem Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF) in München durchgeführt.⁹ Die zentrale Zielsetzung des Forschungsvorhabens ist die interdisziplinäre Integration bisheriger Befunde zum Studienerfolg und -abbruch bei Hochschulstudierenden zu einem umfassenden theoretischen Modell, das zugleich relevante Aspekte der spezifischen Studiensituation von BiA in Deutschland angemessen reflektiert. Die methodische Umsetzung der Studie erfolgt auf der Basis eines Studienverlaufspanels von BiA im Bachelor- und Masterstudium an Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland, sowie Fokusgruppen mit BiA und Experten-Workshops mit Hochschulvertretern.

Mit dem Verbundprojekt sollen insbesondere die folgenden Forschungsfragen untersucht werden:

- Welche soziodemographischen Faktoren und Prädispositionen (z.B. Geschlecht, soziale Herkunft) beeinflussen Studienerfolg und Studienabbruch bei BiA?
- Welche Rolle spielen politische und gesetzliche Rahmenbedingungen (z.B. Regelungen zum Hochschulzugang, Besuch eines Studienkollegs)?
- Welche psychologischen Faktoren (z.B. Persönlichkeit, Studienmotivation) beeinflussen Studienerfolg und Studienabbruch bei BiA?
- Welche Akkulturationsstrategien von BiA wirken sich – direkt oder indirekt – förderlich auf den Studienerfolg aus?
- Welche sozialen Faktoren (z.B. Finanzierung des Studiums, Sozialkapital, familiäre Situation) beeinflussen Studienerfolg und Studienabbruch bei BiA?
- Welche institutionellen und studiengangbezogenen Faktoren (z.B. Hochschulart, Hauptunterrichtssprache, Maßnahmen der Hochschulen zur Integration und Betreuung) beeinflussen Studienerfolg und Studienabbruch bei BiA?
- Gibt es bestimmte Schlüsselereignisse während des Studienverlaufs (z.B. Prüfungen, Erfahrungen mit Ausländerfeindlichkeit), die als besonders kritisch für den Studienverlauf bezeichnet werden können bzw. die die Neigung zum Studienabbruch besonders stark erhöhen?

Nach Abschluss des Projekts sollen dessen Befunde nicht nur wissenschaftlich verwertet werden, sondern auch in einen Praxis-Leitfaden für Hochschulen einfließen, der Empfehlungen zur Steigerung des Studienerfolgs bzw. zur Verringerung des Studienabbruchs bei BiA gibt. Der DAAD wird auf der Grundlage der Studienergebnisse und einer Diskussion dieser Befunde mit Hochschulvertretern zudem prüfen, ob eine Optimierung bzw. Ergänzung der bisherigen DAAD-Förderprogramme zur Steigerung des Studienerfolgs von BiA (z.B. STIBET-Förderlinien) sinnvoll erscheint.

⁸ Kurzbeschreibungen und Ansprechpartner aller 19 Forschungsprojekte sind unter <https://www.wihoforschung.de/de/studienerfolg-und-studienabbruch-620.php> abrufbar.

⁹ Weitere Informationen unter: <http://daad.de/sesaba>

7.2 SPRASTU – Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern

Das Verbundprojekt SPRASTU der Universitäten in Leipzig und Würzburg hat zum Ziel, den Zusammenhang von Deutschkenntnissen und dem Studienerfolg von BiA detailliert und im Zeitverlauf zu erforschen.¹⁰ Dazu werden 600 Studierende mit nichtdeutscher Hochschulzulassung aus den Fächern Chemie, Wirtschaftswissenschaften und Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache/Germanistik in ihrem Bachelorstudium begleitet. Dabei werden vier Gruppen von Untersuchungsvariablen betrachtet: Erstens wird eine Vielzahl an Konstrukten der sprachlichen Kompetenz im Längsschnitt mit standardisierten Sprachtestverfahren erhoben. Zweitens sollen wissenschaftssprachliche Anforderungen konkreter Studienfächer erfasst werden.

Die Resultate ermöglichen eine genauere Ausrichtung von Vorbereitungsmaßnahmen für angehende Studierende mit nichtdeutscher Muttersprache an tatsächlichen studienrelevanten sprachlichen Bedarfen. Erkenntnisse können in didaktische Konzepte, Curricula und Materialien einfließen.

7.3 WeGe - Wege von Geflüchteten an deutsche Hochschulen

Die Studie „WeGe“ des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) untersucht erstmalig die Bedingungen eines erfolgreichen Studienzugangs von Geflüchteten in Deutschland.¹¹ Viele Geflüchtete haben in ihrem Herkunftsland das dortige Abitur erworben. Ein bedeutender Anteil hat im Herkunftsland bereits ein Hochschulstudium aufgenommen oder abgeschlossen. Diese Ausgangslage verweist auf enorme Bildungspotenziale, zu deren Entfaltung die Zuwanderer geeignete Bedingungen benötigen. Bisher liegen hierzu jedoch wenig wissenschaftliche Erkenntnisse vor.

Das Projekt verfolgt ein Mixed-Methods-Design, d.h. es werden sowohl qualitative (Strukturen entdeckende) als auch quantitative (Strukturen erklärende) Forschungsmethoden eingesetzt. Durchgeführt wird eine längsschnittliche Untersuchung, die sowohl Fragebogenerhebungen als auch leitfadengestützte Interviews beinhaltet. An fünf Hochschulstandorten mit zugehörigem Studienkolleg werden die Einschätzungen und Erfahrungen der studieninteressierten Geflüchteten erhoben.

Darüber hinaus wird auch die Perspektive von Lehrenden und Expertinnen und Experten aus den Hochschulen und Studienkollegs betrachtet. Dabei werden neue Daten und Erkenntnisse zu einem bisher wissenschaftlich weitgehend vernachlässigten Bereich des Bildungswesens erarbeitet, der in den nächsten Jahren nachhaltig an Bedeutung gewinnen wird.

¹⁰ Weitere Informationen unter: <http://home.uni-leipzig.de/sprastu/>

¹¹ Weitere Informationen unter: <https://wege.dzhw.eu>

8. Studienabbruch und Studienerfolg von internationalen Studierenden in anderen wichtigen Gastländern

Um die Studienabbruchquoten von BiA in Deutschland besser einordnen zu können, ist ein Blick in andere wichtige Gastländer internationaler Studierender hilfreich. Dabei lässt sich jedoch feststellen, dass solche Daten nicht für alle wichtigen Gastländer verfügbar sind. Hierzu zählen insbesondere Frankreich, Russland, Kanada, China und Japan. Gleichzeitig stellt sich für diejenigen Gastländer, zu denen Studienabbruchquoten von internationalen Studierenden vorliegen, das Problem, dass die Berechnungsverfahren von den Berechnungsverfahren in Deutschland abweichen und deren Ergebnisse daher nicht mit den deutschen Abbruchquoten verglichen werden können. Dies liegt insbesondere daran, dass in den meisten dieser Länder Studienverlaufsdaten vorliegen, die die Entwicklung des Studienerfolgs und Studienabbruchs für bestimmte Erstsemesterkohorten ermöglichen. Allerdings unterscheiden sich auch die Berechnungsverfahren, die auf solche Studienverlaufsdaten zurückgreifen, untereinander. Dies liegt zum einen daran, dass je nach Land unterschiedlich lange Studienverläufe bis zur Ermittlung des Studienabbruchs betrachtet werden. So liegen für Großbritannien beispielsweise nur Abbruchquoten zum Ende des ersten Studienjahres vor, für die Niederlande hingegen nur Abbruchquoten zum Ende des fünften Studienjahres. Zum anderen unterscheiden sich die Quotenberechnungen darin, ob lediglich eine globale Quote für alle internationalen Studierenden berechnet bzw. ausgewiesen wird (wie z.B. in den Niederlanden) oder auch unterschiedliche Untergruppen von internationalen Studierenden betrachtet werden (wie z.B. in Österreich). Da diese Gruppeneinteilungen häufig nicht mit den Einteilungen der deutschen Abbruchstatistik übereinstimmen, wird die Vergleichbarkeit der Daten dadurch ebenfalls eingeschränkt.

Hinzu kommt, dass die Hochschulsysteme und insbesondere deren Finanzierung sich deutlich vom Hochschulsystem Deutschlands unterscheiden, was einen Vergleich der Studienabbruchquoten auch inhaltlich erschwert. Der Grund hierfür sind insbesondere die hohen Studiengebühren für internationale Studierende in den USA und Australien sowie die allgemeinen Studiengebühren in den Niederlanden. Diese Studiengebühren erhöhen einerseits für die Studierenden selbst den Anreiz, ein begonnenes Studium zu Ende zu führen, da ein Studienabbruch nicht nur mit verllorener Zeit, sondern auch mit verlorenem Geld einhergeht. Andererseits haben auch die Hochschulen einen höheren Anreiz, den Studienabbruch ihrer Studierenden zu verhindern, da jeder Studienabbruch auch mit einem entsprechenden Ausfall bei den Studiengebühren verbunden ist. Dies führt dazu, dass insbesondere in den USA und Australien, in denen die Hochschulen besonders stark von den hohen Studiengebühren der internationalen Studierenden profitieren, umfangreiche Unterstützungsservices für diese Studierenden angeboten werden, für deren Finanzierung wiederum – anders als in Deutschland – auf die Studiengebühren zurückgegriffen werden kann. Immer wieder wird zudem auch öffentlich die Kritik geäußert, dass in Hochschulsystemen, deren Finanzierung stark von den Studiengebühren internationaler Studierender abhängig ist, die Gefahr bestünde, dass Hochschulen zu bloßen „Titelmühlen“ verkommen.¹² Hiermit werden Hochschulen umschrieben, die das Anspruchsniveau im Studium so weit senken, dass auch den schwächsten Studierenden ein Studienabschluss möglich ist.

Trotz dieser Einschränkungen ermöglichen internationale Vergleichsdaten eine grobe Einordnung der Studienabbruchquoten in Deutschland im Vergleich zu anderen Gastländern. Zudem ermöglicht der Blick ins Ausland eine Einordnung der vorhandenen statistischen

¹² Vgl. hierzu beispielsweise Wade, 2018. In Australien liegt der Anteil der Studiengebühren der Studiengebühren internationaler Studierender teilweise bei über 50 Prozent und übersteigt dadurch auch teilweise den Anteil der Einnahmen aus Studiengebühren einheimischer Studierender.

Datenbasis zum Studienabbruch in Deutschland im Vergleich zur Datenlage in anderen Ländern. Im Folgenden sollen daher beispielhaft die Daten zum Studienabbruch internationaler Studierender in den USA, Australien und den Niederlanden dargestellt werden.

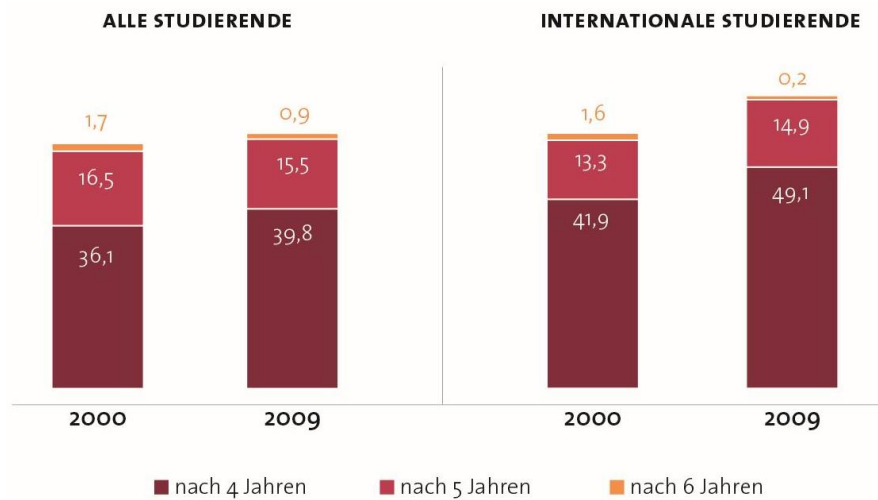
8.1 USA

Für die USA liegen für Bachelor-Vollzeitstudierende im Erststudium an Hochschulen mit vierjährigen Bachelorprogrammen¹³ sehr differenzierte Studienabschlussquoten („Graduation Rates“) des National Centers for Education Statistic vor (NCES 2016). Diese ermöglichen eine Unterscheidung der Abschlussquoten internationaler Studierender (sog. „non-resident aliens“) vier Jahre, fünf Jahre und sechs Jahre nach Studienbeginn sowie eine Unterscheidung nach Hochschulart und nach Zulassungsquoten. Bei der Hochschulart wird dabei zwischen öffentlichen und privaten Hochschulen unterschieden, wobei letztere noch einmal in gewinnorientiert („for-profit“) und nicht gewinnorientiert („non-profit“) unterteilt werden. Diese nicht gewinnorientierten Privathochschulen reichen von kleinen Colleges bis zu den großen, namhaften Forschungsuniversitäten wie Stanford oder Harvard, die sich in der Regel durch Stiftungsvermögen finanzieren. Die gewinnorientierten Privathochschulen gelten als wenig selektiv, viele beziehen ihre Einnahmen überwiegend aus Studiendarlehen der Bundesregierung. Nur zwölf Prozent aller Studierenden sind an diesen Hochschulen eingeschrieben, sie erhalten aber fast ein Viertel aller „Pell Grant“-Studiendarlehen (DAAD 2017, S. 4).

Bei einer Betrachtung der Abschlussquoten zeigt sich zunächst, dass die Abschlussquoten der internationalen Studierenden konstant über dem Durchschnitt für alle Studierenden liegen. Während insgesamt rund 49 Prozent der internationalen Studierenden der Erstsemesterkohorte von 2009 bereits nach vier Jahren ihr Bachelorstudium erfolgreich abgeschlossen haben, beträgt der entsprechende Anteil bei allen Studierenden nur rund 40 Prozent. Ähnlich deutlich fällt dieser Unterschied auch sechs Jahre nach dem Studienbeginn aus (64% vs. 56%). D.h. internationale Bachelorstudierende in den USA schließen ihr Studium einerseits schneller, andererseits aber auch häufiger erfolgreich ab als amerikanische Studierende. Dieser Unterschied hat sich bei der Erstsemesterkohorte des Jahres 2000 sogar verstärkt, da sich die Abschlussquoten der internationalen Studierenden in diesem Zeitraum erhöht haben, während sie in der Gesamtgruppe aller Studierenden weitgehend stagnierten. Gleichzeitig bleibt jedoch festzuhalten, dass auch in der Erstsemesterkohorte von 2009 rund 36 Prozent der internationalen Bachelorstudierenden auch sechs Jahre nach Studienbeginn noch keinen Abschluss erzielt hatten. Bei den Bachelorstudierenden insgesamt lag dieser Anteil sogar bei rund 44 Prozent.

¹³ „Graduation rate from first institution attended for first-time, full-time bachelor's degree-seeking students at 4-year postsecondary institutions“ (NCES 2016).

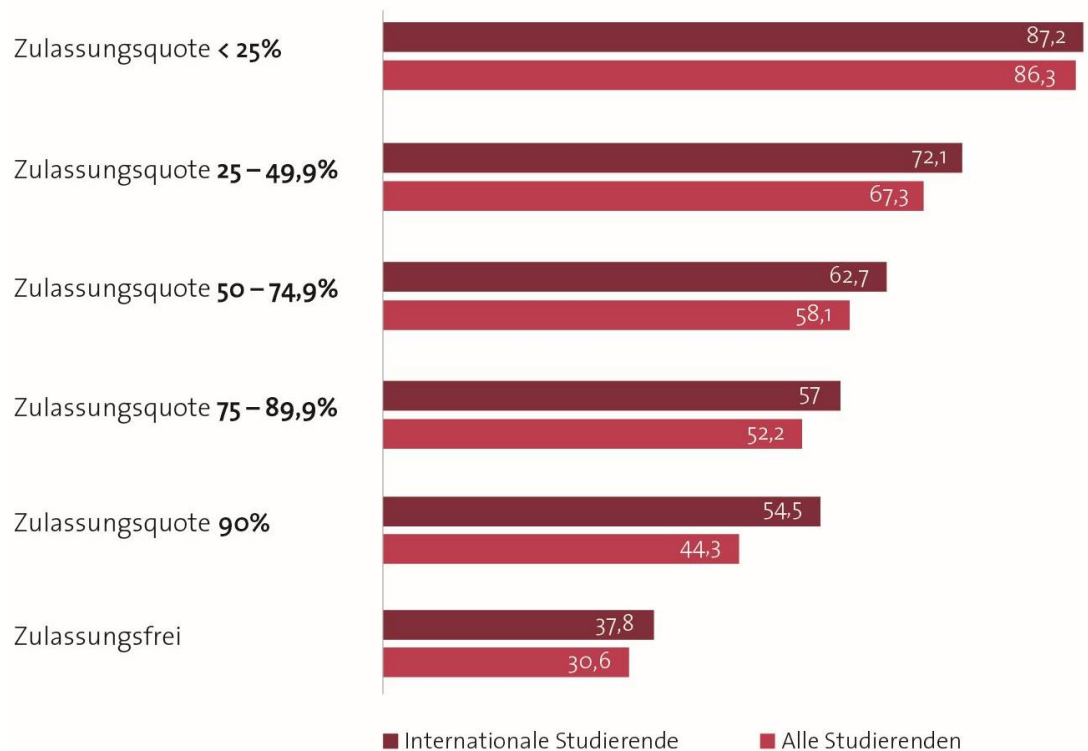
Abbildung 7: Studienabschlussquoten von internationalen und allen Studierenden im vierjährigen Bachelorstudium sechs Jahre nach Studienbeginn, Erstsemesterkohorten 2000 und 2009, Angaben in Prozent



(Quelle: NCES 2016)

Unterscheidet man die betrachteten Hochschulen nach den durchschnittlichen Zulassungsquoten der Bachelorstudiengänge, so zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen Zulassungsquoten und Abschlussquoten. Während internationale Studierende in zulassungsfreien Bachelorstudiengängen nach sechs Jahren nur eine Abschlussquote von rund 38 Prozent erreichen, liegt die Abschlussquote in Studiengängen, die weniger als ein Viertel der Studienbewerberinnen und -bewerber zulassen, bei rund 87 Prozent. Auffällig ist dabei auch, dass der „Vorsprung“ der internationalen Studierenden gegenüber der Gesamtgruppe aller Studierenden tendenziell umso geringer ausfällt, je strenger die Zulassungsquote ausfällt.

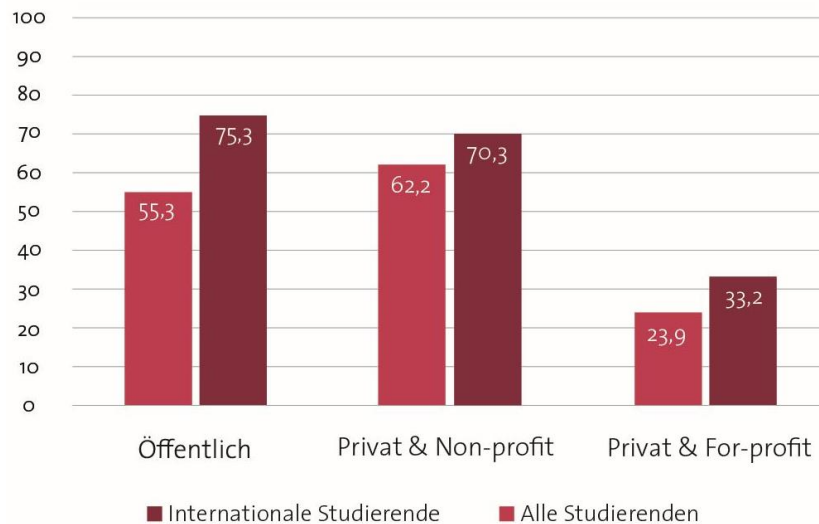
Abbildung 8: Studienabschlussquoten von internationalen und allen Studierenden im vierjährigen Bachelorstudium sechs Jahre nach Studienbeginn im Jahr 2009, nach Zulassungsquote, Angaben in Prozent



(Quelle: NCES 2016)

Sehr unterschiedliche Abschlussquoten zeigen sich auch bei einer Betrachtung nach Hochschulart. Auch hier schneiden die internationalen Studierenden jedoch wieder ausnahmslos besser ab als alle Studierenden im Durchschnitt. Besonders deutlich fällt dieser Unterschied an öffentlichen Hochschulen aus, an denen die internationalen Studierenden eine Abschlussquote von 75 Prozent, alle Studierenden hingegen nur eine Abschlussquote von 55 Prozent erzielen. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Abschlussquoten an öffentlichen und privaten Non-profit-Hochschulen insgesamt deutlich höher ausfallen als an gewinnorientierten Privathochschulen.

Abbildung 9: Studienabschlussquoten von internationalen und allen Studierenden im vierjährigen Bachelorstudium sechs Jahre nach Studienbeginn im Jahr 2009, nach Hochschulart, Angaben in Prozent



(Quelle: NCES, 2016)

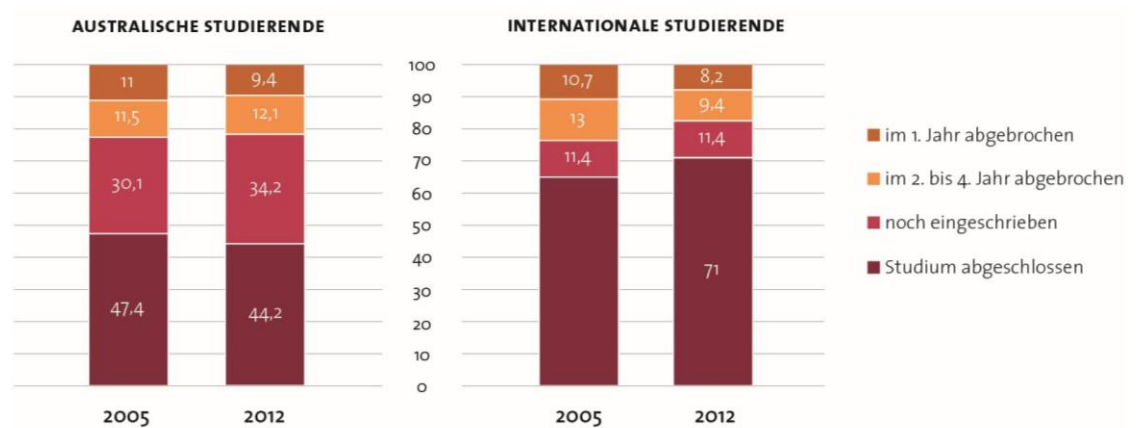
8.2 Australien und Niederlande

Das australische Bildungsministerium veröffentlicht regelmäßig detaillierte Kohortenvergleiche zu Studienerfolgs- und Studienabbruchquoten für inländische und internationale Bachelorstudierende an öffentlichen und privaten Hochschulen, zuletzt Ende 2017. Hierbei wurden Studienerfolg und Studienabbruch der Anfängerjahre 2005 bis 2012 für jeweils vier Jahre nach Studienbeginn betrachtet.¹⁴ Ganz ähnliche Kohortenvergleiche liegen auch für inländische und internationale Bachelorstudierende an niederländischen Universitäten vor. Diese werden von der niederländischen Universitätsvereinigung (VSNU) veröffentlicht, der alle 14 staatlichen Universitäten in den Niederlanden angehören.

Noch deutlicher als in den USA zeigt sich in Australien, dass internationale Studierende häufiger als inländische Studierende ihr Bachelorstudium bereits nach vier Jahren erfolgreich abgeschlossen haben. Der entsprechende Anteil lag bei den Erstsemester-Studierenden im Jahr 2012 bei 71 Prozent, bei den inländischen Studierenden hingegen nur bei rund 44 Prozent. Dieser Unterschied hat sich seit der Erstsemesterkohorte von 2005 noch verstärkt, da die Abschlussquote nach vier Jahren bei den australischen Studierenden gesunken, bei den internationalen Studierenden hingegen gestiegen ist. Auch die Studienabbruchraten fallen bei den internationalen Studierenden des Erstsemesterjahrgangs 2012 in den ersten vier Jahren nach dem Studienbeginn etwas geringer aus als bei den inländischen Studierenden (18% vs. 22%). Beim Erstsemesterjahrgang 2005 war dies noch umgekehrt (24% vs. 23%).

¹⁴ Darüber hinaus liegen für die Anfängerjahre 2005 bis 2010 Kohortenanalysen bis sechs Jahre nach dem Studienbeginn und für die Anfängerjahre 2005 bis 2007 Kohortenanalysen bis neun Jahre nach dem Studienbeginn vor. Auf eine Darstellung dieser Kohortenanalysen wird hier aus Platzgründen verzichtet.

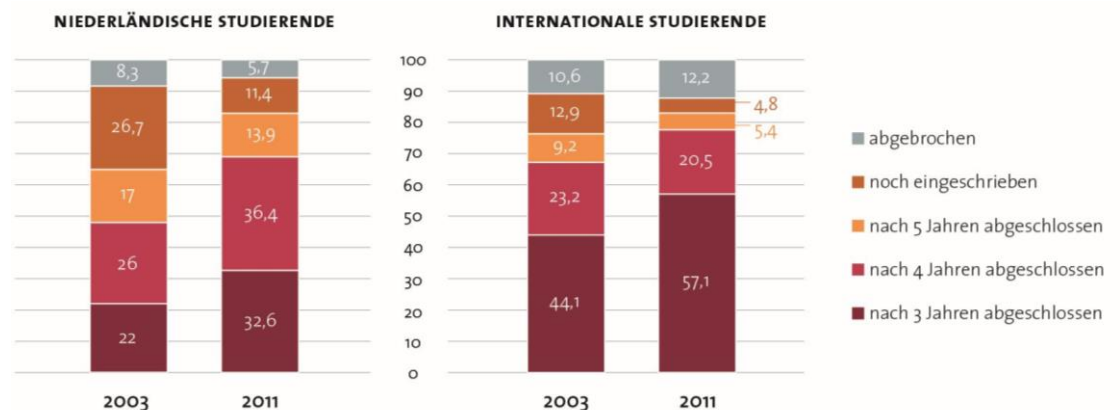
Abbildung 10: Studienabschluss- und Studienabbruchquoten von inländischen und internationalen Bachelorstudierenden in Australien, vier Jahre nach Studienbeginn, Erstsemesterkohorten 2005 und 2012, Angaben in Prozent



(Quelle: Australian Government, Department of Education and Training 2017)

Ähnlich wie in Australien schließen internationale Bachelorstudierende ihr Studium in den Niederlanden häufig schneller ab als inländische Studierende. Der Anteil der Erstsemester-Studierenden des Jahres 2011, die ihr Bachelorstudium bereits nach drei Jahren abgeschlossen hatten, lag bei den internationalen Studierenden bei rund 57 Prozent, bei den inländischen Studierenden hingegen nur bei rund 33 Prozent. Auch vier Jahre nach dem Studienbeginn fällt die Abschlussquote bei den internationalen Studierenden mit rund 78 Prozent immer noch etwas höher aus als bei den niederländischen Studierenden (69%). Erst sechs Jahre nach dem Studienbeginn liegen beide Studierendengruppen dann bei einer Abschlussquote von rund 83 Prozent. Seit dem Erstsemesterjahrgang 2003 hat sich dieser Anteil sowohl bei den einheimischen (2003: 65%) als auch bei den internationalen Studierenden (2003: 77%) erhöht, besonders deutlich jedoch bei den einheimischen.

Abbildung 11: Studienabschluss- und Studienabbruchquoten von inländischen und internationalen Bachelorstudierenden an staatlichen Universitäten der Niederlande, Erstsemesterkohorten 2003 und 2011, Angaben in Prozent



(Quelle: VSNU 2017)

Anders als in Australien fallen in den Niederlanden gleichzeitig die Abbruchquoten bei internationalen Studierenden höher aus als bei inländischen Studierenden, wenn auch auf insgesamt niedrigerem Niveau. Bei den Erstsemester-Studierenden von 2011 liegt der Anteil der Studienabbrecher unter den internationalen Studierenden aktuell bei rund 12 Prozent, und

fällt damit etwa doppelt so hoch aus wie unter den niederländischen Studierenden (6%). Dieser Unterschied hat sich seit der Anfängerkohorte von 2003 verstärkt, da die Abbruchquoten der einheimischen Studierenden seitdem leicht gesunken (2003: 8%), bei den internationalen hingegen leicht gestiegen sind (2003: 11%).

9. Literatur

Australian Government, Department of Education and Training (2017): Completion Rates of Higher Education Students - Cohort Analysis, 2005-2015. (Online-Tabelle)

<https://docs.education.gov.au/node/46126>

Burkhart, S., Heublein, U., & Wank, J. (2011): Bildungsinländer 2011: Daten und Fakten zur Situation von ausländischen Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung. Bonn: DAAD.

http://www.dzhw.eu/pdf/21/daad_bildungsinlaender_2011.pdf

DAAD (2014): Ergebnisbericht zur Evaluierung des DAAD-Programms „STIBET I und STIBET III Matching Funds“. Bonn.

https://www.daad.de/medien/der-daad/medien-publikationen/publikationen-pdfs/2014-06_stibet_00_dokmat_bd76.pdf

DAAD (2017): DAAD-Ländersachstand USA - Kurze Einführung in das Hochschulsystem und die DAAD-Aktivitäten 2017. Bonn.

https://www.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/laendersachstand/usa_daad_sachstand.pdf

DAAD, HRK, AvH (2018): Internationalität an deutschen Hochschulen: Achte Erhebung von Profildaten 2017. Bonn.

<http://www.daad.de/profildaten>

Destatis (2018): Studierende an Hochschulen, Wintersemester 2017/2018 (Fachserie 11 Reihe 4.1). Wiesbaden.

<https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenEndg.html>

HRK (2018): Hochschulkompass, erweitere Studiengangsuche.

<https://www.hochschulkompass.de/studium/studiengangsuche/erweiterte-studiengangsuche.html>

Heublein, U., Richter, J., Schmelzer, R., & Sommer, D. (2012): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010 (Forum Hochschule 3|2012). Hannover.

http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201203.pdf

Heublein, U., Richter, J., Schmelzer, R., & Sommer, D. (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012 (Forum Hochschule 4|2014). Hannover.

http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201404.pdf

Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., Woisch, A. (2017): Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit, Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen (Forum Hochschule 1|2017). Hannover.

http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf

Heublein, U., Schmelzer, R. (2018): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen: Berechnungen auf Basis des Absolventenjahrgangs 2016 (DZHW-Projektbericht). Hannover.

https://www.dzhw.eu/pdf/21/studienabbruchquoten_absolventen_2016.pdf

Klöppling, S., Scherfer, M., Gokus, S., Dachsberger, S., Krieg, A., Wolter, A., Bruder, R., Ressel, W., Umbach, E. (Hrsg.) (2017): Studienabbruch in den Ingenieurwissenschaften: Empirische Analyse und Best Practices zum Studienerfolg (acatech STUDIE). München.

http://www.acatech.de/fileadmin/user_upload/Baumstruktur_nach_Website/Acatech/root/de/Publikationen/Projektberichte/acatech_STUDIE_Studienabbruch_Web.pdf

Kwai, C.K. (2009): Model of International Student Persistence: Factors Influencing Retention of International Undergraduate Students at Two Public Statewide Four-Year University Systems. Minneapolis, Minnesota.

https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/59314/1/Kwai_umn_0130E_10921.pdf

Naghdi, M.B. (2015): International Student Retention in the Australian Higher Education Setting: The Role of Internationalisation of the Curriculum. Melbourne.

<https://researchbank.rmit.edu.au/eserv/rmit:161390/Naghdi.pdf>

NCES – National Center for Education Statistics (2016): Table 326.10. Graduation rate from first institution attended for first-time, full-time bachelor's degree-seeking students at 4-year postsecondary institutions, by race/ethnicity, time to completion, sex, control of institution, and acceptance rate: Selected cohort entry years, 1996 through 2009. (Online-Tabelle)

https://nces.ed.gov/programs/digest/d16/tables/dt16_326.10.asp

Rech, Jörg (2012): Studienerfolg ausländischer Studierender: Eine empirische Analyse im Kontext der Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Münster u.a.

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2017): Allein durch den Hochschuldschungel Hürden zum Studienerfolg für internationale Studierende und Studierende mit Migrationshintergrund. Berlin.

https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/05/SVR_FB_Hochschuldschungel.pdf

Smith, E.W. (2015): Undergraduate International Student Persistence at a Large, Public US Institution (Dissertation). Knoxville, Tennessee.

http://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4613&context=utk_graddiss

Terenzini, R.D., Reason, R.D. (2005): Parsing the First Year of College: A Conceptual Framework for Studying College Impacts. Paper presented at the meeting of the Association for the Study of Higher Education. Philadelphia, Pennsylvania.

VSNU – Vereniging van Universiteiten (2017): Success rates in the bachelor programme, per cohort year. (Online-Tabelle)

https://www.vsnunl.nl/en_GB/internationalisation-higher-education

Wade, M. (2018): Degrees of risk: Inside Sydney's extraordinary international student boom. In: The Sydney Morning Herald (vom 2. März 2018, zuletzt aufgerufen am 7.4.2018).

<https://www.smh.com.au/interactive/2018/international-student-boom/>

Wong Davis, K.M. (2012): A Study of Retention Trends of International Students at a Southwestern Public University. Flagstaff, Arizona.

Impressum

Herausgeber

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

Autor

Dr. Jan Kercher
kercher@daad.de

Redaktion

Dr. Christian Schäfer, Dr. Jesús Pineda

Als digitale Publikation im Internet veröffentlicht
© DAAD – Alle Rechte vorbehalten

Januar 2019 (aktualisierte Fassung)