

# 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.).<sup>1</sup> 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

---

<sup>1</sup>Als 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).<sup>2</sup> 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)<sup>3</sup>, detailliert betrachtet werden.<sup>4</sup> Die aus den vorliegenden Befunden resultierenden Schlussfolgerungen sowie zukünftige Forschungsfragen zu Studium und Studienerfolg internationaler Studierender werden im abschließenden Kapitel in den Blick genommen.

<sup>2</sup>Die 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](http://www.die-studierendenbefragung.de).

<sup>3</sup>Das 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).

<sup>4</sup>Eine aktuelle Übersicht der Projektpublikationen steht auf der Projekt-Website [www.daad.de/sesaba](http://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.<sup>5</sup> 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 Universitäten<sup>6</sup> 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 -länder<sup>7</sup>**

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

---

<sup>5</sup>Die 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.

<sup>6</sup>Einschließlich Kunst- und Musikhochschulen, Pädagogischen sowie Theologischen Hochschulen.

<sup>7</sup>Für 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.<sup>8</sup> 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 %).

<sup>8</sup>Hierbei 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.<sup>9</sup> 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).<sup>10</sup> 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).<sup>11</sup>

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).

---

<sup>9</sup>Für die Einreise nach Deutschland benötigen Studierende aus visumpflichtigen Herkunftsländern zunächst ein Visum (von dieser Visumpflicht 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.

<sup>10</sup>Basis: Weltbank-Einstufungen zum Kalenderjahr 2019.

<sup>11</sup>Aktuellere 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.<sup>12</sup> 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.<sup>13</sup>

## 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).<sup>14</sup> 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

<sup>12</sup>Vgl. hierzu auch die Projekt-Webseite [www.daad.de/bintho](http://www.daad.de/bintho), auf der der zusammenfassende Ergebnisbericht zur Befragung 2020/2021 veröffentlicht werden wird.

<sup>13</sup>Das 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](http://www.hsi-monitor.de).

<sup>14</sup>Durch 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.<sup>15</sup>

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.

<sup>15</sup>Für 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.<sup>16</sup> 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

<sup>16</sup>Detaillierte 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 Studierendende 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](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>

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>

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](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](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](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 Hochschulschungel. 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\\_Hochschulschungel.pdf](https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/05/SVR_FB_Hochschulschungel.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](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](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](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](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.