

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

Susanne Falk

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

1 Einleitung

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

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

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

2 Theoretischer Rahmen, Forschungsstand und Hypothesen

2.1 Theoretischer Rahmen

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

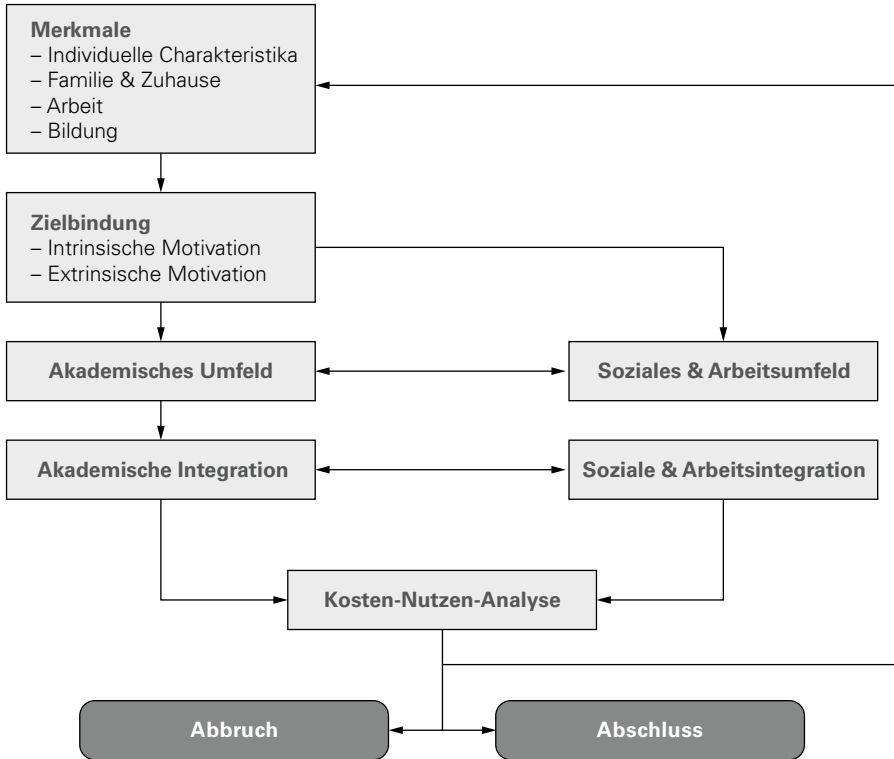
¹Die vorliegenden Analysen sind aus dem Verbundprojekt „Studienerfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländern in Deutschland im Bachelor- und Masterstudium“ (SeSaBa) hervorgegangen, das gemeinsam mit dem Deutschen Akademischen Austauschdienst und der Fernuniversität in Hagen durchgeführt wurde. Das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

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

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

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

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



Quelle: Kember (1989).

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

2.2 Forschungsstand und Hypothesen

Determinanten der Studiendauer und Studienleistungen bei internationalen Studierenden

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

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

Herausforderungen für internationale Studierende während der Corona-Pandemie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 Datengrundlage: Das *International Student Survey*

3.1 Datengrundlage

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

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

3.2 Operationalisierung und Methode

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

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

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

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

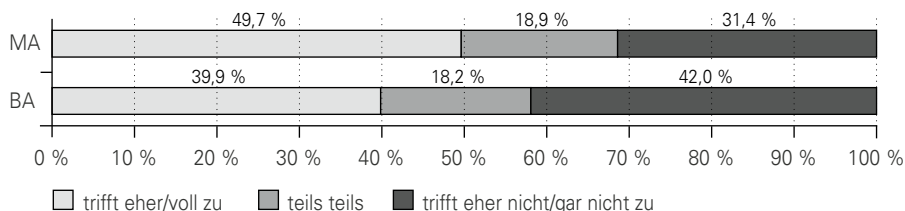
Als statistisches Schätzverfahren kommt die logistische Regression zum Einsatz. Es handelt sich dabei um ein multivariates Verfahren zur Analyse von dichotomen abhängigen Variablen, bei dem der Zusammenhang zwischen der Wahrscheinlichkeit, dass die abhängige Variable den Wert 1 annimmt, und den unabhängigen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

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

4 Deskriptive Ergebnisse

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

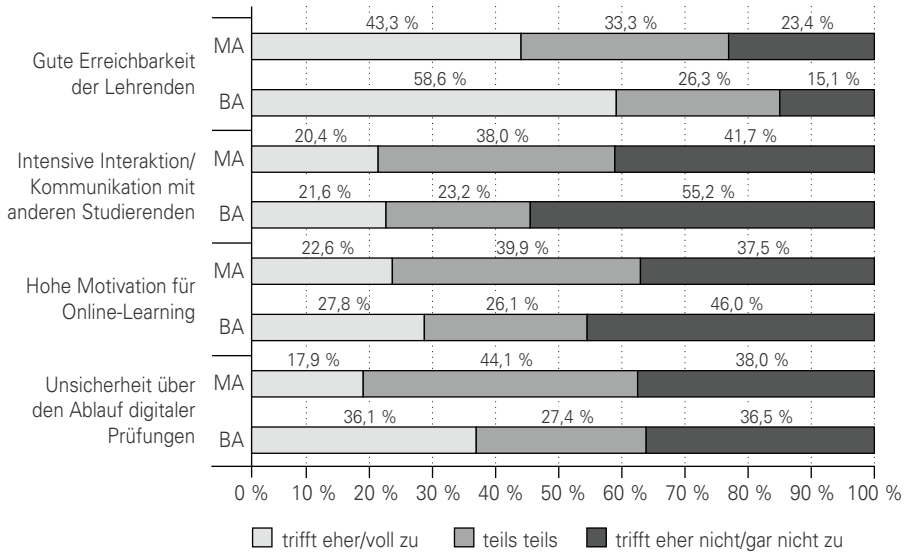
Abbildung 2: Überschreitung der geplanten Studiendauer aufgrund der Corona-Pandemie von Bachelor- ($N = 643$) und Masterstudierenden ($N = 624$) im sechsten Semester



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

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

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



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

5 Determinanten der geplanten Studiendauer

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

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

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

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

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

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

Fortsetzung nächste Seite

Fortsetzung von **Tabelle 1**

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

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

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

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

6 Fazit, Limitationen und Ausblick

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

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

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

geplanten Studiendauer bei Bachelorstudierenden deutlich besser vorhersagen als bei Masterstudierenden.

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

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Anhang

Tabelle A1: Deskriptive Statistiken: Prozentwerte, Minimum und Maximum

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

Fortsetzung nächste Seite

Fortsetzung von **Tabelle A1**

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

N = 1267.

Manuskript eingegangen: 13.10.2021
 Manuskript angenommen: 03.05.2022

Angaben zur Autorin

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

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